

Autoconcepto académico en los estudiantes de grado octavo del inem-pasto

**AUTOCONCEPTO ACADÉMICO EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO
OCTAVO DEL INEM-PASTO**

Leydi Johana Gordillo Meza

Melissa Alejandra León Enríquez

**Universidad de Nariño
Facultad de Ciencias Humanas
Programa de Psicología
San Juan de Pasto, 2019**

Autoconcepto académico en los estudiantes de grado octavo del inem-pasto

**AUTOCONCEPTO ACADÉMICO EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO
OCTAVO DEL INEM-PASTO**

Leydi Johana Gordillo Meza

Melissa Alejandra León Enríquez

(Trabajo de grado para optar al título de psicóloga)

Ps. Gilberto Carvajal Guzmán

Asesor

**Universidad de Nariño
Facultad de Ciencias Humanas
Programa de Psicología
San Juan de Pasto, 2019**

Nota de responsabilidad

Las ideas y conclusiones aportadas en el siguiente trabajo son responsabilidad exclusiva de las autoras.

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

Autoconcepto académico en los estudiantes de grado octavo del inem-pasto

Nota de aceptación:

Firma del Asesor

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Agradecimientos

A Dios quiero agradecer primeramente por permitirme culminar esta investigación, pues es el quien da hermosas oportunidades para soñar y cumplir con los propósitos trazados.

A mi padre Marino Gordillo Narváez quien es mi ángel y mi inspiración, dejando por su paso maravillosos recuerdos.

A mi madre Alicia Meza Mejía, por su amor infinito, trabajo y sacrificio; quien me ha impulsado en cada uno de mis proyectos animándome y brindándome la fortaleza para concluirlos.

A mis hermanos Jorge Villota Meza y Fernanda Gordillo Meza por su respaldo y colaboración pues cada día con su incondicional apoyo son el motor que me impulsa para continuar.

A Melisa León Enríquez, gracias infinitas por todas esas nuevas vivencias que compartimos juntas en este proyecto.

A mi asesor Gilberto Carbajal Guzmán por su orientación y respaldo siendo fundamental en el desarrollo de la investigación quien en su paso dejo sin lugar a duda grandes enseñanzas para mi aprendizaje académico.

A la a institución educativa INEM Pasto por abrirnos las puertas para realizar este proceso investigativo.

Finalmente, mil gracias a la Universidad de Nariño por brindarme las herramientas necesarias para mi formación como profesional de psicología.

Agradecimientos

A Dios y la Virgen, por ser mis acompañantes fieles en todo este proceso; por guiar cada paso y llenarme de fortaleza en los momentos de flaqueza.

A mis padres, Noralba Enríquez y Carlos León, por su amor, por su apoyo incondicional; han sido mi base y mi ejemplo a seguir, pues sus palabras y enseñanzas se han impregnado en mí configurando la persona que soy en la actualidad.

A mis hermanos, Anderson, Carlos Alberto, y hermanas, Angela y Stefany, quienes han velado constantemente por mi bienestar y han brindado lo mejor de cada cual, siempre con generosidad y desprendimiento.

A Fabián Jaramillo, padre de mi bebé, mi pareja y mi mejor amigo, quien me ha acompañado en este recorrido por sendas de tribulación y de felicidad.

A Leydi Godillo, mi compañera de lucha, con quien trabajamos fuertemente para el logro de esta meta.

A Gilberto Carvajal, por su guía y preocupación; más que un profesor, un amigo.

A todos mis amigos, amigas y personas quienes han estado presentes en cada momento de este proceso; por sus palabras de aliento y disposición para escucharme cuando lo necesitaba.

Resumen

En un creciente interés por profundizar en aspectos concernientes a la problemática de los bajos promedios escolares, esta investigación buscó develar el autoconcepto académico de un grupo de estudiantes de la I.E.M. “Luís Delfín Insuasty Rodríguez”, INEM, Pasto, siendo una de las dimensiones del autoconcepto general más cercanas al desempeño académico. Este fenómeno es fundamental para el desarrollo de la vida académica y la satisfacción vital, y se relaciona con los sentimientos y percepciones de competencia, productividad y eficacia escolar. Si el autoconcepto académico se logra definir positivamente, el resultado es un efecto cognitivo motivador, capaz de impulsar al estudiante en la ejecución de conductas autoeficaces, creando experiencias exitosas que fortalecen la percepción de competencia, alimentando sentimientos positivos de satisfacción consigo mismo y su desempeño en el plano educativo, llegando a aumentar las probabilidades de culminar la etapa escolar exitosamente abriendo expectativas positivas para la etapa académico-profesional.

El análisis de los resultados se presenta de acuerdo a las siguientes categorías de análisis: vivencias relevantes, personas significativas para el estudiante, capacidad para conseguir una meta, expectativas académico-profesionales, opinión del estudiante sobre sí mismo con respecto a su desempeño; las cuales configuran el autoconcepto académico. Este trabajo fue realizado con estudiantes de grado octavo, en edades entre los 12 y 15 años, quienes aportaron desde sus experiencias significativas durante etapa escolar y de convivencia con sus “otros significativos”. La investigación se planteó desde el paradigma cualitativo, con enfoque hermenéutico y como tipo de estudio la fenomenología; se emplearon las técnicas de recolección de información: historia de vida y entrevista grupal.

Palabras clave. autoconcepto académico, experiencias significativas, contexto escolar, desempeño escolar.

Abstract

In a growing interest in deepening aspects concerning the problem of low school averages, this research sought to reveal the academic self-concept of a group of students of the I.E.M. “Luís Delfín Insuasty Rodríguez”, INEM, Pasto, because it is one of the dimensions of the general self-concept closest to academic performance. As found, this phenomenon is fundamental for the course of academic life and life satisfaction, and is

related to the feelings and perceptions of competence, productivity and school effectiveness. If the academic self-concept is positively defined, the result is a motivating cognitive effect, capable of encouraging the student in the execution of self-effective behaviors, creating new successful experiences and increasingly strengthening the perception of competence, fueling positive feelings of satisfaction with itself and its performance at the school level, increasing the chances of completing the school stage successfully and creating positive expectations for the academic-professional stage.

The analysis of the results rests in the analysis categories: reevalent experiences, significant people for the student, ability to achieve a goal, academic-professional expectations, the student's opinion about itself regarding his performance; which configure the academic self-concept. This work was done with eighth grade students, between the ages of 12 and 15, who contributed from their significant experiences during the school stage and lived with their "significant others." The research was raised from the qualitative paradigm, with a hermeneutical approach and phenomenology as a type of study; Information gathering techniques were used: life history and group interview as a workshop.

Keywords. academic self-concept, significant experiences, school context, school performance.

Tabla de contenidos

Introducción.....	10
Objetivos.....	15
<i>Objetivo general</i>	15
<i>Objetivos específicos</i>	15
Método.....	15
<i>Paradigma metodológico</i>	15
<i>Tipo de estudio</i>	16
<i>Participantes</i>	17
<i>Técnicas de recolección de información</i>	17
<i>Procedimiento</i>	18
<i>Plan de análisis de la información</i>	20
<i>Elementos éticos y bioéticos</i>	20
Resultados.....	21
Discusión.....	33
Conclusiones, Limitaciones y Recomendaciones.....	48
Referencias.....	52
Anexos.....	59

Lista de anexos

Anexo 1: esquema de categorías.....	59
Anexo 2: consentimiento/asentimiento informado.....	60
Anexo 3: solicitud permiso institución educativa.....	63
Anexo 4: registro fotográfico.....	64

Introducción

El objeto conceptual del presente estudio, el autoconcepto académico, deriva en las siguientes conclusiones: Es una de las dimensiones del autoconcepto general, de las cuales comparte características del mismo; en él, se encuentran los esquemas, definidos como un conjunto estructurado de conceptos que pueden ser usados para representar los acontecimientos y secuencias de los mismos, preceptos, situaciones, relaciones e incluso objetos (Werba, Vasconcelos y Wanderlei, 2010); los autoesquemas o redes de asociaciones mentales representan y organizan la información del sujeto sobre sí mismo; en ese sentido, son construcciones y resúmenes de las experiencias pasadas, además, permiten a las personas entender sus propias experiencias sociales (Werba et al., 2010).

Para García (2005; citado por Montoya, Pinilla y Dussán, 2018), los autoesquemas integrados en el autoconcepto se adquieren mientras la persona interactúa en diferentes contextos, por ejemplo, en el colegio, en casa, o al desempeñar distintos roles entre ellos el ser estudiante o deportista. Los múltiples autoesquemas de un individuo no pueden ser procesados simultáneamente; por lo tanto, en un momento dado solo un número limitado de ellos lo será (Werba et al., 2010); en ese sentido, a pesar de las múltiples versiones del “yo” hay una importante unidad subyacente (Baumeister y Finkel 2010).

Las definiciones en torno del autoconcepto general se circunscriben como, Werba et al., (2010), una estructura cognitiva donde se organizan las experiencias pasadas del individuo, controla el proceso informativo relacionado consigo mismo y ejerce una función de regulación del comportamiento. De igual forma, se lo establece como las representaciones mentales de las características personales utilizadas por el individuo para definirse a sí mismo, a partir de su interacción con el entorno social y como un reflejo de las percepciones, conjeturas e imaginarios obtenidos por el individuo con respecto a la influencia tenida por su imagen sobre los demás, el juicio realizado por los otros (significativos) sobre el individuo (Giavoni y Tamayo, 2003; citados por Werba et al., 2010). Según Núñez (2009), se da una retroalimentación de la información desde la interacción, proporcionando información autorreferente a la persona; esta es importante para contemplarse como otra característica del autoconcepto. Lo antes descrito implica, para el caso de los estudiantes, interactuar con sus profesores, compañeros de clase, amigos y la familia, facilitando la adquisición de nuevas imágenes e inferencias sobre sí mismos

(autoesquemas); por lo tanto, todos contribuyen, en mayor o menor medida, al enriquecimiento y desarrollo del autoconcepto (García Caneiro, 2003; citado por Santana, Feliciano, y Jiménez, 2009).

Dentro del autoconcepto se deben considerar dos vertientes: Una, la descriptiva o autoimagen, la cual responde a la pregunta quién soy, e incluye la retroalimentación u opinión de las personas próximas al sujeto y la experiencia en el rol (Nuñez, 2009); y, dos, la valorativa o autoestima, la cual responde a la pregunta cómo me valoro?, en la cual se incluye la valoración de sus cualidades provenientes de la experiencia, consideradas como negativas o positivas (Montoya et al., 2018).

La autoestima, según Arancibia, Herrera y Strasser, (2008; citados por Potosí, 2018) es descrita como el componente evaluativo del autoconcepto, e incluye dos elementos básicos: 1. la autovaloración o autovalía, en la cual se involucran las emociones, afectos, valores y conductas en relación a sí mismo. Los sentimientos de seguridad personal se encuentran ligados al autoconcepto y la autoestima, influyendo sobre la capacidad de responder a los acontecimientos, la satisfacción personal y sobre la forma de relacionarse con los demás (Arancibia et al., 2008; citados por Potosí, 2018). 2. la autoeficacia, específicamente en el ámbito académico, Bandura (1995; citado por Paoloni y Bonetto, 2013) esboza, las creencias de los estudiantes respecto a su propia eficacia para regular su aprendizaje y, dominar los diversos temas académicos los cuales operan sobre el desempeño de dichos estudiantes. Implica la evaluación hecha por el al estudiante con respecto de sus capacidades para realizar las actividades propias de la escuela (Cartagena, 2008; citado por Contreras, 2014). Cartagena (2008; citado por Contreras, 2014), asegura la obtención de determinadas metas constituye una motivación intrínseca, llevando al ser humano a emprender conductas específicas en función de los logros por consiguiente este pretende alcanzar.

Otros elementos fundamentales del autoconcepto son:

1. La evaluación afectiva. Implica un juicio de valor sobre las cualidades personales, involucrando sentimientos y despertando emociones con respecto a lo agradable o desagradable visto por la persona sobre sí misma (Roa, 2013). Coopersmith (1967; citado Werba et al., 2010). Involucra la autoestima en este componente y la define como la evaluación general de un individuo acerca de su propio valor. A esta propuesta, se le

articula la Resiliencia, la cual es definida como la “capacidad para presentar respuestas adaptativas ante condiciones adversas”, en ese sentido se constituye en un aspecto importante para el mantenimiento de este componente el cual termina siendo reflejado en un autoconcepto más positivo y activo (Werba et al., 2010).

2. La evaluación cognitiva. Involucra las ideas, opiniones, creencias, percepciones y el procesamiento de la información proveniente del feedback; se basa el autoconcepto en experiencias pasadas, creencias y convencimiento sobre sí mismo (Roa, 2013) El componente cognitivo está constituido por las percepciones tenidas por el individuo de los rasgos, las características y habilidades las cuales tiene o quiere poseer (Werba et al., 2010). Werba et al. (2010), cita a William James (1890), y retoma su postura con respecto a la conciencia del individuo, tomándola como lo percibido en relación a los aspectos y procesos físicos, así como las ideas tenidas por la gente sobre la forma de ser y les gustaría ser.

3. La evaluación del comportamiento. Es la decisión de actuar, de llevar a la práctica un comportamiento consecuente (Roa, 2013). Para Werba et al. (2010), el componente comportamental, consiste en estrategias de autopresentación utilizadas por el individuo, con el fin de transmitir a otros una imagen positiva de sí mismo.

A su vez en la fundamentación teórica se revisan algunos antecedentes a nivel regional, nacional e internacional:

Granda, Gómez y Toro (2014), desarrollaron el estudio: “*relación entre autoconcepto y rendimiento escolar en estudiantes de grado quinto del Instituto Madre Caridad*”, y lograron determinar la relación del autoconcepto con el rendimiento escolar en 77 estudiantes matriculados en quinto de primaria, en la ciudad de San Juan de Pasto, de edades comprendidas entre los 10 a 12 años. Encontrando que el 64% de los estudiantes tiene un promedio bajo en cuanto a su rendimiento escolar, un 32% presenta un rendimiento escolar medio y un 4% presenta un nivel alto. El estudio concluyó que si bien los estudiantes tenían un buen autoconcepto académico, el rendimiento académico es fruto del esfuerzo y la capacidad de trabajo del estudiante, de las horas de estudio, de la competencia y el entrenamiento para la concentración (Requena, 1998; citado por Granda et al., 2014).

Rey y Barajas (2014), en su trabajo de grado de maestría en educación titulada: “*la influencia del autoconcepto académico en el rendimiento escolar de las asignaturas de lengua castellana y matemáticas*”, realizado en la institución educativa técnico Rafael García Herreros del municipio de Bucaramanga, con estudiantes de grado octavo, aseguraron encontrar una influencia significativa del autoconcepto académico sobre las asignaturas ya mencionadas, estableciendo una relación directamente proporcional; es decir, a mayor nivel de autoconcepto, mayor rendimiento académico. Sin embargo, no existe una correlación positiva perfecta, es decir, la influencia del autoconcepto no determina en su totalidad el rendimiento académico de los estudiantes, entendiendo que pueden existir otras variables que determinan dicho rendimiento.

Polo y López (2011), en su trabajo “*autoconcepto de estudiantes universitarios con discapacidad visual, auditiva y motora*” se realizaron distintos análisis en estudiantes pertenecientes a la universidad de Granada, España, mostrando que los estudiantes con discapacidad presentaban un nivel de autoconcepto académico y emocional más bajo, viéndose afectado, su rendimiento en el aula; sin embargo, no se encontraron diferencias en relación con el tipo de discapacidad presentada.

