



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA
PSICOLOGÍA

ANÁLISIS DE FACTORES QUE INFLUYEN EN EL ALTO RENDIMIENTO ACADÉMICO DE
ALUMNOS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (PSICOLOGÍA)

PRESENTA:
LILIANA ESPERÓN NAVARRETE

TUTOR PRINCIPAL:
DR. MIGUEL ÁNGEL MARTÍNEZ RODRÍGUEZ
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:
DRA. ANA ELENA DEL BOSQUE FUENTES
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA
DRA. MARÍA LUISA CEPEDA ISLAS
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

LOS REYES IZTACALA, TLALNEPANTLA, ESTADO DE MÉXICO NOVIEMBRE 2018



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

Hacer un recuento de los apoyos recibidos que hicieron posible no sólo la finalización de dicha investigación, sino de la maestría en general, me ha resultado complejo. Antes de iniciar con los agradecimientos, quiero dejar claro al lector que la posición del nombramiento de cada persona no significa que sea de mayor o menor importancia, pues cada una fue vital para mi crecimiento académico y por supuesto, personal. Ahora bien, quisiera comenzar por mi tutor principal, el Dr. Miguel Ángel, quien más que la figura que me asesoró y dirigió en todo mi camino por la MADEMS (y antes de ella), resultó ser alguien como parte de mi familia. A mis profesores y tutores, la Dra. Ana Elena, la Dra. Ma. Luisa, el Dr. Alejandro y la Dra. Milagros, gracias por sus comentarios y observaciones tanto en los seminarios como en esta investigación, pues cada uno me ayudó a afinar mi objeto de estudio. Por supuesto, agradecer a mis compañeros que, aunque en este camino ya no se encuentren algunos, los llevo en mi corazón por haberme dado la fuerza en todo momento. Sin duda fue una experiencia única e inigualable. Gracias Mayra por darme tu punto de vista tan centrado y directo a lo que te decía. Gracias Mariana por escucharme siempre y decirme todos tus valiosos consejos en mis momentos difíciles. Gracias Paola por la confianza y claridad en mi camino. Ustedes lo saben, las quiero mucho. Al Comité Académico de la MADEMS, quiero agradecerles que me hayan dado un aprendizaje inmenso en temas académicos y administrativos. También por aprobar mis solicitudes como la estancia de investigación en Sevilla y el apoyo PAEP con el objetivo de avanzar en el mundo de la investigación. En especial a la coordinadora de la MADEMS, la Dra. María Esther Urrutia, por resaltar mi esfuerzo en cada paso que di y al responsable de docencia, el Dr. Miguel Monroy, por ofrecerme su apoyo y confiar en mí. Agradezco infinitamente a la Universidad de Sevilla, particularmente al Dr. Manuel de la Mata por haberme invitado a realizar la estancia de investigación y darme sus valiosas observaciones a mi trabajo. A la Dra. Rosario Cubero, por permitirme tomar su seminario que le dio un toque exquisito a mi investigación y también al Dr. Samuel Arias por mostrarme su apoyo en el análisis de mi estudio. Finalmente, decirle a mi familia que los quiero mucho y agradezco su apoyo pese a todo. Y a ti Ricardito... te amo bebé.

Índice

Resumen.....	4
Introducción.....	6
Objetivos.....	9
Justificación.....	10
1. Marco teórico.....	10
1.1. Rendimiento Académico (RA).....	11
1.1.1. Conceptualización del RA.....	11
1.1.2. Indicadores del RA.....	13
1.2. La institución.....	14
1.2.1. El docente.....	16
1.3. Estrategias de enseñanza para el aprendizaje.....	17
1.3.1. Estrategias de enseñanza.....	18
1.3.2. Estrategias de aprendizaje.....	20
1.4. Factores personales.....	23
1.4.1. Autoconcepto y Autoestima.....	24
2. Método.....	26
2.1. Lugar y contexto.....	27
2.2. Datos personales.....	29
2.3. Instrumentos.....	30
2.4. Fases del procedimiento.....	32
2.4.1. Fase de planeación.....	33
2.4.2. Fase de desarrollo.....	33
2.4.3. Fase de análisis.....	34
3. Análisis e interpretación de resultados.....	35
3.1. Categorías de análisis.....	35
3.2. Interpretación de resultados.....	36
4. Conclusiones.....	76
4.1. Reflexiones finales.....	80
Referencias bibliográficas.....	82
Apéndice 1. Guía de entrevista.....	91
Apéndice 2. Reducción de datos.....	93
Apéndice 3. Descripción de categorías.....	96

Resumen

El rendimiento académico ha estado asociado con elementos tales como la personalidad, la inteligencia y las estrategias de aprendizaje en investigaciones anteriores (Castro, Paternina y Gutiérrez, 2014; Erazo, 2011; Galicia y Villuendas, 2011). Sin embargo, dichos trabajos se centran en la aplicación de cuestionarios u otras pruebas estandarizadas, dejando de lado la voz de los alumnos. Por tanto, el objetivo de esta investigación radicó en indagar los factores que influyen en el Alto Rendimiento Académico (ARA) desde la perspectiva de alumnos de una institución de Educación Media Superior de México. Para ello, se utilizó una metodología cualitativa en la cual se emplearon entrevistas en profundidad a alumnos de alto rendimiento. Una vez realizadas las entrevistas, se dio paso al análisis e interpretación de datos a partir de su discurso y se encontró que cualidades tales como la constancia, el esfuerzo, la responsabilidad y la adaptación a distintas situaciones caracterizan a un alumno de alto rendimiento académico, lo cual revela que el concepto de alto rendimiento toma un giro distinto. Asimismo, se identificaron ocho categorías de análisis que permitieron conocer por la propia voz de los estudiantes aquellos factores que tienen un impacto en mayor medida sobre sus óptimos resultados escolares. Entre los factores que más destacaron se encuentran las estrategias de aprendizaje, los criterios de evaluación y los desafíos durante su trayectoria académica. De acuerdo con los resultados obtenidos, concluimos que los alumnos de alto rendimiento están convencidos de que las estrategias que emplean al momento de aprender influyen de manera determinante en sus resultados escolares, ya que involucran distintas técnicas de estudio que se ajustan con su propio estilo de aprendizaje. Además, la aplicación de exámenes mejoró su rendimiento académico y finalmente, se revela que en el alto rendimiento también pueden aparecer situaciones desafiantes tales como la reprobación y el trabajo en equipo.

Palabras clave: alto rendimiento académico; educación media superior; entrevistas; estrategias de aprendizaje; evaluación.

Abstract

Academic performance has been associated with elements like personality, intelligence and learning strategies in previous investigations (Castro, Paternina & Gutierrez, 2014; Erazo, 2011; Galicia & Villuendas, 2011). However, this studies focus on the application of questionnaires or other standarized tests, leaving outside the students voice. Thus, the main goal of this investigation was inquire factors that influence on the high academic performance from students perspective of a high school institution in Mexico. For this reason, we used a cualitative methodology in wich we employed in-depth interviews to high academic performance students. When interviews were done, we analyzed and interpreted the results from their speech and we found out that cualities like constance, effort, responsibility and adaptation to distincts situations characterize a high academic performance student, wich reveals that the concept of high academic performance take a different way. Likewise, we identified eight cathegories of analysis that allowed us to know by students own voice, those factors that have an impact over their optimum academic outcomes. Between the factors that stood out, we found out learning strategies, assessment criteria and challenges throughout their academic trajectory. According to results that we obtained, we concluded that high academic performance students are convinced that learning strategies that they use influence in a determinant way over their scholar outcomes, because involve differents study tecniques that adjust with their own learning style. Besides, application of tests improved their academic performance and finally, study reveals that challenger situations like reprobation and teamwork can appear in high academic performance, too.

Key words: high academic performance; high school; interviews; learning strategies; assessment.

Introducción

Uno de los propósitos de la educación media superior es que los jóvenes desarrollen habilidades de análisis, crítica y argumentación dentro de múltiples esferas tales como culturales, políticas, sociales y personales. Los alumnos se deben adaptar a diversas situaciones tales como los horarios, la dificultad de contenidos de las asignaturas, nuevos profesores y su forma de enseñar, nuevos compañeros y, además, se integran poco a poco al campo científico en el cual construyen nuevos saberes.