Ahora bien, aun cuando no es del resorte de la presente investigación vincular el autoconcepto académico con el desempeño académico, es menester aludir a la problemática de este último, razón conducente al estudio del autoconcepto académico. En Colombia, según fuentes del MEN los niveles de desempeño escolar resultan insuficientes, así lo muestran los resultados de las pruebas nacionales e internacionales, evidencian bajos resultados (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior [ICFES], 2013). Tal es el caso para; INEM - Luis Delfín Insuasty Rodríguez – Pasto, cuyas cifras de repitencia durante el año escolar 2011 fue del 25% de los estudiantes de los grados seis a once, debido a no haber logrado una superación académica de una asignatura durante dos veces consecutivas (Carvajal, Betancourt, Enríquez y Matabanchoy, s.f.). En el año escolar 2012, ante el volumen crítico de estudiantes en situación de repitencia escolar en grado siete (cifrada en el 20,87%, equivalente a 86 estudiantes; de los cuales, el 53,49% correspondían al sexo femenino y, cuyo rango de edad oscilaba entre los 13 y 17 años de edad, lo cual era evidente una extra edad escolar, constitutivo de factor de riesgo de reincidencia en la repitencia escolar). Frente a esta situación se desarrollaron acciones de

acompañamiento académico y personal especial con miras a lograr una promoción anticipada al grado octavo, en el primer periodo académico, estrategias que ninguno de los estudiantes lo alcanzó; de ello no hubo ninguna evaluación al respecto (Carvajal et al., s.f.). Esta dimensión del autoconcepto presenta una relación bastante significativa con el desempeño escolar vista desde, los resultados de la investigación de Salum-Fares, Marín y Reyes (2011) con estudiantes de educación secundaria, donde se determinó que de la relación de las dimensiones física, familiar, social, escolar y emocional del autoconcepto con el desempeño académico, determinado que la dimensión académica registró una correlación positiva y más significativa, manteniéndose estable tanto en instituciones educativas públicas como privadas, con estudiantes de educación secundaria; igualmente, Peralta y Sánchez (2006; citado por Salum-Fares et al., 2011) y Goñi y Fernández (2007 citados por Salum-Fares et al., 2011), demostraron en sus investigaciones, que el estudiante con una mejor percepción de sí mismo a nivel académico puede llegar a obtener mejores calificaciones.

Para dimensionar la incidencia del autoconcepto académico en la calidad de vida-es de resaltar su importancia en las sociedades actuales, por cuanto al hallarse interconectadas (ICFES, 2013). Se requieren ciudadanos más cualificados, con competencias y habilidades de resolución de problemas inesperados, además de un razonamiento riguroso y crítico (ICFES, 2010). Como dichas competencias se estimulan en el contexto escolar, mas, al no lograrse, entonces deriva en bajos desempeños académicos, hay una mayor probabilidad de ocurrir en los estudiantes, en su adultez, la recepción de sueldos bajos, el presentar problemas relacionados con la salud, el desempleo, e inclusive esto implica menores ingresos per cápita para el país (ICFES, 2013). Algo similar plantea la Organización Internacional del Trabajo [OIT] (2010) al entender la inasistencia, la repitencia y el bajo desempeño académico como las principales causas de la deserción escolar. Así pues, la considerable influencia del autoconcepto académico sobre el desempeño escolar justifica una investigación de la naturaleza aquí planteada, con cuyos resultados generaron aportes teóricos significativos y relevantes ante las necesidades de la población estudiada y brindaron nuevos elementos de juicio y de procedimiento.

Objetivos

Objetivo general

Develar el autoconcepto académico de un grupo de estudiantes del INEM-Pasto.

Objetivos específicos

Describir las experiencias significativas, durante la trayectoria escolar, de un grupo de estudiantes del INEM-Pasto.

Significar, desde el estudiante y en términos de autoconcepto académico, las experiencias significativas durante la trayectoria escolar de un grupo de alumnos del INEM-Pasto.

Método

Paradigma metodológico

Para el desarrollo de la presente investigación se tomó el paradigma cualitativo, el cual se centra en el entendimiento del significado de las acciones de las personas, en este caso, de los estudiantes; se interpretó lo captado activamente del fenómeno social en su medio natural (Bautista, 2011); por tanto, se conversó con los estudiantes sobre sus experiencias académicas y convivenciales, se conoció cómo dentro de estas se ha configurando su autoconcepto académico. En este tenor, la investigación cualitativa permitió reconocer las múltiples realidades creadas ante los ojos de cada observador y la búsqueda de los significados, haciéndose una aproximación holista al objeto de estudio a partir de un proceso inductivo (Vásquez et al., 2006; citados por Figueroa, Lizaraburu y Valarezo, 2015).

Por otra parte, considerando el paradigma metodológico, la investigación se trabajó desde el enfoque hermenéutico, se hizo un esfuerzo por captar y reconstruir el sentido de las diferentes expresiones de la vida humana a partir de la mirada de sus protagonistas directos (Gadamer, 1960; citado por Báez y Pérez de Tudela, 2014), además se generó una nueva comprensión de las situaciones sociales, percepciones humanas, entidades sociales, desde dentro y en torno a un hecho particular (Bautista, 2011); de esta manera, se presentó la posibilidad de develar el autoconcepto académico, en los estudiantes de grado octavo de la institución educativa INEM-Pasto.

Tipo de estudio

Para la presente investigación se empleó la fenomenología como tipo de estudio, según Salgado (2007; citado por Mardones, Ulloa y Salas, 2018) en virtud de enfocarse en las experiencias individuales subjetivas de los participantes y pretender describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de los mismos; además, de la perspectiva construida colectiva. Lo anterior se acopló a lo esperado en el presente estudio, considerando las características del autoconcepto académico, revisadas previamente en el marco teórico, donde eran relevantes los otros significativos (Santana et al., 2009), las experiencias académicas y convivenciales (Villasmil, 2010), la percepción del estudiante sobre la calidad de su desempeño y, la confianza en sus habilidades académicas; lo cual permitió obtener datos descriptivos provenientes de los sujetos objeto de estudio, logrando la interpretación de las experiencias relevantes académicas y convivenciales de los estudiantes de grado octavo, en el ámbito escolar y, por lo tanto, develar el autoconcepto académico.

Así pues, con este tipo de estudio se encontró el sentido y la intencionalidad dada al autoconcepto académico desde el punto de vista de los estudiantes, facilitando la descripción y el conocimiento (Quintero, 2016).

Participantes

La investigación se llevó a cabo con un total de 37 estudiantes de grado octavo de la sección 8-8, en edades comprendidas entre los 12 y 15 años, de la sede principal de la institución educativa municipal INEM. Dos fueron los criterios para elegir este grupo, primero: el hecho de haberse presentado en este grado mayores dificultades en cuanto a su comportamiento y desempeño académico segundo: de orden directivo por la necesidad e interés institucional de conocer cuáles son las causas del bajo desempeño escolar.

Técnicas de recolección de información

Entrevista Grupal

Se empleó la entrevista grupal a modo de taller; esta se realizó a través de un collage de recortes de revistas; en él se plasmaron imágenes alusivas a sus experiencias académicas significativas y las personas más influyentes en su historia académica. Seguidamente, se emplearon las preguntas de la entrevista semiestructurada, como guía de

la entrevista grupal, las cuales fueron realizadas con base en los objetivos del estudio y la fundamentación teórica se consideró esta técnica, como afín a las necesidades de la investigación, al tenor de lo manifestado por Rodríguez (2011), pues permitió conocer sus opiniones, creencias, actitudes, motivaciones entre otros elementos, los cuales fueron fundamentales para develar el autoconcepto académico de los estudiantes de grado octavo del INEM- Pasto.

Cabe resaltar que para la aplicación de esta técnica se trabajó con 37 estudiantes divididos en cinco grupos de seis y uno de siete personas. Lo anterior sugerido por Vargas (2012) e Iñiguez (2008; citado por Jiménez, Londoño y Rintá, 2010), quien recomienda que esta debe realizarse en grupos pequeños de sujetos, para producir una dinámica de interacciones, de diálogo y discusiones y lograr un desarrollo suficiente y necesaria información.

Historia de Vida

La historia de vida según Deslauriers (2005; citado por Jiménez, Rodríguez y Aroca, 2013), es una técnica de investigación utilizada en la psicología, la cual busca comprender el medio social a partir de las experiencias de una persona, grupo u organización. Se basa en descripciones detalladas de situaciones, eventos, interacciones y comportamientos, tal y como los participantes lo expresan, dichas experiencias deben ser registradas de manera concienzuda a través de informes o testimonios.

En este sentido, la historia de vida como instrumento metodológico de investigación se aplicó a 4 estudiantes de grado octavo lo cual permitió a investigadoras facilitar el proceso de análisis de la información, segundo: aquellos participantes clave que desde sus experiencias realizaron aportes relevantes en relación al tema de investigación.

Procedimiento

Bajo estas perspectivas e inquietudes, se tuvo en cuenta lo planteado por Leal (2003; citado por Motivar y González, 2017), quien expone los momentos fenomenológicos que corresponden a estadios en la puesta en marcha de la investigación; estos momentos discurrieron con cuatro etapas de la siguiente manera:

1. *Etapas previas del método fenomenológico*

En esta etapa se plantearon las bases para llevar a cabo el primer momento fenomenológico: el psicológico. El objetivo principal fue revisar y definir los presupuestos de los cuales parte la investigación.

Para esta etapa y momento se llevó a cabo la primera reducción fenomenológica, poniendo entre paréntesis lo teórico previamente establecido con respecto al autoconcepto académico, y cualquier referencia donde esté involucrada la subjetividad de los estudiantes, de acuerdo a este fenómeno objeto de estudio, o donde se integre lo investigado a otros datos.

2. *Etapa descriptiva*

Los objetivos principales en esta etapa corresponden a realizar el proceso de descripción y reflejar la realidad vivida por los sujetos en la forma más auténtica posible. Lo señalado se logró mediante las siguientes acciones: **a.** transcripción de las expresiones de los estudiantes sobre el tema de investigación; **b.** se extrajeron los aportes que se relacionaban directamente con el autoconcepto académico; **c.** Se construyó la descripción protocolar.

El momento fenomenológico presente en esta etapa es el *psicológico*: involucró tomar las representaciones correspondientes a datos psicológicos presentes en el material de análisis y donde se reflejó el punto de vista de los sujetos empíricos investigados (estudiantes de grado octavo); el contenido de estas representaciones son lo que son, debido a los muy simples procesos psíquicos del pensamiento en los que se forman.

Es en esta etapa y momento donde se hizo la segunda reducción fenomenológica, al haber puesto entre paréntesis la materialidad de lo abordado (lo fáctico), las referencias espacio-temporales de lo abordado y los datos acerca de los sujetos sobre los cuales se investigó (sexo, edad, promedio escolar, grado escolar).

3. *Etapa estructural*

Para esta etapa se siguieron los siguientes pasos:

a. Se hizo una revisión de las descripciones protocolares para delimitar el tema central de cada una de ellas realizando, en principio, una lectura general para una visión del material y una segunda lectura donde se identificaron los temas centrales como tales.

b. Se categorizaron los temas centrales en temas esenciales; las categorías se crearon de acuerdo a la similitud de los temas centrales.

c. Se elaboraron las nuevas categorías de acuerdo a la similitud de los temas esenciales (Categorías Fenomenológicas Esenciales-Individuales- Sintetizadas)

d. Se integraron las categorías del anterior paso en una estructura global donde se incluyeron categorías universales (categorías fenomenológicas-esenciales-universales); es decir, se realizó la descripción de lo investigado como una estructura global.

Los momentos fenomenológicos presentes en la etapa fueron:

Lógica del significado. Comprendió un análisis en el cual se empleó la lógica para delimitar el tema central de cada descripción protocolar y así llegar a irrealidades (esencias).

Constitutivo trascendental. Comprendió un proceso reflexivo, de análisis y comparación, a través del cual se hizo la búsqueda de correspondencia entre los temas centrales para llegar a temas esenciales y así deducir categorías fenomenológicas esenciales-individuales-sintetizadas.

Metafísico de la conciencia. Una vez hecha la comparación se consiguió la comprensión de lo abordado en la investigación como un todo, logrando una percepción de totalidad.

Aquí se ejecutaron la tercera y cuarta reducciones fenomenológicas: **a. eidética**, en la cual se pasó de la esfera fáctica (descripción protocolar, lo que dicen o expresan los estudiantes, su subjetividad) a la esfera eidética o esencias de significado de lo dicho; **b. trascendental**, de donde se pasó de la universalidad fáctica de las esencias de significado a la universalidad esencial.

4. Etapa de la discusión de los resultados en el método fenomenológico

Dentro de esta etapa se construyó la discusión de los resultados basados en el análisis efectuado. Para este fin, se relacionó lo descrito con lo teórico previamente establecido; en otras palabras, se efectuó un análisis de las investigaciones y/o estudios planteados acerca del autoconcepto académico y que se reflejaban en la estructura descrita. Es aquí donde se hizo presente el momento fenomenológico histórico-crítico, el cual involucró averiguar sobre las condiciones que rigen lo dado, haciendo una reducción de lo universalmente esencial para dar paso a lo intersubjetivo trascendental (quinta reducción fenomenológica), yendo por comparación a lo teórico previamente establecido.

Plan de análisis de la información

Para este apartado, el plan de análisis de información se realizó desde el esquema analítico categorial. La estructura de la información está en el esquema de categorización (Anexo 1), en el cual, dentro de la categoría *autoconcepto académico* se encuentran cinco categorías inductivas: vivencias reevantes, personas significativas para el estudiante, capacidad para conseguir una meta, expectativas académicoñ-profesionales, opinión del estudiante sobre sí mismo con respecto a su desempeño.

Elementos éticos y bioéticos específicos de la investigación

Para el desarrollo de esta investigación se tuvo en cuenta el Código Deontológico y Bioético de la Psicología, en el cual se establecen las siguientes normas científicas y éticas para la investigación en salud (Ley 1090, 2006):

Considerando lo estipulado en (Artículo 2). Se llevó a cabo el diligenciamiento del asentimiento del estudiante y la firma de autorización del representante legal del consentimiento informado (Anexo 1), como lo estipulan los artículos 36 y 52, para poder ser incluidos los estudiantes en la investigación. (Artículo 5) se informó a los mismos el objetivo del proceso, los riesgos o efectos positivos, protegiendo los derechos humanos el bienestar de los participantes y con sólido fundamento en criterios de validez científica y utilidad social. (Artículo 36) respetando el derecho a conocer los resultados, las conclusiones y recomendaciones (Artículo 2).

Por otra parte, se tiene claridad de evitar el uso indebido de los resultados, y reserva sobre la identidad de las personas (Artículo 10), respondiendo al principio de la confidencialidad (Artículo 2); propendiendo, entonces, por honrar los principios éticos de respeto y dignidad (Artículo 50) y propiedad intelectual sobre los trabajos realizados por el profesional de psicología en Colombia.

Resultados

Para develar el autoconcepto académico de los estudiantes de grado octavo del INEM-Pasto, se realizó el texto interpretativo de la información encontrada, integrando los temas centrales en una estructura descriptiva, debidamente refrendada con las verbalizaciones de los integrantes de la unidad de estudio. Así pues, en adelante se encuentra el desarrollo de la estructura categorial enunciada bajo el título “Plan de Análisis de Información”.