Pero no todo gira alrededor de cuestiones académicas, pues los jóvenes también comienzan a tomar decisiones por sí mismos, aunque puedan estar influenciadas por otros y las cuales podrán beneficiar o perjudicar su futuro. La etapa en la que se encuentran se caracteriza por la conformación de valores, actitudes, formas de pensar, así como de la estructuración de pensamientos que se refuerzan día a día con ayuda de un sinnúmero de personas que los rodean. Asimismo, no hay que olvidar que los jóvenes están expuestos a riesgos que en muchas ocasiones están fuera de su alcance, por lo cual es importante dotarlos de herramientas útiles que les ayuden a sobresalir.

Sin embargo, por tratarse del contexto escolar, algo que ha importado desde hace décadas en la investigación educativa es el rendimiento académico. Autores como Jiménez (2000, citado en Erazo, 2011), lo refieren como un sistema que mide logros y la construcción de conocimientos, lo cual indica que un elemento esencial para caracterizarlo es que se trata de una valoración final, es decir, lo que el alumno ha alcanzado después de un determinado periodo de instrucción.

Cuando se habla del rendimiento académico, se suele hacer una clasificación en los alumnos e identificarlos como alto o bajo rendimiento. Si son de alto rendimiento, se cree que continuarán así por múltiples predictores tales como las calificaciones, su promedio o por su trayectoria escolar. Asimismo, también se distinguen por su amplia gama de conocimientos, como en el trabajo de Martínez (2006, citado en Erazo, 2011, p. 145), en donde se caracteriza al alumno de alto

rendimiento como “poseedor de conocimientos con suficiencia y promoción al próximo grado”.

No obstante, en el caso contrario, es decir, en los alumnos con bajo rendimiento se otorga un especial interés para analizar, porque se piensa que están rodeados de entornos susceptibles al fracaso, por lo que se diseñan y aplican diversas estrategias para mejorar sus resultados. Pero no sólo los alumnos con resultados desfavorables están inmersos en entornos o contextos que no les permiten avanzar y lograr el éxito académico, sino también los alumnos que se consideran como brillantes están propensos a vivir experiencias que impacten su formación escolar (Vélez, 2007).

Una vía para estudiar el rendimiento académico es a través de distintos factores tales como familiares, socioeconómicos, académicos, personales e incluso emocionales. El propósito de analizar aquellos que intervienen en que un alumno tenga óptimos resultados escolares puede servir de guía para que los demás implementen aquellas estrategias que les han funcionado, aunque hay que reconocer que no es fácil identificar dichos factores porque no existe alguno que sea determinante.

Para lograr conocer aquello que influye en el alto rendimiento académico, una buena aproximación es escuchar de viva voz a los propios estudiantes, ya que son ellos los que experimentan este fenómeno y porque de otro modo, sería complicado saber con exactitud qué sienten, qué necesitan, qué o quiénes los ayudan en situaciones difíciles, cuál es el ambiente en el que se desenvuelven personal y académicamente, etcétera. Por ello, utilizar una metodología en la que se realicen entrevistas a los alumnos da lugar a que en ellos exista un proceso de metacognición, pues les permite pensar, estructurar y organizar sus recuerdos sobre las estrategias que utilizan y todos aquellos elementos que desde su punto de vista han incidido en su formación escolar.

De esta manera, para esta investigación se consideró retomar la realidad de los estudiantes desde sus palabras porque, como se menciona en las líneas anteriores, resulta un primer acercamiento al alto rendimiento académico contado

por las personas que lo viven y así, conocer desde las técnicas de estudio más simples como subrayar ideas principales hasta el hecho de compartirlas con alguien más, de forma que tanto los alumnos como sus compañeros pares construyan su aprendizaje.