A partir de la exploración de estas experiencias significativas de un grupo de estudiantes del INEM, Pasto, durante su trayectoria académica, se lograron identificar las siguientes categorías inductivas:

Vivencias relevantes

Vivencias escolares

Fallos académicos. Dentro de estas se encontraron, por una parte, los resultados escolares bajos, es decir: notas bajas durante la presentación de actividades escolares, pérdida de periodos y pérdida de años académicos («*Yo, por vago, perdí tres años: tercero, cuarto y quinto. Ya debería de estar graduándome*». EG). Por otra parte, los alumnos hablaron sobre la readaptación dificultosa al contexto escolar, o sea, la dificultad para entablar nuevos vínculos con docentes y compañeros ante un cambio de colegio o en la transición de la educación primaria a secundaria (de quinto a sexto grado) y, la dificultad para ajustarse a las diferentes formas de evaluación y exigencias escolares, bajo las mismas circunstancias («*Cuando recién entré a sexto eeh... ahí, pues, también sentía como que no podía, entonces, de primaria a secundaria fue una etapa como muy fea y no entendí nada, entonces, perdí el año*». HV.).

Algunos de los jóvenes mostraron un interés intermitente por estudiar y lograr metas escolares: El recordar experiencias de fallos (cualquiera de los mencionados) y asumirse con un bajo desempeño escolar los hacía sentir poco interesados por sus estudios, sin embargo, al obtener una nota buena o experimentar satisfacción en alguna de las clases de su predilección permitía el retorno de su interés («*Ehm... y... pues, a veces, había tiempos en que como que sentía la necesidad de estudiar y me alegraba ir y, a veces, como que no, me echaba de para abajo. ...No. Ahí sí, por ejemplo, cuando... si ya tengo un cinco y ya paso, ahí siento como que yo sí puedo, o sea, se me sube todo el ánimo de repente*». HV).

Éxitos académicos. En contraposición a lo anteriormente dicho, los estudiantes hablaban de resultados escolares exitosos cuando obtenían buenas notas al presentar las actividades escolares, periodos escolares superados y años escolares ganados («*El profesor me dijo –estudie esto para que pase-. Y yo vi lo que era y como sabía, dije –uuuh, yo... medio ahí hice unas en mi cuaderno y llegué al examen y saqué 4.8 y pasé*». HV). Para el caso de aquellos estudiantes provenientes de otras instituciones escolares, percibían como una experiencia positiva el readaptarse con éxito al nuevo contexto, logrando entablar

nuevos vínculos con docentes y compañeros y ajustarse a las nuevas formas de evaluación y exigencias escolares («Aquí en el INEM me di cuenta que es fácil estudiar. En el INEM es fácil estudiar, entonces, no le vi problema para estudiar acá.». HV.).

Específicamente, unos cuantos educandos se expresaban con seguridad acerca de sus capacidades académicas o se mostraban muy seguros de sí mismos a pesar de haber presentado con anterioridad experiencias de fallos escolares; se habían propuesto culminar los periodos académicos con éxito buscando superar sus dificultades y obtener buenas notas, logrando con éxito mejorar sus bajos desempeños («Después ya fui bajando, bajando y ya el periodo que perdí bajé arto, quedé como de 24 y, de ahí, volví y me puse en el segundo». HV.).

Situaciones de riesgo en la institución educativa. Los colegiales narraron situaciones de conductas violentas y de riesgo dentro de las instituciones educativas, tanto en el INEM-Pasto, como en otras en las cuales habían estado antes, lo cual habría afectado el desarrollo normal de las jornadas escolares y la tranquilidad de las mismas; se rescatan las siguientes situaciones: agresiones físicas entre alumnos mediante el uso de arma blanca conllevando, a su vez, a una persecución y provocación constante por parte de los menores implicados -quienes también pertenecían a pandillas-, inclusive dentro de la escuela y durante las clases («O sea, habían dos pandillas, con la que yo andaba y con la otra: una, o me tiraban en el salón o, me cogían desprevenida, por eso siempre me iban a dejar hasta mi casa, hasta arriba». HV); agresiones verbales entre compañeros y consumo de sustancias psicoactivas, en especial dentro de los grupos de pandillas, situación más usual cuando se ausentaban de las clases («A ver, pues yo... sí, ese día nos volamos a la chorrera de Obonuco y, la chorrera de Obonuco, es muuuy grande. Bueno, entonces, esa es una montaña pero gigante, eeeeh... ahí, pues, mis amigos se pusieron a inhalar bóxer, entonces, van llegando... o sea así, bien copiados (sic)». HV).

Vivencias fuera del contexto escolar

Son aquellas situaciones no necesariamente relacionadas con el contexto académico y sus actores, pero con una posible influencia sobre la probabilidad de presentar éxitos o fallos escolares, según lo percibido por los estudiantes.

Eventos circunstanciales. Se refieren puntualmente a situaciones presentadas inesperadamente a algunos estudiantes, afectando de forma importante su desempeño en la

escuela. Los alumnos expresaron particularmente dos situaciones: un accidente en moto, el cual dificultó la asistencia regular a clases, provocó limitaciones en el desplazamiento dentro de la institución y en el desarrollo de las actividades escolares al no poder manipular objetos con facilidad («*la moto me cogió (sic) el pie y me llevaron al hospital y después eso le... ahmm... ¡Ah!, y también me había cogido la mano derecha y, pues, eso difícil de escribir y así y, entonces, después tuve que estar... ¿cuánto fue? ¡No me acuerdo!, pero fue arto tiempo y también. Por el accidente perdí el otro año*». HV).

La segunda situación se relaciona con la muerte fortuita de un compañero/amigo: según lo descrito, esto alteró la concentración del estudiante al tener recuerdos recurrentes de la situación, dificultando su desempeño durante las clases. También era evidente el proceso de elaboración del duelo del estudiante, afectando igualmente sus notas («*Eso pasó en ese sexto que estuve ahí y eso me (sic) como que me ha afectado mucho porque, o sea... con él como teníamos, o sea, una como que bonita amistad, entonces, como que a mí me dio muy duro cuando él murió... sí...*». HV.).

Experiencias negativas en el contexto familiar. Al respecto, algunos de los estudiantes relataron situaciones de maltrato verbal y psicológico en su hogar dirigido a ellos y, maltrato físico, verbal y psicológico entre los padres. Ante lo dicho, algunos jóvenes indicaban tener la percepción de falta de afecto y despreocupación, tanto por aspectos escolares, como personales por parte de sus padres y se hacía evidente la ideación suicida, no tan decidida, en otros casos durante la descripción de estos hechos («*No sé, pues, pena, porque pues... No sé porqué no nos podemos llevar bien... [Empieza a llorar]. He pensado en suicidarme, pero pues mal, porque cuando llegue antes más pelean*». HV).

Personas significativas para el estudiante

Opinión de las personas significativas

La tendencia de los colegiales fue a darle importancia a la valoración hecha por los otros significativos con respecto a su desempeño en la escuela y al reconocimiento de sus capacidades; específicamente, resaltaron la opinión de los padres de familia, compañeros de clase y de los docentes. Cuando habían logros escolares, los estudiantes expresaban sentir satisfacción, orgullo frente las distinciones hechas a través de actividades institucionales como izar bandera, donde se veía involucrada la aprobación de los padres y profesores («*...por ejemplo, en este colegio, en séptimo, yo me acuerdo que el primer pe... (sic)*

¿primer periodo? Sí. Ocupé el primer puesto, icé bandera y, pues, hace rato que no izaba bandera y me llené de orgullo y fui a mostrársela a mi mamá; entonces, eso me pareció muy chévere». HV). Por otra parte, el haber sido elegidos por sus compañeros de curso para resolver determinadas inquietudes ante actividades académicas, los hacía sentir capaces escolarmente hablando y con mayor convencimiento de tener dominio de sus conocimientos («...cuando eran talleres, pues, todos así como que querían ajuntarse (sic) conmigo, entonces, ahí era como bien chévere y ahí, pues, hacíamos todos los talleres y me calificaban bien, entonces, me iba bien...». HV). Algunos alumnos manifestaron, ante una valoración negativa de sus compañeros, tildándolos, por ejemplo de «vagos», en combinación con la desacreditación de las capacidades por parte de los padres, se sentían menos capaces de lograr las metas académicas -esto se presentó en casos donde se evidenciaban reiterados fallos escolares («No, que era vaga [refiriéndose a la opinión de sus compañeros]. Pues, en los talleres solo era copiando [...]». HV.) («Eh... que me haga responsable de lo de inglés, eh... que, así, que iba mal, que... –uuuh, vos vas a perder el año como siempre- dijo [refiriéndose a su madre]. –Vos nunca pasas- dijo [refiriéndose a su madre]; entonces, otra vez me bajó el ánimo. Siempre me lo bajan» «Pues, siempre me bajan el ánimo y es por ellos (sic) siento que no puedo ». HV).

Desde otro ángulo, estudiantes cuyos compañeros hacían una valoración negativa de ellos, pero percibían una valoración positiva de sus padres, aún expresaban sentirse seguros de sí mismos y sus capacidades académicas, incluso de forma independiente a los bajos desempeños escolares («Que yo soy muy hábil [refiriéndose a los padres], mis padres siempre piensan lo mejor de mí; que yo siempre he sido el mejor». HV.).

Casos peculiares de estudiantes aseguraron presentar un bajo desempeño escolar y hablaron sobre sus conductas de descuido hacia los estudios, situación reforzada inmediatamente por las risas de sus compañeros, lo cual los motivó, en apariencia, a hablar de forma abierta y muy despreocupada del tema; al parecer frente lo anterior, se suscitaban actitudes de indiferencia ante los promedios escolares («...otra vez volví a perder el año (risas)». EG.). Igualmente, fue posible apreciar estudiantes con bajos desempeños escolares cuando hablaban, en tono jocoso, de situaciones de evasión de clases en compañía de compañeros de salón desentendiéndose, mientras hablaban, de las consecuencias en torno a los promedios académicos («Bueno, es que yo tengo una amiga (risas) que también perdió

el año y pues, a veces decíamos que... que pues, o sea, que nos volemos y después sacábamos los permisos, pero en el tercer periodo, a lo último, ya se nos pasó el tiempo y no alcanzamos a subir los permisos, entonces ahí tuve diecisiete faltas...». HV).

Percepción de apoyo de las personas significativas

Apoyo de los pares escolares. Los estudiantes indicaron la importancia de recibir apoyo de sus compañeros de salón en el desarrollo de las actividades escolares: tareas y talleres; esto los ayuda a sentirse más seguros acerca de las posibilidades de éxito académico. Igualmente, según lo expuesto, escuchar palabras por parte de sus compañeros animándolos a alcanzar las metas académicas o a asistir a las clases los ayudaba a sentirse motivados hacia el logro (*«O sea, mis compañeros nuevos me ayudaron porque ellos eran más, como se dice... a ver... más atentos, más buena gente, más buenas clase, entonces, ellos al final del año me ayudaron y pase todas las materias con tres, y me animaban a asistir a las clases»*. EG) (*«Cuando hacían talleres y me tocaba con él [refiriéndose a un compañero], y yo lo hacía hacer a él, y él me hacía hacer a mí, por ejemplo; entonces ahí medio hago los talleres y con él ya tenía como más interés en ganar el año y por él»*. HV.)

De forma opuesta a lo previamente descrito, algunos de los educandos –en su mayoría, quienes manifestaron presentar un bajo desempeño escolar- declararon tener la tendencia, en ocasiones, a asumir comportamientos de descuido y despreocupación hacia sus estudios cuando no recibían apoyo por parte de sus compañeros en el desarrollo de las tareas y talleres escolares, o no los animaban para lograr las metas académicas (*«Volver a tomar clases eso fue feo porque mis demás compañeros se alejaron y me dejaron y yo tuve que conocer nuevas personas y perdí dos años; después, otra vez volví a repetir»*. EG.). También consideraron las distracciones provocadas por los compañeros de aula durante las clases como las causantes de alterar los estados de concentración, aumentándose los llamados de atención, por lo tanto, los estudiantes ven afectado su desempeño escolar (*«Por lo cual, pues... la perdí, pues porque... no entendía no... pues, no puse atención; permanecía charlando con mis compañeros y... el profesor, pues, solo nos decía que hagamos silencio, y... nos bajó arto, y... saqué 2.6 el primer periodo»*. HV). Por otra parte, según lo dicho, los mismos compañeros pueden influenciar su decisión de evadir clases, viéndose igualmente afectados (*«...o sea... nos comenzamos a evadir y, pues así, ellos*

hacían que me evada (sic) y no iba a entregar los talleres, faltaba y, pues, yo perdí así por esas faltas». HV).

Apoyo familiar. Una gran parte del conjunto de estudiantes manifestó la importancia del acompañamiento de los padres en las actividades escolares: durante el desarrollo de tareas, talleres y preparación para los exámenes en casa; en el seguimiento de los promedios académicos durante el transcurso del año escolar, asistiendo al colegio con regularidad para preguntar sobre su desempeño escolar y para recibir los boletines; en las constantes palabras de motivación de los padres para el logro de metas escolares. Alumnos con este tipo de apoyo creen poder rendir mejor académicamente (*«Pues, mi mamá está pendiente de mis materias, de las notas, de las evaluaciones. Pendiente, pues, por ejemplo, yo saco uno y trata de mirar las cosas, como me puedo superar y así». HV*) (*«Que yo soy muy hábil, mis padres siempre piensan lo mejor de mí, que yo siempre he sido el mejor». HV*).

Algunos estudiantes manifestaron obtener incentivos o refuerzo positivo por parte de sus padres después de haber tenido un logro académico, razón por la cual afirmaban sentirse motivados hacia el estudio y mantener un buen desempeño académico; sin embargo, también se encontró en estos mismos padres la reprensión de sus hijos cuando presentan notas bajas, buscando evitar malos resultados académicos posteriores (*«...mi mamá se esfuerza por mí y no era justo que yo le salga con un mal puesto; también porque mi mamá me regaña y ella, como le dije, tiene un carácter muy fuerte y también porque cuando sacaba buenos puestos mi mamá era muy buena y me premiaba, me compraba mascotas o vestidos, o lo que yo quisiera». EG*).

Visto de una forma no tan positiva, existía una evidente situación de refuerzo no pertinente de los padres; es decir, los padres de algunos estudiantes, considerando los relatos, suelen darles todo tipo de premios y satisfacer sus antojos a pesar de no presentar buenos resultados en la escuela. Según los mismos, los padres buscan con lo anterior ayudarlos a motivarse (*«Mi mamá dice que ojalá no llegue y pierda porque, pues, como ya dos años perdiendo ha sido así; me dice: “no, estudie y estudie”; y siempre me da los regalos que yo le he pedido, ella siempre me consiente igual que mi papá». HV*)

Por otra parte, ante una percepción de falta de apoyo de los padres en la forma descrita, los estudiantes afirmaron sentirse menos motivados al logro de las metas

académicas y sus hábitos de estudio eran poco adecuados, dando prioridad a las actividades de descanso y, por esto, asumen comportamientos de descuido y despreocupación hacia sus estudios («*No estudio porque me la vivo (sic) jugando. Digamos, mis padres no permanecen, mi papá y mi mamá permanecen (sic) trabajando y no hay nadie que me diga: no, estudiá (sic), estudie, mire lea esto, esto y esto. No. Como no hay nadie, yo, como no hay nadie, ¿qué voy a hacer? Hago ahí una que otra tarea que sé que es más importante, que si no hago (sic) no pueda perder, de ahí me pongo a jugar o salgo con mis amigos*». HV).

En casos muy particulares, algunos alumnos afirmaron ver afectado su desempeño escolar cuando sentían presión por parte de sus familiares (no sus padres, sino otros miembros de la familia como sus tíos), para el logro o mantenimiento de altos desempeños escolares, percibiendo las expectativas de ellos como muy altas y, por lo tanto, les resultaba difícil cumplir con las mismas, llevándolos a bajar su desempeño («*[...] mi tío es el coordinador del colegio donde yo estudiaba, entonces, pensaban que yo por ser el sobrino de él tenía que sacar primer puesto y eso es una presión para uno; entonces, pues, me iba mal también*». HV).

Apoyo docente. En cuanto a los profesores, los colegiales opinaron sobre la importancia de su apoyo: en la asesoría y el desarrollo de las actividades escolares dentro del aula, mostrando interés en los procesos de aprendizaje individuales, apoyando al estudiante para el cumplimiento de las metas académicas, las cuales conducen a la superación de los periodos y el año escolar, al brindar constantes oportunidades para mejorar sus notas y haciendo una asesoría continua, cerciorándose de la asimilación real de las temáticas impartidas en clases («*[...] él se ponía en el papel de nosotros, él no nos dejaba tantos talleres, nos daba oportunidades para realizar los trabajos. Por ejemplo: “el taller era para hoy, como no lo hizo hoy entréguelo mañana sobre cuatro”*». EG). Los mismos, considerando lo dicho, al sentir la falta de apoyo docente de las formas descritas, percibían menores posibilidades de éxito escolar y, por lo tanto, mayores probabilidades de presentar fallos escolares (esto lo veían mucho más estudiantes con auto reporte de desempeños bajos o no tan altos) («*Con la profe de español perdí el año porque era muy estricta, no había motivación*». EG).

Percepción de capacidad para conseguir una meta

Percepción positiva sobre capacidad para conseguir una meta

Para algunos de los estudiantes, según lo expresado, dependía de ellos y su interés en los estudios el obtener buenas notas; en este sentido, sentían control de los resultados escolares («[...] *si yo desde el principio hubiera confiado en mí, dijera: no, yo voy a poner atención, aunque sea que los primeros periodos los saco bien y aunque sea que no ganara el cuarto, paso [...]*». HV.) («*Pues, si yo me lo propongo, sí soy muy capaz [Respuesta dada al indagar sobre las competencias percibidas para lograr metas]*». HV.). Asimismo, los alumnos manifestaron sentirse seguros al percibir las metas académicas como fáciles o alcanzables y al advertir contar con las suficientes competencias para lograrlas, por lo tanto, realizan un menor esfuerzo o esfuerzo moderado para este fin («*Yo no necesito estudiar tanto porque, pues, me gusta prestar atención y, cuando presto atención, ya estoy preparado para los exámenes*». HV.). Cabe resaltar en los educandos, cuando mostraban esa percepción de control, veían de forma positiva a sus docentes desde dos perspectivas: por una parte, su relación con ellos, o sea, consideran la relación afable, amable, amistosa y se notaba una actitud de menor resistencia a prestar atención y aprender («*El Profesor de sociales... él nos recochaba tanto y con él era bien (sic), era más dinámico, se ponía en el papel de nosotros*». EG.); por otra parte, las metodologías de enseñanza y formas de evaluación constituyen para los alumnos ayudas para mejorar su desempeño escolar y son tomadas de forma aceptable («*Él [refiriéndose a un profesor] no nos dejaba tantos talleres, nos daba oportunidades para realizar los trabajos, por ejemplo: “el taller era para hoy; como no lo hizo hoy, entréguelo mañana sobre cuatro”*». EG.). Aquellos educandos con la percepción de tener el control sobre el logro de las metas académicas y con un desempeño escolar bajo, responsabilizaron sus resultados al descuido y al hecho de no desarrollar las actividades escolares, mas no involucraban su percepción de competencia («*yo, por vago (sic), perdí tres años: tercero cuarto y quinto; ya debería de estar (sic) graduándome. Yo estudiaba en el Champagnat y era muy difícil; en este colegio es fácil, pero uno es perezoso y uno no hace las tareas.*» EG.).

Percepción negativa sobre capacidad para conseguir una meta

Algunos estudiantes declararon percibir sus habilidades reducidas al compararse consigo mismos en tiempos donde sus desempeños académicos eran mejores y como

consecuencia de las experiencias de fallos escolares («*regular, pues antes era bien, pero ahora regular porque... digamos, como no he ponido (sic) tanta atención, han cambiado muchas cosas de lo que yo apren (sic)... de lo que yo sabía han cambiado demasiadas cosas*». HV).

Para ciertos colegiales los resultados finales en torno a su desempeño no dependen solo de su esfuerzo, sino también están sujetos a factores externos no controlables como el supeditar en otras personas el logro de las metas escolares: si sus compañeros no les ayudan a pasar los exámenes o a copiar las tareas, no creen posible obtener buenas notas («[...] yo la mayoría de años la pasé por mi prima, entonces, yo me siento como que, o sea, nunca estudié y no puedo y...». HV); por otra parte, hablaron sobre la escasa intención de ayuda o de perjuicio de determinados docentes, lo cual puede afectar, según ellos, los promedios escolares finales («[...] era bien brava, estricta y era confusa [refiriéndose a su profesora de español], porque nos dejaba un taller pequeño y al otro día: “que si ya trajeron carteleras” y eso, y no nos dijo eso (sic); entonces, era bien mala, mandona; a los padres de familia los trataba mal, les decía: “sus hijos son esto, y esto, y eso”». EG.). Cuando los estudiantes manifestaban sentirse obstaculizados por las metodologías de enseñanza y formas de evaluación veían en sus profesores como una figura autoritaria y, a causa de esto, en algunos casos, había una relación distante y enfrentada con actitudes de mayor resistencia para prestar atención y aprender. Al respecto, estudiantes con desempeños escolares bajos o regulares, quienes veían su relación distante con determinados profesores, también afirmaban de forma descontenta haber notado expresiones gestuales de disgusto de su parte («Con el actual [refiriéndose al docente] es muy aburrido; no nos hace dinámicas, no nos saca afuera (sic), no motiva a participar y tiene sus elegidos; cuando alzan la mano nos ignora y nos da rabia, él regaña cuando no participaron y nunca nos da la oportunidad de alzar la nota». EG.).

Por otra parte, algunos alumnos expresaban percibir las metas académicas como difíciles de alcanzar, además de sentir no contar con las suficientes competencias para lograrlas, desconociendo sus capacidades o haciendo una valoración insegura de las mismas y, a veces, reconociendo con mayor facilidad sus dificultades; de esta manera, sentían la necesidad de realizar un mayor esfuerzo para poder lograr un objetivo, mas al final tienden a abandonarlo («...o sea, por ejemplo, cuando nos dejan algún taller... eeh... empiezo a

leer y no sé, no entiendo, no puedo y, pues, ya me da pereza y no lo hago y pues ahí empiezan los unos y ahí uno empieza así, a ir mal». HV). En otro tenor, estos mismos educandos reconocieron el mal uso dado a las herramientas tecnológicas, es decir, debido a su permanente acceso a internet, celulares y computadoras, descuidaban constantemente sus estudios («[...] *por estar conectados con los compañeros en el... ¡Eso! (sic), el Facebook el WhatsApp, Messenger o el Latín (sic), descuidamos las tareas.»*. EG.) Ante esta situación les resulta relevante el acompañamiento de los padres en el momento de estar pendientes de sus hábitos de estudio: dosificación adecuada de los tiempos de trabajo y actividades de ocio («*Que dejemos el celular [refiriéndose a los alegatos de sus padres], que hagamos las tareas y después cojamos el celular, que hace perder el tiempo, o que salgamos a dar una vuelta porque no salimos por estar conectadas»*. EG.). Cuando no había cuidado en este sentido, según los educandos, sus hábitos de estudio eran poco adecuados y le daban prioridad a las actividades de descanso; por esta razón, reconocen asumir comportamientos de despreocupación ante las tareas o actividades escolares («*No haciendo tareas, sí porque uno se lleva (sic) en el Facebook y después se lleva (sic) en el WhatsApp, se pasa el tiempo y no hace nada»*. EG). Igualmente, resaltaron su inconformidad ante la incoherencia entre los actos y las sugerencias de sus padres, por ejemplo, cuando les piden a sus hijos no permanecer mucho tiempo en redes sociales, pero hacen exactamente lo mismo; por esta situación también los responsabilizan («*Mi mamá me dice que quite el Facebook pero ella está conectada, ¿entonces? “Predica pero no aplica”»*. EG)

Disonsancia entre percepción de resultados y acciones

Unos cuantos alumnos relataron situaciones particulares donde se notó lo siguiente: el estudiante habla con certeza y confianza de sus capacidades académicas y de sus expectativas de éxito cuando se lo propone; empero, dichas expectativas resultan no ser reales al pretender obtener resultados positivos sin haber emprendido las acciones necesarias desde el inicio, sino a último momento por confiarse demasiado; al final, esto se expresa en resultados de fallos escolares o de desempeños bajos a regulares. Se debe considerar la mencionada confianza, según lo relatado, como resultante de previas experiencias de éxitos escolares («*...me volví más perezoso, al haber hecho eso me volví más perezoso y por eso dejé de hacer los trabajos, de estudiar, de leer, así he dejado. Yo*

decía: como cambié y miré que sí hacía, aunque no estudiaba, si hacía algo y atendía sacaba una buena nota y pasaba». HV).

Expectativas académico-profesionales

En virtud de esta categoría, ciertos alumnos expresaron no tener claridad acerca de los recursos materiales y el apoyo familiar o externo con los cuales pueden contar, y tampoco claridad sobre los planes futuros; otros trajeron a flote la relevancia dada al apoyo de los padres a nivel económico, afectivo y motivacional, impulsándolos siempre al logro de esas metas (*Mi mamá dice que ojalá no llegue y pierda porque, pues como ya dos años perdiendo, ha sido así, me dice: “no, estudie y estudie”, y siempre me da los regalos que yo le he pedido, ella siempre me consiente igual que mi papá». HV.) ([...] mis padres siempre piensan lo mejor de mí, que yo siempre he sido el mejor, que estudie, que no me vuelva una persona mala, que estudie, que si yo quiero hacer algo en la vida que no me ponga así a hacer esas cosas, que no se recoche (sic) tanto». HV.) ([...] yo aprovechara que la mamá le está regalando todo pa' estudiar (sic), acabara, hiciera una buena carrera y le dijera: gracias mamá por el apoyo, por regalarme esta carrera ». HV.). Se notaba, para algunos casos, el claro soporte brindado por parte de estos otros significativos, inclusive sin importar su desempeño escolar actual («*Mis padres. Ellos siempre me han dicho que estudie y estudie, porque ellos, pues, saben que si uno... (sic) Como ellos ya han pasado hartas experiencias, ellos ya saben que si uno no estudia, no va a ser nada*». HV).*

Por otra parte, los educandos hablaron sobre los proyectos de vida académico-profesionales planteados a largo plazo (escogencia de una carrera técnica/profesional): para quienes evidenciaron seguridad acerca de esas metas, creen contar con las competencias suficientes, con el convencimiento pleno de lograr dichos objetivos a largo plazo -estas posturas se presentaron de forma indiferente a los desempeños escolares-; asimismo, según algunos de ellos, esos objetivos actúan como un impulso para culminar con éxito y mejorar en sus estudios («*Me gustaría ser una profesora. Siempre me ha atraído el castellano. Sí, la lengua castellana. Pues, si yo me lo propongo sí soy muy capaz*». HV.). («*Tenemos que estudiar arto para cumplir los sueños y terminar de estudiar para tener un buen futuro*». EG.).

Opinión del estudiante sobre sí mismo, con respecto a su desempeño

Los alumnos mostraron ser conscientes de sus desempeños escolares y de su record de notas; según estos elementos, se calificaban a sí mismos como estudiantes buenos, malos o regulares, sin embargo, la evaluación hecha de sí también dependía de experiencias previas de éxitos o fallos escolares, donde midieron los alcances de sus capacidades. Considerando lo anterior, se encontraron tres escenarios: el primero muestra jóvenes con una auto-valoración de ser malos estudiantes y, además, con la idea de ser poco capaces tras haber vivenciado reiterados fallos escolares («*Yo, por vago, perdí tres años: tercero cuarto y quinto; ya debería de estar (sic) graduándome*». EG) («*Soy malo [Refiriéndose a sí mismo como estudiante] porque he perdido el tiempo, solo vivo recochando (sic) y eso*». HV.); el segundo mostraba educandos con una auto-valoración actual de «vagos» o estudiantes regulares, pero en experiencias pasadas han demostrado ser perfectamente capaces de obtener buenos resultados académicos, por lo cual, a pesar de presentar un bajo desempeño, hablan de sí como personas muy competentes («[...] soy una persona vaga, porque casi todos mis compañeros que hacen exámenes y no ganan, y yo con solo atender... -¿y este?, ¿qué pasó?-dicen; o dicen, -este es buen estudiante-, o dicen -este es buen estudiante pero de vez en cuando-». HV.) («Un estudiante regular, porque a veces hago las tareas, y a veces no». EG.) («*Sí, yo fui buen estudiante, sino que a veces la vagancia...*». HV); el último escenario implica aquellos con una auto-valoración de buenos estudiantes y han tenido un historial de éxitos académicos reiterados –en casos puntuales han habido experiencias de fallos, pero han sido, de todas formas, más los logros-, por tal razón afirmaban con certeza ser personas competentes («*Yo soy buena estudiante; yo nunca he tenido mal desempeño, siempre he tenido un buen desempeño, he ocupado los primeros puestos.*». EG).

Discusión

Es preciso significar las vivencias antes descritas para así cumplir con el propósito de la investigación; para tal efecto, en este capítulo se hace evidente esta intención.

En el ámbito académico, la adolescencia es la etapa de vida con mayores exigencias escolares, considerando el poco tiempo entre un nivel educativo y otro; es decir, los alumnos ingresan a secundaria, en unos cuantos años a bachillerato y, seguidamente, inician los estudios profesionales. Por esta razón, los estudiantes se enfrentan a tareas

escolares cada vez con mayor demanda cognitiva, obligándolos a hacer precisiones más finas sobre sus competencias escolares, entre las cuales se cuentan las intrapersonales (Ibarra y Jacobo, 2016). Es así, entonces, como se va construyendo el autoconcepto en su dimensión académica; revisándose, reformulándose y haciéndose más diferenciado, tanto como se vinculen con las adquisiciones mentales involucradas en un pensamiento cada vez más complejo (Piaget e Inhelder, 1972; citados por Ibarra y Jacobo, 2016).

Estas adquisiciones mentales pueden provenir de otras fuentes; según Gonzales (2009; citado por Carranza y Apaza, 2015), la valoración de las autopercepciones y la retroalimentación de los otros significativos, son quienes también intervienen. En este punto es necesario recordar las dos vertientes del autoconcepto, pues es dentro de estas donde se pueden encontrar inmersos los elementos descritos previamente por Gonzales (2009; citado por Carranza y Apaza, 2015): primero, se encuentra la *autoimagen*, donde se incluye la retroalimentación u opinión de las personas significativas para el sujeto (Nuñez, 2009); segundo, la *autoestima*, donde la persona se valora a sí misma según sus cualidades, provenientes de la experiencia y pueden ser consideradas como negativas o positivas (García, 2005; citado por Nuñez, 2009). Dentro de esta última se encuentra la *autovaloración* y la *autoeficacia* (Nuñez, 2009). Se procederá, entonces, a revisar las siguientes categorías inductivas (*vivencias relevantes, personas significativas para el estudiante, capacidad para conseguir una meta, expectativas académico profesionales, opinión del estudiante sobre sí mismo con respecto a su desempeño*) obtenidas del análisis para un mejor entendimiento.