Estudios previos sobre rendimiento académico

Ahora bien, fue necesario hacer una profunda indagación sobre el objeto de estudio, con lo cual se muestra que anteriormente, el rendimiento académico involucraba en mayor medida aspectos como inteligencia, estrategias de aprendizaje y personalidad (Muelas y Beltrán, 2011), pero al estudiar los factores específicamente, se encuentra una incidencia mayor del género, edad, frecuencia de hábitos de estudio, características familiares, nivel educativo de los padres, formas de evaluación como elementos asociados al rendimiento académico (Bondensiek, 2010, citado en Erazo, 2011).

Otras investigaciones muestran la influencia de la autoestima, mantener metas e incluso el consumo de sustancias psicoactivas (Caso, Niebla y Hernández, 2007, citado en Erazo, 2011). Por otro lado, desde un enfoque académico, Carbo, Dunn y Dunn (1997, citado en Edel, 2003), hablan sobre las diferencias de estilos de aprendizaje y han demostrado que los niños aprenden de distinta manera, por lo que su rendimiento académico depende de que el estilo en el que se les enseñe corresponda con su propio estilo de aprendizaje.

Por su parte, el autor Erazo (2011) realiza un metaanálisis haciendo una clasificación de variables que inciden en dicho fenómeno, organizándolas en variables orgánicas, en las cuales se tratan temas de nutrición y capacidad intelectual; variables cognitivas, destacando la atención y memoria; variables de estrategias de aprendizaje, en donde describen los hábitos tales como organización al momento de estudiar, técnicas de aprendizaje y motivación; variables de las emociones, en las que se explican aquellos malestares y pensamientos de los alumnos respecto de sus resultados escolares; y finalmente variables familiares, en donde analiza la influencia de la estructura y relación intrafamiliar con el rendimiento académico.

Sin embargo, a pesar de que existe una gran cantidad de estudios como los mencionados en los párrafos anteriores, se encuentra presente la inquietud por conocer de manera detallada cómo los alumnos de alto rendimiento deciden utilizar un procedimiento para estudiar y no otro, qué sienten cuando su resultado no es lo que esperaban o si han vivido una experiencia tan desagradable que los haya hecho pensar en rendirse y qué los ha ayudado a sobresalir. Por tanto, este trabajo reúne todos aquellos factores que los alumnos han expresado de forma consciente como los más influyentes en su alto rendimiento durante el nivel medio superior.

Objetivos

El propósito de realizar la presente investigación radica en indagar los factores que influyen en el Alto Rendimiento Académico (ARA) desde la percepción de alumnos de una institución de educación media superior de México, y dentro de éste, alcanzar los siguientes objetivos específicos:

- ✓ Conocer los elementos a los cuales los alumnos atribuyen su alto rendimiento académico,
- ✓ Identificar las estrategias de aprendizaje que utilizan los alumnos y que han contribuido a obtener sus óptimos resultados,
- ✓ Conocer los criterios de evaluación del aprendizaje que según los alumnos han favorecido su formación académica,
- ✓ Conocer los desafíos y obstáculos a los cuales se han enfrentado durante la educación media superior, así como la superación de los mismos,
- ✓ Identificar cuál es el apoyo (material, personal, familiar, académico, etc.) que reconocen como fundamental en su formación tanto académica como personal,
- ✓ Desarrollar una clasificación de los datos obtenidos de las entrevistas en categorías de análisis para dar lugar a la interpretación, y, por último,
- ✓ Hacer un análisis de los resultados obtenidos con base en el paradigma interpretativo/cualitativo (Sánchez, 2013).

Justificación

El bajo rendimiento académico, rezago y deserción académica son problemáticas que en la actualidad resultan un foco de interés en cualquier nivel educativo de distintas partes del mundo. Por ello, como una forma de prevenir, combatir y contribuir a su análisis se pretende conocer las características y demás factores que tienen mayor influencia en el alto rendimiento académico de los estudiantes de educación media superior, teniendo en cuenta que a ellos también se les pueden presentar circunstancias que obstaculicen su desempeño como se ha demostrado en algunos estudios como el de Vélez (2007).

Asimismo, conocer las prácticas y/o actividades de los alumnos con un alto rendimiento escolar, tales como las técnicas de estudio que emplean, los recursos que les han sido funcionales para su aprendizaje, la organización que tienen y en general, las estrategias utilizadas por sí mismos, permitiría fomentar en los alumnos con resultados escolares desfavorables en distintos niveles educativos, a mejorar su rendimiento académico.