Extrapolando los resultados hallados en la categoría, *vivencias relevantes* parte de la revisión de la subcategoría *vivencias escolares*, en la cual, con los estudiantes, se pudo describir las experiencias de transición. Con respecto a las mismas, los estudiantes se refirieron al paso de primaria a secundaria, donde requirieron entablar exitosamente nuevos vínculos con profesores, compañeros y el ajuste exitoso a las nuevas formas de evaluación y exigencias escolares; cuando esto no sucedía así, venían, entonces, experiencias fallidas y dificultad para adaptarse al contexto escolar. Ruiz, Castro y León (2010), logran describir más estos cambios en el paso de primaria-secundaria; por lo tanto, enumeran los siguientes: se modifica la estructura de la relaciones interpersonales, donde son nuevos los círculos sociales, es más marcada la presión de grupo y son percibidos por los otros como los más

pequeños del colegio; cambia la relación con los profesores, debido al aumento de las materias del currículo y la estructura misma del sistema de secundaria; cambios en las demandas académicas, metodologías didácticas y formas de evaluación, donde también se intensifican tanto los contenidos como el número de materias, horas lectivas y, con ello, la cantidad de horas invertidas para rendir con las tareas asignadas; cambios en las expectativas de padres y profesores; cambios en el clima institucional, relacionado con aspectos de tamaño de la institución, mecanismos de regulación y autocontrol; la transición a la secundaria envuelve también el paso de un estadio a otro y, en medio de todo el proceso (Ruiz et al., 2010).

Y, como los educandos también hablaron del cambio de establecimiento educativo como una situación de transición, siendo necesaria su adaptación en torno a situaciones similares a las planteadas en el paso primaria-secundaria: nuevos vínculos sociales, formas de evaluación y exigencias escolares; entonces, tanto para el primer como el segundo caso, se experimentan nuevas experiencias de éxitos cuando se logra dicha adaptación y de fallos cuando no, configurando de esta manera el autoconcepto académico, cimentado en experiencias previas, las cuales, a su vez, también determinarían el autoconcepto académico presente.

Para Odeh (2013), la adaptación social sucede cuando un individuo interactúa con el entorno circundante e intenta satisfacer sus motivaciones, incentivos y necesidades y armonizarlos con los requisitos de ese entorno; este proceso debe incluir un cambio en las respuestas psicológicas de diversa índole (Odeh, 2013). La adaptación social y académica tienen una estrecha relación, pues la primera conduce al estudiante al equilibrio en su relación con su entorno, con los compañeros y su escuela, situación motivadora, además de conducir al alumno a explotar sus energías y habilidades en la mayor medida posible (Odeh, 2013). Como es posible notarlo, la adaptación escolar tiene una gran envergadura, pues dispone las experiencias moldeadoras del autoconcepto académico: positivo, cuando se logra con éxito y, negativo, cuando resulta muy difícil para el estudiante o no se logra. Asimismo, puede advertirse la importancia del autoconcepto en el ámbito motivacional, además, según González-Pienda y Núñez (1997; citados por Sosa, Sánchez y Guerrero, 2016), considerando su significativa incidencia en el funcionamiento cognitivo; y es la motivación quien, a su vez, guía el comportamiento del estudiante hacia realizar intentos

serios para lograr el éxito (Mayahi, 2010; citado por Odeh, 2013). Al ahondar justamente en ese elemento cognitivo, esencia misma del autoconcepto académico, se encuentra lo expresado por Nuñez (2009), quien habla de las expectativas de resultado, donde se atribuyen éxitos o fallos según las experiencias de cada sujeto y explica:

El proceso atribucional comienza con un resultado –de éxito o de fracaso- vivido por una persona, el cual suscita una reacción afectiva inmediata. Desde luego, lo producido en este momento inicial es una valoración por parte del individuo de unos resultados. Estas primeras reacciones serán de satisfacción, en el caso de ser positivo el resultado, y de tristeza y frustración si el resultado es negativo. Pero a continuación, sobre todo si el resultado es inesperado, negativo o importante para la persona, ella se pregunta acerca de las causas determinantes para tales resultados (p.58).

Normalmente, la atribución se relaciona con causas estables como la capacidad y se espera una repetición futura de los resultados por esa estabilidad; igualmente, si se hace una atribución a causas inestables, como la suerte, se percibe una menor probabilidad de repetición; al respecto, Weiner (1986; citado por Nuñez, 2009) concibe los cambios en las expectativas de éxito, continuadas por un resultado, como dependientes de la estabilidad percibida de la causa del evento.

En resumen, aquellos resultados atribuidos a causas internas –como la capacidad- y dependiendo de si se relaciona con factores controlables o incontrolables, percibidos así por el sujeto, se generan reacciones afectivas y sobre los sentimientos de autoestima, autovalía y el autoconcepto, con implicaciones motivacionales (Nuñez, 2009). Posteriormente, una vez configurado el autoconcepto, el sujeto crea las expectativas de autocumplimiento, donde por ejemplo, si el estudiante percibe como insuficiente su capacidad, predispondrá los cimientos para un bajo desempeño escolar (Santana y Feliciano, 2011)

Otro tipo de *vivencias relevantes* son las que se pueden describir y diferenciar entre *éxitos y fallos escolares*. En todas estas experiencias, se coloca de manifiesto la envergadura de estas sobre el autoconcepto académico y el interés dado al cumplimiento de metas escolares; por ejemplo, se declararon casos de estudiantes con experiencias de éxitos, quienes ocasionalmente presentaban fallos escolares, empero, su autoconcepto académico y motivación al estudio se mantenían intactos. Nuñez (2009), exhibió la misma situación en sus resultados, en los cuales, los fallos ocasionales parecen no impactar de manera

importante la percepción de competencia, cuando los éxitos académicos han sido constantes.

Por otra parte, cuando el estudiante presenta un bajo desempeño escolar, pero logra una buena nota, así sea muy contingente, esto se convierte en un elemento reactivador de la motivación, el cual, también permite retomar la confianza en las capacidades escolares y el interés en la consecución de metas, hasta recordar o presentarse nuevamente un fallo. Para Nuñez (2009), los éxitos académicos casuales ante una presencia consistente de fallos académicos, NO representa un impacto relevante. Teniendo en cuenta lo anterior, este autor habla de una baja percepción de competencia y poco convencimiento sobre las propias capacidades de los alumnos, cuando estos han tenido un historial de continuos fallos (Nuñez, 2009). El mismo documento refiere a la tendencia de los estudiantes a estar más motivados a evitar el fracaso y no hacia el éxito (Nuñez, 2009). Es clara, entonces, la necesidad de buscar y brindar esas nuevas experiencias motivadoras y exitosas, evitando tanto el desinterés, como la presencia de un bajo autoconcepto académico o una baja percepción de competencia escolar, pues si se deja esto en el aire, la tendencia, es a buscar otras fuentes de refuerzo social que no son acordes a lo esperado en las instituciones educativas (Valle et al., 2005; citados por Nuñez, 2009) o, la consecuencia es presentar un bajo desempeño académico.

En el contexto de este análisis, se hace necesario hacer alusión a *situaciones de riesgo en la institución educativa* teniendo en cuenta que estas son actividades propias de la vida estudiantil las cuales regulan los autoconceptos académicos relacionantes con los comportamientos de los individuos, siendo allí donde, según los estudiantes investigados, hacen presencia actos de persecución y provocación entre estudiantes, sumando respuestas condicionadas a agresiones físicas y verbales entre los mismos, se llega a manera de confrontación, la organización de grupos de pandillismo endógeno y exógeno, los cuales en metas constitutivas de vida escolar pueden llegar al fin extremista del consumo de sustancias adictivas de droga ilícita.

En este mismo sentido los estudiantes también se refirieron a las *vivencias fuera del contexto escolar* como factores de riesgo para los desempeños escolares realizado el análisis de los *eventos circunstanciales*, detallados en situaciones fortuitas como accidentes de tránsito, muerte de personas cercanas en la vida del estudiante, son constructos mentales

relacionantes hacia la presencia de conductas individuales de asistencia irregular a clases, demarcaciones en el desplazamiento dentro y fuera de la institución, limitaciones para el desarrollo de actividades al no poder manipular objetos necesarios en el desarrollo de actividades académicas y el duelo por la pérdida de seres queridos. En conclusión, son factores influyentes en los comportamientos, las interacciones y otras manifestaciones individuales y grupales reguladoras del aprendizaje de los escolares.

De manera análoga, cobran importancia como Eventos circunstanciales los cuales afectan el autoconcepto académico de los escolares, las *experiencias negativas en el contexto familiar* tales como maltrato verbal y psicológico, desatención de los aspectos escolares del estudiante y la falta de comportamientos afectivos hacia el estudiante, entre otros detalles, podrían provocar actuaciones de ideación suicida en los escolares, los cuales pueden operar de forma realizable en los desempeños de vida cotidiana de los escolares.

Ante estos escenarios, surge la importancia y necesidad de analizar factores predisponentes estropeadores de los desempeños de los escolares, en la búsqueda de enfoques hacia el desarrollo positivo del joven, en donde el autoconcepto académico sea esa representación mental con la cual se caracterice a un individuo con pensamiento positivo, interactuante con juicios de valor hacia el éxito individual y colectivo, donde los fracasos sean asumidos con actos reflexivos de proactividad y compromiso ético, ligado a las capacidades de respuesta motivacional de eficacia. Adicionalmente, bien refiere Freire (2011) cuando manifiesta:

Nadie llega solo a ningún lado, ni mucho menos al exilio. Ni siquiera los que llegan sin la compañía de su familia, de su mujer, de sus hijos, de sus padres, de sus hermanos. Nadie deja su mundo, adentrado por sus raíces, con el cuerpo vacío y seco (p.50).

Lo anterior implica valorar el autoconcepto académico como un trabajo hibridante de compromisos conjuntos de las familias, de la institucionalidad, de los maestros y de los estudiantes como sujetos sociales; a la sazón, encaminar procesos transformadores exitosos.

Carranza y Apaza (2015), recalcan la multidimensionalidad del autoconcepto (dimensiones académica, familiar, emocional, social y física), donde cada dimensión trabajan de forma conexas e interrelacionada influyendo sustancialmente en el desarrollo del ser humano y, puntualmente hablando del ámbito académico, este aspecto multidimensional

equilibrado puede producir una motivación escolar productiva en los estudiantes llegando también a elevar sus expectativas profesionales (Carranza y Apaza, 2015).

Con este mismo carácter, se podría plantear la importancia de la interacción humana en el acto educativo, la necesidad de estimular en los estudiantes el pensar y el actuar de forma reflexiva, lo cual implica darle sentido, no solamente al autoconcepto cognitivo, sino a las múltiples manifestaciones de sus mundos ocultos, de sus certezas, de sus incertidumbres, de sus esperanzas de vida, de sus fracasos y finalmente de sus emociones; en palabras de Bauman (2009):

Los fenómenos de conexión/desconexión propios de la lógica del tiempo puntillista inscriben las prácticas educativas en unos parámetros. La posición actual de los jóvenes como consumidores sin tiempo que perder, si es tocada por algo educativo, nos muestra a jóvenes lábiles pero atentos; enchufados a diversas fuentes simultaneas, aunque sabedores de la existencia de otros tiempos; sujetos dispuestos a aventurarse en lecturas diferentes a la icónica, mas con grandes habilidades en el manejo de este signo de los tiempos (p.14).

Para la siguiente categoría de análisis *personas significativas para el estudiante* se parte de la subcategoría *opinión de las personas significativas*, evidenciándose la relevancia dada por los escolares a la opinión de las personas significativas con respecto a su desempeño escolar; particularmente, realizaron las opiniones de sus compañeros y padres de familia y, un tanto menos, la de sus profesores, pero fueron tenidas en cuenta de todas formas; esto se pudo evidenciar en la frecuencia con la que, en el momento de relatar sus experiencias, hablaban de cada uno de estos actores, siendo, por lo tanto, menos frecuente involucrar a los docentes en sus relatos acerca de las experiencias escolares.. Esta situación se repite en otras investigaciones, como la de Amezcua y Fernández (2000; citados por Santana y Feliciano, 2011), donde la influencia del profesor en la formación del autoconcepto disminuye en los alumnos de mayor edad; sin embargo, esto también se contradice en estudios como el de Santana y Feliciano (2011), pues sus resultados apuntan a poner en manifiesto la importancia de agentes educativos como los docentes o los padres, los cuales son fundamentales en la consolidación del autoconcepto del alumnado. Para, Santana et al. (2009), cuanto mayor sea el compromiso emocional, mayor será la influencia de las actitudes de los otros sobre el autoconcepto del sujeto, convirtiéndolos, por ende, en

personas significativas para el mismo. Siendo estas las circunstancias, es posible entender las diferencias planteadas.

Para el caso de los estudiantes de grado octavo del INEM-Pasto, hay una mayor implicación emocional con sus compañeros y, mucho más con sus padres, pero son los últimos quienes juegan un papel imperativo en la configuración del autoconcepto académico; situación bastante clara al notar educandos con bajos desempeños académicos, de quienes sus pares escolares tienen opiniones desfavorables, pero con una valoración positiva de sus padres acerca de sus capacidades escolares y, por lo tanto, los mismos se asumen como personas competentes académicamente hablando. A este respecto, Santana (2007; citado por Santana y Feliciano, 2011); consideran a los padres como los “otros significativos” más relevantes para la formación del autoconcepto desde la infancia. Para Santana et al. (2009), si bien los compañeros y profesores van tomando relevancia creciente como “otros significativos”, la familia no pierde importancia; todos contribuyen, en mayor o menor medida, al enriquecimiento y desarrollo del autoconcepto (García, 2003; citado por Santana et al., 2009).

Por cuanto el autoconcepto académico se construye, en parte, mediante las percepciones e interpretaciones de las actitudes de “los otros” durante el proceso de interacción social a lo largo de la vida (Amezcuza y Fernández, 2000; citados por Santana et al., 2009); para Cazalla y Molero (2013), valdría la pena dilucidar en qué forma la participación de los padres se torna relevante máxime cuando para el joven, para definirse en términos de autovaloración social, presta un mayor interés en el grupo de iguales, especialmente, con los pares escolares y, por ser aquellos con quienes comparte gran parte de su tiempo en el sistema escolar; por ende, van a reforzarse algunos aspectos o introducirse cambios en su autoconcepto, a pesar de tener en esta etapa la mayor parte del sustrato del autoconcepto construida.

Este intercambio con los pares puede observarse en los educandos involucrados en esta investigación, al notarse casos peculiares donde, a pesar de evidenciarse bajos desempeños escolares, los mismos hablaban de manera muy despreocupada sobre sus conductas de descuido hacia los estudios y evasión de clases, situación celebrada por los compañeros. Esta coyuntura es explicada por Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez y González (2005; citados por Nuñez, 2009), al concluir en su investigación, cómo los

educandos son capaces de crear modos diferentes de recibir el reforzamiento social, necesario para fortalecer su autoimagen, refugiándose en comportamientos engañosos donde prefieren presentarse como poco hábiles, pesimistas sobre sus resultados, al margen de sus posibilidades reales o encuentran todo tipo de excusas y explicaciones con tal de no arriesgar su valía. Igualmente, Rodríguez (2014), habla de conductas poco sanas como un medio para lograr reconocimiento y valoración cuando no se consigue lo esperado.

Teniendo en cuenta todo lo previamente descrito, se coincide con la idea de la esencial constancia en las retroalimentaciones positivas por parte de los padres desde los inicios de la existencia de los alumnos y, por parte de los docentes y compañeros, durante toda la etapa escolar, permitiendo así fortalecer su autovalía, desarrollar una mayor confianza y seguridad acerca de la percepción de competencia académica y manteniendo, por lo tanto, una buena autoimagen. Efectivamente, ante el exceso de retroalimentaciones negativas y la falta de una retroalimentación positiva de manera consistente, se produce poca confianza e inseguridad en el adolescente (Rodríguez y Caño, 2012).

La percepción de apoyo de las personas significativas es otra de las categorías de análisis precisadas. Puntualmente, los educandos en general esperan apoyo saludable en alguna medida por parte de sus pares escolares, familia y docentes para el logro académico; sin embargo, el apoyo, según lo encontrado, toma dos caras: 1. el alumno espera, en sus otros significativos, para poder culminar con éxito las metas escolares, una valoración positiva en torno a él y lo realizado académicamente; con esto, ya NO liga los resultados ni a situaciones fuera de su control, ni ya depende de la valoración y ayudas de estos para sentir confianza en sí mismo; 2. la colaboración recibida permite al estudiante percibir una mayor probabilidad de lograr las metas, potenciando los resultados; sin necesidad de alterar la percepción de control, ni de competencia académica.

Así pues, para avanzar se hace necesario reconocer las expectativas y percepciones de apoyo del estudiante frente a cada actor, pues existen algunas diferencias; entonces, según lo percibido, los compañeros de escuela apoyan al alumno cuando lo motivan a ser perseverante en las metas y le asisten ante dificultades para desarrollar las actividades o tareas escolares. Esta es una situación ambigua considerando las dos caras de este tipo de ayuda, por cuanto; existe la tendencia al paternalismo, a hacer las cosas en lugar del

educando, llegando este a generar dependencia y sensación de no tener el control en el logro de las metas.

Por otro lado, los pares escolares pueden contribuir negativamente si actúan como distractores e impulsan hacia las conductas de descuido o la evasión de clases, por ejemplo. Para el caso de los padres, las expectativas se modifican un poco: los alumnos esperan de su parte acompañamiento permanente en las actividades académicas, en la escuela y en la constante motivación para incitar al logro de metas escolares. Según Santana y Feliciano, (2011), ha sido ampliamente investigada la influencia de la valoración positiva de los padres hacia los hijos y el apoyo familiar percibido sobre el desempeño escolar, favoreciendo la confianza del estudiante en su capacidad para superar los objetivos académicos, llegando a actuar inclusive durante los estudios de pregrado. Una de las maneras encontradas para motivar, es por medio de refuerzos positivos y reconocimientos en casa; siendo necesario, siempre y cuando haya un equilibrio, consonancia entre el logro y el incentivo, pues se da muchas veces el refuerzo de manera poco pertinente, es decir, cuando no hay resultados buenos en la escuela. Esto debe fortalecerse en los programas de “Escuela para Padres” para orientar las buenas prácticas en la regulación y motivación de las conductas eficaces dirigidas al éxito escolar y el fortalecimiento de las autopercepciones de competencia, justamente evitando generar esa relegación de responsabilidades, en la cual el alumno sienta perder el control de las situaciones impulsadoras del cumplimiento de metas.

A propósito de esto último, Reina et al. (2010), concuerdan con la decisión de favorecer la autonomía para contribuir en el desarrollo de los sentimientos de autoeficacia; y la manera de conseguirlo es promoviendo prácticas educativas con las cuales se vivifique la capacidad de pensar, generar opiniones y tomar decisiones. Considerando lo encontrado, la autonomía en todos sus sentidos es esencial, porque se encuentra el otro extremo en el cual el educando siente demasiada presión al verse obligado a cumplir con expectativas, percibidas como muy altas, de sus padres o familiares y sintiendo muchas veces no poder realizarlas como estos esperan, pudiendo llegar a verse alterada su propia percepción de competencia.

En otro orden de ideas, Niño y Perea (2013), contribuyen en la comprensión de la falta de apoyo cuando encuentran en su artículo el eco de un contexto familiar donde no hay mucho interés en la formación académica, sobre las experiencias de fallos, pues son

ambientes familiares poco estimulantes para el desarrollo académico de los educandos. Contemplando lo indicado, el apoyo de los padres resulta positivo si se brinda de manera adecuada, oportuna y coherente con las necesidades y logros, en efecto, mucho más al pensar en la presencia permanente de los mismos desde los inicios de la existencia de los alumnos.

Los docentes son otra figura significativa para el estudiante y su apoyo es de mucha importancia para el cumplimiento de metas; los alumnos esperan de ellos soporte a través del acompañamiento constante en los procesos escolares individuales, donde se incluyen: brindar constantes oportunidades para mejorar las notas, ofrecer asesoría, cerciorarse de la asimilación real de las temáticas impartidas en clases. Niño y Perea (2013), concuerdan con esto al plantear la relevancia de exponer los alumnos a nuevas experiencias de éxito, propiciadas por el docente, con la finalidad de cambiar las percepciones de incapacidad, la baja autoestima y evitar el abandono de tareas escolares. Los mismos autores ven en el profesor un agente de cambio con la capacidad de favorecer las percepciones de competencia de los educandos con los mayores problemas para el aprendizaje, inclusive cuando en el contexto familiar no se les brinde la seguridad emocional. Santana y Feliciano (2011) resaltan la actitud del profesorado y su importancia para generar un buen autoconcepto académico: la atención/apoyo al desarrollo integral, el estilo de relación, la tolerancia, el interés, la simpatía, el tipo de comunicación verbal y no verbal, condicionan la autoimagen del colegial. Justamente, los estudiantes investigados expresaron esta situación donde el lenguaje corporal y la forma en la cual el docente los trata, interfiere o facilita las relaciones interpersonales, a su vez, predisponiendo la intención para aprender en su área. Mujtaba et al. (2014), evidencian lo mismo en su documento científico, pues las percepciones y experiencias positivas con los profesores de matemáticas activan una respuesta emocional dirigida a las lecciones de matemáticas, influenciando el desarrollo del autoconcepto en esa materia específica.

Por otra parte, al revisar la categoría *percepción de capacidad para conseguir una meta*, se observa una coincidencia con el fenómeno de *la autoeficacia*, pues esta es atinente a la percepción de un individuo acerca de su capacidad para conseguir un objetivo, la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para conseguir determinados logros o resultados (Bandura, 1997; citado por Reina, Oliva y Parra, 2010) y

se contempla dentro de la autoestima (involucra la opinión del estudiante sobre sí mismo) (Reina et al., 2010). El sentimiento de autoeficacia va a influir en el grado de implicación y persistencia del sujeto en la realización de tareas de cierta complejidad, afectando su resolución, con la consiguiente repercusión sobre su autoestima (Schunk y Meece, 2006; citados por Reina et al., 2010). Según Santana et al. (2009), el autoconcepto académico incorpora todas las formas de autoconocimiento y de sentimientos de evaluación, y permite potenciar la autoeficacia al actuar como una fuente de motivación.

Para Silva y Mejía (2015), la autoeficacia es la derivada recíproca de la autoestima, en la cual se encuentra lo pragmático y la actitud del sujeto; por lo tanto, también se puede entender una relación donde elevadas expectativas de autoeficacia dentro del contexto escolar tienden a mostrar una elevada autoestima y sentimientos positivos sobre las capacidades (García et al., 2016). Esto se puede observar por medio de los resultados de esta investigación, donde se pudo notar una relación entre cantidad y posibilidad; es decir si el estudiante percibe suficientes competencias para lograr sus metas escolares, también perciben las mismas como alcanzables o fáciles, realizando esfuerzos menores a moderados y sintiendo tener un mayor control.

Igualmente, Sosa et al. (2016), asocian el buen desempeño escolar de los estudiantes con un buen autoconcepto, por cuanto tienden a confiar en sus capacidades, sintiéndose autoeficaces y valiosos. Al respecto, se encontró en este estudio estudiantes capaces de asumir los resultados como dependientes ellos y de su interés; además, veían de forma positiva su relación con los docentes, a nivel interpersonal y en torno a las formas de enseñanza, habiendo también una menor resistencia a prestar atención y aprender. Rodríguez (2014), concluye algo similar en su documento al encontrar estudiantes con autoestima sana, expectativas altas y con la creencia de poder «cambiar sus circunstancias, y si el resultado es exitoso será por su persona, y si es fracaso pueden superarlo» (p.29). Lo característico en estos educandos es la motivación intrínseca, impulsando al estudiante a emprender conductas encaminadas en el logro, una vez hecha la valoración y el juicio de su propia capacidad (autoeficacia) (Prieto, s. f., citado por Silva y Mejía, 2015). Cuando los desempeños escolares son bajos, pero la percepción de competencia es positiva debido a experiencias pasadas de éxitos, los estudiantes tienden a tomar como causales a las conductas de descuido y la priorización de las actividades de ocio, mas no a su falta de

capacidades; sin embargo, se tiende a marcar un paralelo, a hacer una comparación entre los buenos desempeños anteriores y el desempeño bajo presente, notando diferencias, en las cuales sienten sus habilidades reducidas, pues el logro de metas escolares se torna para ellos un tanto más difícil y no se está explotando completamente su potencial. Como ya se ha venido revisando, esta situación envuelve a la pérdida de confianza en la competencia personal, o sea, repercute negativamente en el desempeño escolar y en la toma de decisiones tanto académicas como profesionales (Santana y Feliciano, 2011); sin embargo, cuando aún está presente la confianza en las propias posibilidades, persiste el deseo de intentar conseguir los objetivos a pesar de las dificultades (Rodríguez, 2014).

Para el caso de colegiales con una baja percepción de competencia y un historial consistente de fallos escolares, las metas se convierten en algo difícil de alcanzar, pues está esta tendencia a percibir no tener las habilidades necesarias para lograrlas, desconociendo las capacidades o tornándose vacilantes cuando de reconocerlas se trata, mostrándose inseguridades en torno a los potenciales; por el contrario, resulta más fácil reconocer las dificultades, situación en la cual se pone en manifiesto una baja autoestima. Entre esta deducción y los estudios de Silva y Mejía (2015), hay una correspondencia, pues para ellos la autoestima baja se debe al debilitamiento de la percepción de sí mismo en virtud de los fallos académicos continuos, minimizando el afecto hacia sí mismo. Sucede igual en esa percepción construida en torno a algunas áreas con desempeño poco eficiente, pudiendo ser objeto de una disminución considerable de la autoestima. Por estas razones, se hace presente el desinterés en el momento de desarrollar las actividades escolares, situación ante la cual el estudiante reconoce la necesidad de realizar un mayor esfuerzo, encaminar acciones, pero al final tiende a abandonar cualquier intento enfocado en el logro al recordar las frecuentes experiencias de fallos.

Eccles et al. (1983; citados por Nuñez, 2009), hablan del costo del compromiso, es decir la cantidad de esfuerzo necesario para tener éxito en las distintas tareas o actividades, donde se involucran igualmente los estados emocionales negativos anticipados, como el miedo a fracasar. Se trae a flote este aspecto considerando las implicaciones para la autorregulación en el aprendizaje y la disposición a invertir determinada cantidad de esfuerzo; así, si una tarea requiere mucho esfuerzo, es muy probable para el estudiante no hacerla o abandonarla (Nuñez, 2009). De esta manera se puede colegir lo siguiente: la

intención de iniciar y terminar una tarea de manera eficaz dependerá del análisis de costo de la misma hecho por el educando; entonces, si va a implicar mucho esfuerzo por percibir no contar con las suficientes capacidades para lograrla, en tal sentido, la tendencia es a evitar y, como consecuencia, esta experiencia fallida en sí misma alimenta una baja percepción de competencia y una baja autoestima. Se recomienda, por lo tanto, fomentar las experiencias de éxito planteando metas alcanzables, de exigencia progresiva y sin un costo elevado para el estudiante, partiendo del nivel en el cual se encuentre en cuanto al contenido de la materia donde hay bajo desempeño, suscitando de esta manera un compromiso de su parte para el logro; así se procura estimular la motivación e interés y el desarrollo de una mejor percepción de competencia, con una mayor autoestima.

Los alumnos con una percepción de competencia baja se inclinan a condicionar los resultados a situaciones no controlables: responsabilizan a los padres de sus bajos desempeños por no hacer un debido acompañamiento y posibilitar la regulación de los tiempos de ocio/estudio; atribuyen los bajos resultados a los docentes cuando estos exhiben estilos autoritarios, buscan aparentemente perjudicarlos o muestran desinterés en ayudarlos a mejorar los promedios, circunstancias donde se complican los vínculos relacionales, volviéndolos distantes y contendientes y, por lo tanto, existe una mayor resistencia a prestar atención y aprender; para el alumno, el logro de metas escolares es posible únicamente cuando sus compañeros les ayudan a pasar los exámenes o a copiar las tareas y perciben no poder alcanzarlas por su cuenta. Rodríguez (2014), coincide con estas situaciones en sus estudios y asevera: ante una autoestima baja, con también bajas expectativas de logro (motivación intrínseca), el alumno percibe no tener control ni sobre los logros académicos, ni sobre las circunstancias promotoras de una dependencia de situaciones externas. Por ende, alimentar una percepción de control es esencial cuando de autoeficacia se habla, considerando los elementos motivacionales intrínsecos desprendidos del logro de metas, basadas en la ejecución de conductas, en las cuales hay un reconocimiento y exteriorización de las propias capacidades. Es necesario cuidar también de una percepción de *capacidad para conseguir una meta* (autoeficacia) basada en hechos y metas realistas, pues como se pudo revisar en la categoría *disonancia entre percepción de resultado y acciones*, un historial de éxitos alimenta seguridad en el estudiante en cuanto a sus capacidades, no

obstante, confiarse demasiado puede llevar a conductas de descuido y bajos desempeños escolares, poniendo en riesgo su autoconfianza.

Análogamente, las acciones orientadas al logro de metas a largo plazo también deben incluirse en este apartado, considerando la consonancia entre las *expectativas académico-profesionales*, *el autoestima* y la *autoeficacia*, como se verá a continuación: Partiendo de lo visto antes, el autoconcepto guía la conducta, controlando y decidiendo su dirección, además, capacita a las personas para asumir los diferentes roles a lo largo de la vida (Niño y Perea, 2013), y es un ingrediente relevante en el momento de elegir la opción adecuada dentro de las coordenadas fijadas por cada sujeto en su proyecto de vida (Santana et al., 2009). Los estudiantes investigados proyectaron su percepción de competencia como pieza clave motivadora; o sea, la escogencia y la idea de continuar sus estudios técnicos/profesionales se basa en sus experiencias exitosas en determinadas materias escolares, indistintamente de presentar un bajo desempeño académico general, mostrando siempre percepciones positivas en cuanto a las habilidades propias en esas áreas específicas y seguridad con respecto a sus capacidades. Carranza y Apaza (2015), concuerdan al observar en su investigación la influencia de un concepto personal positivo sobre un mayor interés para lograr las metas académicas. En cuanto a la percepción de competencia en áreas determinadas, Arepattamannil y Freeman (2008; citados por Coetzee, 2011), hablan del autoconcepto académico desde una perspectiva de dominio específico apoyado en la multidimensionalidad del autoconcepto; en otras palabras, el autoconcepto académico es una dimensión, pero a su vez tiene sus propias dimensiones, por ejemplo, el autoconcepto matemático (García et al., 2016). Esto se define cuando los estudiantes evalúan su propio desempeño en cualquier materia y lo comparan con su desempeño en otras materias y también contrastan su desempeño percibido en un área con el desempeño percibido en sus compañeros en esa misma área, y crean una jerarquía de autoconcepto académico (Arepattamannil y Freeman, 2008; citados por Coetzee, 2011). En torno a la percepción de competencia escolar, los mismos autores encontraron una fuerte correlación entre el autoconcepto global con el autoconcepto académico, seguido del autoconcepto específico de la materia (Arepattamannil y Freeman, 2008; citados por Coetzee, 2011). Con lo anterior se puede explicar la confianza del estudiante en áreas donde siente mayor destreza, a pesar de los bajos promedios escolares en algunas áreas, y la tendencia a orientar la

elección de una carrera técnica/profesional cercana a la materia en la cual siente mayor dominio manteniendo la motivación en esa meta a largo plazo; esto último también se documenta en los artículos de Nyamwange (2016) y de Mujtaba, Reiss, y Hodgson (2014).

A pesar de lo encontrado, estas percepciones motivan e intervienen en la elección de metas futuras, pero las conductas eficaces no se hacen presentes en los alumnos con bajos desempeños escolares debido a la inmediatez y frecuencia de las experiencias de fallos y la lejanía de las estas metas, por lo tanto, se hace inapelable motivar al estudiante mediante la consecución de metas a corto plazo (experiencias exitosas) y reforzar la percepción de competencia en diferentes áreas, logrando un mejor reconocimiento de las capacidades, motivando una actitud abierta al aprendizaje y los estudios, e impulsando la ejecución de conductas efectivas encausadas al logro. Santana y Feliciano (2011) refieren la importancia en el educando de tener una visión positiva y realista de sus intereses, metas y habilidades, con el fin de propiciar su madurez vocacional y facilitar la toma de decisiones.

Dentro de los resultados se describieron alumnos con dificultad para sopesar decisiones, siendo titubeantes y con incertidumbre sobre su futuro. En ellos era característico mostrar inseguridad, más falta de reconocimiento de sus capacidades, habilidades y alcances. Frente a esto, Santana y Feliciano (2011), coinciden y exponen: «si el alumno llega a la conclusión de que no tiene capacidad para realizar estudios universitarios se comportará conforme a dicha previsión, e interpretará sus experiencias académicas en consonancia con la imagen que tiene de sí mismo» (p.512). Por su parte, Martínez (2007; citado por Santana y Feliciano, 2011), sugiere incluir los análisis realistas antes puntualizados en los programas de orientación vocacional/profesional, con la finalidad de potenciar en los estudiantes sentimientos de competencia y prepararlos para afrontar sus decisiones. En suma a esta dificultad, para algunos alumnos la indecisión se debe también a no tener certeza acerca de los recursos económicos con los cuales contar para lograr entrar a la educación superior y es en este punto donde juegan un papel muy importante los padres de familia, pues cuando el educando percibe que estos le instigan pensamientos y conductas de superación y autoeficacia, ven más alcanzables las metas futuras.

Prioritariamente, Santana y Feliciano (2011) destacan las opiniones de padres para el desarrollo del autoconcepto académico en los estudiantes y, por ende, para la

configuración de sus expectativas académico-laborales, pues, modulan lo pensado por sus hijos sobre sí en el plano escolar y las expectativas acerca lo alcanzado a llegar a ser en el futuro. Asimismo, los padres contribuyen en gran manera cuando motivan a su hijo estudiante, haciéndole ver la importancia y beneficios al lograr dichas metas. La escogencia de una alternativa académico laboral coherente con las expectativas de futuro del colegial se moldea por la valoración y apoyo recibido en su familia (Santana y Feliciano, 2011).

Conclusiones, limitaciones y recomendaciones

En cumplimiento a los objetivos de esta investigación, orientados en develar el autoconcepto académico de los estudiantes de grado octavo de Inem Pasto, donde se presentaron problemáticas de bajo desempeño académico y deserción escolar. Con miras al mejoramiento del mismo, fue abordado el autoconcepto académico desde una perspectiva fenomenológica en virtud de enfocarse en las experiencias individuales de los estudiantes el ámbito escolar, este método permitió describir las verbalizaciones de los actores participes en esta investigación desde sus vivencias significativas dentro del compilado de memorias del mismo donde se vieron involucradas la presencia de esos “otros significativos” (familia, pares y profesores) que, se configuran en las personas importantes para el estudiantes a partir de esto, se va construyendo el autoconcepto académico; el cual va cambiando o reformulándose a media que va adquiriendo nuevas construcciones mentales. En este sentido emergieron de la exploración de esas experiencias significativas las siguientes categorías de análisis (*vivencias relevantes, personas significativas para el estudiante, capacidad para conseguir una meta, expectativas académico profesionales, opinión del estudiante sobre sí mismo con respecto a su desempeño*) concluyendo de cada una lo siguiente:

Teniendo en cuenta las *vivencias relevantes* narradas por los estudiantes, tanto dentro como fuera del contexto escolar, se concluye el destacar de manera contundente los eventos adversos (situaciones de riesgo en la institución educativa, eventos circunstanciales, experiencias negativas en el contexto familiar), los cuales pueden llegar a impedir el que los educandos culminen de manera exitosa las metas académicas propuestas, aumentando las probabilidades de presentar fallos escolares y afectar de manera importante el autoconcepto académico.

En cuanto a las personas significativas encarnan un papel importante para el estudiante, de tal manera que pueden contribuir o afectar en el autoconcepto académico del mismo: para esto, en los alumnos participantes del presente estudio, destacaban las opiniones (autoimagen) y el apoyo recibido por parte de dichas personas; ambas situaciones pueden actuar recíprocamente, pues, si hay una retroalimentación positiva del desempeño y de las competencias hacia el alumno y se brinda apoyo a nivel motivacional o hay un acompañamiento permanente, favoreciendo la vivencia de éxitos escolares, se contribuye con la configuración de un autoconcepto académico positivo; en caso contrario, el resultado más probable es un autoconcepto académico negativo.

Para las verbalizaciones, en función de la percepción de los estudiantes de grado octavo acerca de la capacidad para conseguir una meta (autoeficacia), son en su mayoría negativas; es decir, estos tienden a cuestionar sus capacidades o reconocen descuidarse, alejarse de sus metas académicas por enfocarse en otras actividades y, muchas veces, buscaban responsabilizar a padres, profesores o sus mismos pares escolares, que si bien, como ya se dijo, juegan un papel importante, no es conveniente relegar en estos los resultados, pues se pierde la percepción de control, la cual es fundamental para encaminar acciones propias para el logro de metas académicas. El apoyo actúa como un potenciador y la valoración como un motivador, pero es el mismo estudiante quien debe reconocerse a sí mismo como el principal agente de cambio. El punto de partida: el reconocimiento de las propias habilidades y competencias a partir de las cuales se pueden conducir conductas enfocadas en la obtención de resultados escolares exitosos.

Los estudiantes del INEM-Pasto dan gran relevancia al apoyo brindado por los padres para poder ingresar a una carrera académico-profesional, pues esperan de estos apoyo económico o motivacional, apoyo ante el cual ven más probable esta meta; sin embargo, parece ser algo lejano en el tiempo, siendo esta una posible razón por la que no hay claridad sobre cómo o qué pasará después de terminar los estudios en esta etapa. Las expectativas académico-profesionales se encontraban presentes en los estudiantes indiferentemente a sus desempeños escolares, lo relevante para el caso son las experiencias exitosas en determinadas áreas, donde se sentían más hábiles y se resaltaban sus capacidades, resaltándose la importancia de las retroalimentaciones positivas y de propiciar las experiencias exitosas en la escuela.

Con respecto a las opiniones de los alumnos sobre sí mismos (autovaloración), para el caso de los participantes: buen estudiante, mal estudiante o estudiante regular; se notó una mayor tendencia hacia una autoevaluación como estudiantes regulares, por lo cual, sale a la luz una situación donde estos consideran sus desempeños escolares como resultado de sus descuidos o de la falta de apoyo de las personas significativas (quizás por no poner en duda su propia capacidad), mas NO por percibir en ellos falta de capacidades; a pesar de lo anterior, se encuentra en riesgo su autoconcepto académico, pues con el cúmulo de fallos escolares, habrá una mayor posibilidad de alimentar una autovaloración negativa, generando reacciones afectivas poco favorables sobre sus sentimientos de autoestima y con implicaciones motivacionales (Nuñez, 2009), siendo estas últimas ya evidentes en el presente.

Diversos teóricos reconocen que el autoconcepto académico tiene dos vertientes, desde las cuales se configura: primero, la *autoimagen*, donde se incluye la retroalimentación u opinión de las personas significativas para el sujeto (Nuñez, 2009); segundo, la *autoestima*, donde la persona se valora a sí misma según sus cualidades, provenientes de la experiencia, y pueden ser consideradas como negativas o positivas, con una respuesta afectiva (García, 2005; citado por Nuñez, 2009). Dentro de esta última se encuentra la *autovaloración* y la *autoeficacia* (Nuñez, 2009). De esta manera se puede concluir: el autoconcepto académico de los estudiantes, participantes del presente estudio.

En cuanto a las limitaciones de esta investigación, surge la necesidad de profundizar en las dimensiones del autoconcepto académico específico de cada materia (por ejemplo, autoconcepto matemático) para un mayor entendimiento del fenómeno, y para encaminar procesos más focalizados de intervención; sin embargo, mediante lo encontrado, se establecen las bases y un mayor acercamiento hacia la comprensión del fenómeno objeto de estudio.

Finalmente, se habló de la relación entre las demás dimensiones del autoconcepto general con la académica creando la necesidad de hacer una investigación más profunda sobre esta relación y el alcance de las mismas en autoconcepto académico.

Referencias

- Báez, J., y Pérez de Tudela. (2014). *El método cualitativo de investigación desde la perspectiva de marketing: el caso de las universidades públicas de Madrid* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=98650>
- Bauman, Z. (2009). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Baumeister, R., y Finkel, E. (2010). Advanced Social Psychology: The State of the Science. En R. Baumeister. (Ed.), *The Self* (pp. 139-176). New York: Oxford University Press.
- Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Bogotá, Colombia: Ed. Manual Moderno.
- Carvajal, G., Betancourt, S., Enríquez, O., y Matabanchoy, S. (s.f.). *Mejoramiento de la calidad de vida académica del INEM-Pasto*. Ficha de presentación del proyecto de práctica, Universidad de Nariño.
- Carranza, R. F. y Apaza, E. E. (2015). Autoconcepto académico y motivación académica en jóvenes talento de una universidad privada de Tarapoto. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 233-263. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.72>
- Cazalla, N., y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, núm 10, 43-64. Recuperado de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/viewFile/991/818>
- Coetzee, L. R. (2011). *The relationship between students' academic self concept motivation and academic achievement at the university of the Free State* (Tesis de maestría). University of South Africa, Pretoria. Recuperado de <http://uir.unisa.ac.za/handle/10500/4346>
- Contreras, K. M. (2014). *Agresividad, autoeficacia y estilos parentales en estudiantes de secundaria de dos instituciones educativas estatales de san juan de miraflores* (Tesis de pregrado). Universidad autónoma del Perú, Lima, Perú. Recuperado de

<http://repositorio.autonoma.edu.pe/bitstream/AUTONOMA/119/5/CONTRERAS%20CASTRO.pdf>

- Figuroa, A. E., Lizarzaburu, A. S., y Valarezo, A. (2015). Validez interna y externa de la investigación cualitativa. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*, núm 30. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/cccss/2015/04/transferibilidad.html>
- Freire, P. (2011). *Pedagogia de la Esperanza. Un Reencuentro con la Pedagogia del Oprimido*. México: Siglo XXI editores.
- García, J. M., Inglés, C. J., Díaz, A., Lagos, N., Torregrosa, M. S., y González, C. (2016). Capacidad predictiva de la autoeficacia académica sobre las dimensiones del autoconcepto en una muestra de adolescentes chilenos. *Estudios sobre educación*, vol. 30, 31-50. DOI: 10.15581/004.30.31-50
- Granda, A. S., Gomez, A. M., y Toro, M. (2014). Relación entre autoconcepto y rendimiento escolar en estudiantes de grado quinto del Instituto Madre Caridad. *Revista UNIMAR*, 32(1), 113-125. Recuperado de <http://ojseditorialumariana.com/index.php/unimar/article/view/579>
- Ibarra, E. y Jacobo, H. M. (2016). La evolución del autoconcepto académico en adolescentes. *Revista mexicana de investigacion educativa*, 21(68), 45-70. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n68/1405-6666-rmie-21-68-00045.pdf>
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior [ICFES]. (2013). *Colombia en PISA 2012, informe nacional de resultados. Resumen ejecutivo*. Recuperado de <http://www2.icfes.gov.co/docman/instituciones-educativas-y-secretarias/evaluaciones-internacionales-investigadores/pisa/pisa-2012/2703-resumen-ejecutivo-informe-nacional-de-resultados-colombia-en-pisa-2012/file?force-download=1>
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior [ICFES]. (2010). *Resultados de Colombia en TIMMS 2007, resumen ejecutivo*. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/investigacion/evaluaciones-internacionales/timss>
- Jiménez, A. M., Londoño, P. A., y Rintá, M. J. (2010). *Las representaciones e interacciones pedagógicas de agentes educativos, en torno a la manera en que se puede hacer efectivo el derecho a la participación de los niños y niñas de primera*

- infancia* (Tesis de maestría). Universidad pedagógica nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1628/JimenezPinzonLondonoBorreroRintaPineros2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jiménez, M. A., Rodríguez, M. C., y Aroca, A. (2013). Dos historias de vida, dos formas de educación matemática. *Revista científica, núm especial*, 443-447. Recuperado de <http://funes.uniandes.edu.co/6674/1/Aroca2013Historias.pdf>
- Ley 1090. (2006). *Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones*. Recuperado de http://www.colpsic.org.co/portal/tribunales_archivos/LEY_1090_DE_2006_actualizada_marzo
- Mardones, R. E., Ulloa, J. B., y Salas, G. (2018). Usos del diseño metodológico cualitativo en artículos de acceso abierto de alto impacto en ciencias sociales. Forum: *Qualitative Social Research*, 19(1). Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2656/4168>
- Montoya, D., Pinilla, V., y 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>
- Motivar, K. L., y González, K. (2017). *Construcción de una propuesta metodológica para el estudio de imaginarios sociales* (Tesis de pregrado). Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia. Recuperado de http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/21449/26122073_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mujtaba, T., Reiss, M. J., y Hodgson, A. (2014). Motivating and supporting young people to study mathematics: *A London perspective*. *London Review of Education*, 12(1). Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1160362.pdf>
- Niño, M. P., y Perea, C. (2013). *Caracterización del autoconcepto de niños y niñas con fracaso y éxito escolar del grado tercero del colegio fe y alegría patio bonito* (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado de

<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/19066/NinoRodriguezMariaPaula2013.pdf?sequence=1>

- Núñez, J. C. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. B. Duarte, L. Almeida, A. Barca y M. Peralbo (Organizadores), *X congreso internacional galego-português de psicopedagogia: programa, resumos e actas*. Conferencia llevada a cabo en la Universidade do Minho, Braga.
- Nyamwange, J. (2016). Influence of student's interest on career choice among first year university students in public and private universities in Kisii County, Kenya. *Journal of Education and Practice*, 7(4). Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1092415.pdf>
- Odeh, S. (2013). Social Adaptation and Its Relationship to Achievement Motivation among High School Students in Jordan. *International Education Studies*, 6(10). Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1068713.pdf>
- Organización Internacional del Trabajo [OIT]. (2010). *Informe. Trabajo decente y juventud en América Latina*. Recuperado de http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_emp/documents/publication/wcms_146022.pdf
- Paoloni, P. V., y Bonetto, V. A. (2013). Creencias de autoeficacia y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Psicología Científica.com*, 15(5). Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/creencias-de-autoeficacia-y-rendimiento-academico/>
- Polo, M. T., y López, M. D. (2011). Autoconcepto de estudiantes universitarios con discapacidad visual, auditiva y motora. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 87-98. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342012000200008
- Potosí, S. E. (2018). *Autoconcepto en adolescentes de 11 a 17 años que pertenecen a familias monoparentales que asisten a consulta externa de Psicología en la JEPROPENA-P DINAPEN* (Tesis de pregrado). Universidad central del Ecuador, Quito, Ecuador. Recuperado de

<http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/15418/1/T-UCE-0007-PC054-2018.pdf>

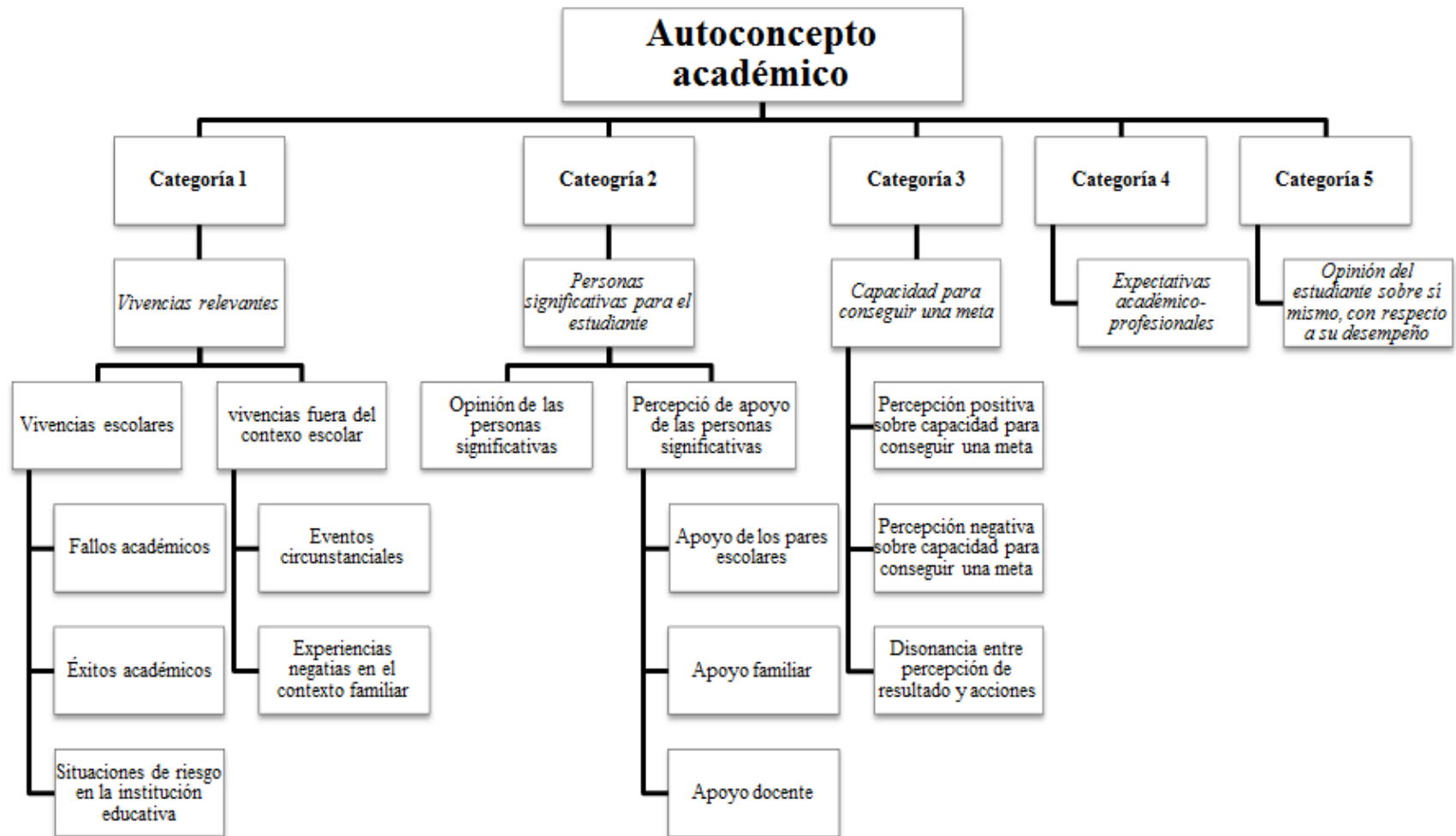
- Quintero, A. C. (2016). Reseña crítica del paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa. *Infancias imágenes*, 15(1), 171-174. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/view/9098/11398>
- Reina, M. C., Oliva, A., y Parra, A. (2010). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society, & Education*, 2(1), 47-59. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/242701179_Percepcion_de_autoevaluacion_Autoestima_autoeficacia_y_satisfaccion_vital_en_la_adolescencia
- Rey, H y Barajas, A. (2014). *La influencia del autoconcepto académico en el rendimiento escolar de las asignaturas de lengua castellana y matemáticas* (Tesis de Maestría). Universidad del Tolima, Colombia. Recuperado de <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1149/1/RIUT-BHA-spa-2014-La%20influencia%20del%20autoconcepto%20acad%C3%A9mico%20en%20el%20rendimiento%20escolar%20de%20las%20asignaturas%20de%20lengua%20castellana%20y%20matem%C3%A1ticas.pdf>
- Rodríguez, D. (2011). *Gestión Organizacional: elementos para su estudio*. (5ª Ed.). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Rodríguez, R. (2014). *Autoestima y rendimiento académico: un estado de la cuestión* (Tesis de maestría). Universidad internacional de la Rioja, Barcelona, España. Recuperado de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2615/rodriguez%20martin.pdf?...1>
- Rodríguez, C., y Caño, A. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(3), 389-403. Recuperado de <https://www.ijpsy.com/volumen12/num3/337/autoestima-en-la-adolescencia-analisis-ES.pdf>
- Roa, A. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, núm 44, 241-258. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?Codigo=4596298>

- Ruiz, L. S., Castro, M., y León, A. T. (2010). Transición a la secundaria: los temores y preocupaciones que experimentan los estudiantes de primaria. *Revista Iberoamericana De Educación*, 52(3), 1-13. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1793>
- Salum-Fares, A., Marín, R. y 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*, 21(1), 207-229. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/654/65421407010.pdf>
- Santana, L. E. y Feliciano, L. (2011). Percepción de apoyo de padres y profesores, autoconcepto y toma de decisiones en bachillerato. *Revista de Educación*, núm 355, 493-519. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2011-355-034
- Santana, L. E., Feliciano, L., y Jiménez, A. (2009). Autoconcepto académico y toma de decisiones en el alumnado de bachillerato. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), 61-75. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11440/10937>
- Silva, I., y Mejía, O. (2015). Autoestima, adolescencia y pedagogía. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 241-256. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.13>
- Sosa, D. M., Sánchez, S., y Guerrero, E. (2016). Autoconcepto académico: modalidades de escolarización, repeticiones de curso y sexo. *Campo Abierto*, 35(2), 69-82. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6036933.pdf>
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3945773>
- Villasmil, J. (2010). *El Autoconcepto académico en estudiantes universitarios resilientes de alto rendimiento: un estudio de casos* (Tesis doctoral). Universidad de los Andes, Venezuela. Recuperado de <http://www.human.ula.ve/doctoradoeducacion/documentos/anzola.pdf>
- Werba, A. A., Vasconcelos, I. C., y Wanderlei, R. L. (2010). O autoconceito de adolescentes escolares. *Revista Paidéia*, 21(48), 9-19. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305423781003>

Anexos


Anexo 1

Esquema de categorías.



Anexo 2

Consentimiento/Asentimiento informado.

	<p style="text-align: right;">Programa de Psicología</p>  <p style="text-align: right;">Universidad de Nariño</p>
<p>DOCUMENTO INFORMATIVO PARA PADRES/ACUDIENTES Y ESTUDIANTES</p>	
<p><i>¿En qué consiste esta investigación?</i></p>	<p>Este estudio pretende comprender a través de las percepciones y narrativas de los estudiantes, la manera en que el alto autoconcepto académico ayuda en el desempeño académico, y como el bajo desempeño académico lo afecta. En otras palabras, se busca determinar las situaciones protectoras que posiblemente faciliten o permitan obtener un buen desempeño en los estudiantes (factores protectores) y los elementos o situaciones de riesgo, o en otras palabras, aquellas que pueden influir en un bajo desempeño académico (factores de riesgo). Dicha investigación se desarrollará con los estudiantes del grado 7</p>
<p><i>¿Quién es responsable de esta investigación?</i></p>	<p>Esta investigación es llevada a cabo por las estudiantes egresadas del programa de Psicología de la Universidad de Nariño, Leydi Gordillo y Melissa León, quienes se encuentran siendo asesoradas por la Ps. Gilberto Carvajal. Este es un trabajo de grado que se realiza con la finalidad de optar por el título de profesional en psicología y al mismo tiempo se busca contribuir con la institución para mejorar la situación académica actual.</p>
<p><i>¿Qué deben hacer las personas que participan en esta investigación?</i></p>	<p>Los(as) estudiantes que participen en la investigación deberán compartir sus experiencias, pensamientos y posturas en torno al desempeño académico (percepciones y narrativas), al participar de las actividades “entrevista semiestructurada” e “historia de vida”. También contestarán preguntas básicas relacionadas con información sociodemográfica (edad, el género, grado escolar).</p>
<p><i>¿Qué molestias o riesgos puede llegar a tener quien participe de la investigación?</i></p>	<p>Esta investigación NO representa riesgo significativo para el bienestar integral del estudiante, sin embargo, puede llegar a presentarse cansancio físico durante el desarrollo de la “historia de vida” y la “entrevista semiestructurada”.</p>
<p><i>¿Qué beneficios se obtiene de esta investigación?</i></p>	<p>A partir de los resultados encontrados, que permiten identificar las posibles situaciones relacionadas con el autoconcepto académico, que puede influir en un buen o mal desempeño escolar, la institución podrá realizar hacia el futuro acciones de mejora focalizadas en las dificultades o potencialidades de los estudiantes. Esta investigación, por otra parte, brindará un aporte importante al</p>

	estudio del desempeño académico en la ciudad de Pasto.
<i>¿Qué pasa si mi hijo y yo tenemos una pregunta?</i>	Cualquier aclaración puede hacerse directamente con las responsables de la investigación, cuyos e-mails se encuentran en este documento
<i>¿Qué pasa si mi hijo no quiere participar o si yo no quiero que mi hijo participe en esta investigación?</i>	Si el estudiante NO participa, no habrá NINGÚN inconveniente o consecuencia por parte de la Institución Educativa o la Universidad de Nariño. Cada estudiante o padre de familia es libre de decidir si desea o no participar de esta investigación.
<i>¿Cómo se manejarán los datos que se recolecten?</i>	Si bien antes se habló de pedir datos como la edad o el grado escolar, NO se solicitara ninguna información que permita el reconocimiento de quien respondió las preguntas de la entrevista o la “historia de vida” (por ejemplo, nombres o documentos de identidad). Por otra parte, los datos serán manejados única y exclusivamente por las investigadoras y los resultados se presentaran de manera general sin especificar las respuestas de cada persona.

CARTA DE AUTORIZACIÓN

Por medio del presente documento, autorizo que _____, quien está bajo mi custodia legal, participe en la investigación denominada **“AUTOCONCEPTO ACADÉMICO COMO FACTOR PROTECTOR Y DE RIESGO DEL DESEMPEÑO ESCOLAR”**

Declaro que he leído el documento informativo y, por lo tanto, a través de este me he enterado de los aspectos relacionados con el objetivo, participantes, procedimiento, los posibles riesgos y molestias, los beneficios y responsables de esta investigación. También y además comprendo que:

1. La decisión de participar en esta investigación es completamente voluntaria.
2. La investigación **NO** representa riesgo significativo para el bienestar integral de mi hijo(a).
3. Tengo derecho a hacer preguntas o solicitar aclaraciones en cualquier momento.
4. Mi hijo(a) puede retirarse durante la investigación cuando lo desee.
5. La exposición de los resultados se realizara de acuerdo a lo expresado en el documento informativo.
6. La información será manejada únicamente por los investigadores y de forma confidencial.

En constancia se firma en Pasto el ___ de _____ del _____

Nombre del padre de familia/acudiente:

Firma: _____

Teléfono: _____

Nombre del estudiante (Asentimiento)

Si el estudiante desea participar de ésta investigación, debe escribir su nombre en la siguiente línea, de lo contrario, NO debe hacerlo.

Contacto equipo investigador:

- Leydi Gordillo. **E-mail:** leydi9108@hotmail.com
- Melissa León. **E-mail:** psicomale@hotmail.com

Anexo 3

Solicitud permiso institución educativa.

San Juan de Pasto, 04 de Agosto de 2015



Universidad de **Nariño**

Señora
NYLSE MARIEM ERAZO
Rectora
Institución Educativa Municipal
Luis Delfin Insuasty Rodriguez, INEM, Pasto

INSTITUCIÓN EDUCATIVA MUNICIPAL	
INEM - Luis Delfin Insuasty Rodriguez - Pasto	
No. Reg.	21-310-0408/15
Hora	3pm
Fecha	01
Primo de quien recibe	dua

Cordial saludo.

Por medio de la presente, en calidad de investigadoras del programa de psicología de la universidad de Nariño, solicitamos respetuosamente se nos otorgue un permiso con el fin de llevar a cabo la investigación denominada **"AUTOCONCEPTO ACADÉMICO COMO FACTOR PROTECTOR Y DE RIESGO DEL DESEMPEÑO ESCOLAR"**. Este estudio se llevará a cabo con estudiantes de séptimo (7º) grado.

Por nuestra parte nos comprometemos, una vez terminada la investigación, a entregar el informe de los resultados y conclusiones, esperando que estos se conviertan en un insumo para el desarrollo de una educación con calidad.

Agradecemos su atención y esperamos su pronta respuesta.

Atentamente,

Leydi Gordillo M
Leydi Johana Gordillo Meza
Egresada de psicología
Universidad de Nariño

Melisa León E.
Melissa Alejandra León Enríquez
Psicóloga investigadora
Universidad de Nariño

*Para Gilberto
Carvajal
Avatar la
solicitud
pyke*

Anexo 4

Registro fotográfico.