1. Marco teórico

Para dar comienzo al presente apartado, recordamos que en toda investigación en el ámbito educativo se involucra en mayor medida uno de los siguientes tres paradigmas, los cuales son:

a) *Paradigma empírico-analítico/cuantitativo*. Basado en el positivismo, se caracteriza por obtener una aproximación a la realidad a través de la experimentación, observación y la descripción del fenómeno que se pretende estudiar, dejando de lado la visión subjetiva del investigador.

b) *Paradigma interpretativo/cualitativo*. Uno de los supuestos que compilan la idea central de este paradigma es que en los procesos de investigación existe una construcción social de significados a partir de las percepciones y representaciones de quienes forman parte de la investigación (Bartolomé, 1992; Sandín, 2003; Tójar, 2006, citados en Sánchez, 2013).

Cabe mencionar que es este el paradigma en el que se basa la presente investigación, ya que interesa la perspectiva de los participantes, es decir, las construcciones como producto de las interpretaciones y los significados de los alumnos sobre su entorno. Y para tener una mayor aproximación a dichos significados, se puede acceder por medio de la comprensión en profundidad de casos que nos acerquen a su realidad (Sánchez, 2013), en este caso, su realidad sobre el alto rendimiento académico.

c) *Paradigma socio-crítico/orientada a la práctica educativa*. A diferencia de los paradigmas anteriores, éste no se interesa por demostrar evidencias empíricas, ni la interpretación de los hechos sin cuestionar acciones. Aquí, los socio-críticos defienden que la realidad educativa es dinámica y evolutiva (Sánchez, 2013), por tanto, son los sujetos quienes están destinados a construir y configurar dicha realidad.

Como parte de ello, estipulan que la teoría y la práctica forman un todo, basándose en la idea de formar un carácter reflexivo en la sociedad. Y en cuanto al papel docente, en este paradigma está presente el profesor como investigador y como reflexivo al mismo tiempo (Sthenhouse, 1985; Schön, 1992, citados en Sánchez, 2013), quien genera cambios para la mejora de la práctica educativa.

Ahora bien, en seguida, veremos algunos de los conceptos teóricos que darán lugar al análisis de esta investigación tales como el rendimiento académico, la institución, el docente, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, así como algunas de las características individuales que, de acuerdo con diversas investigaciones (Broc, 2000; Castro, Paternina y Gutiérrez, 2014; Erazo, 2011; Gutiérrez, Granados y Landeros, 2011; Lozano, 2003), conforman los factores que influyen en el alto rendimiento académico.

1.1. Rendimiento Académico (RA)

1.1.1. Conceptualización del RA

El rendimiento académico es contemplado por diversos autores como un punto de referencia para conocer el grado en que los alumnos se están

desempeñando en las actividades escolares. Generalmente se vincula con aquellas variables relacionadas con lo social, personal o incluso emocional que inciden en él para poner fin a problemáticas tales como reprobación, rezago o deserción escolar o bien, para mejorar la calidad educativa. En ocasiones, sólo se concentra en el análisis de lo que algunos llaman éxito o fracaso escolar, así como el bajo o alto rendimiento académico para los mismos propósitos.

Algunas investigaciones como la realizada por Moral de la Rubia (2006)¹ o supuestos como el de Cascón (2000, citado en Márquez, Ponce y Alcántar, 2012), centran su origen en la inteligencia y los resultados de instrumentos de medición de la misma desde décadas anteriores principalmente en el periodo de guerra, en donde los jóvenes que habían sido reclutados eran sometidos a una serie de pruebas para evaluar su rendimiento físico y cognitivo. No obstante, se ha evidenciado que la presencia de múltiples factores incide en esta temática y a partir de ello, se han generado otras conceptualizaciones.

Por ejemplo, para Jiménez (2000, citado en Edel, 2003, p. 3) el rendimiento académico es el “nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico”. Por supuesto que sólo son tomados en cuenta aprendizajes o contenidos obtenidos en la escuela, aunque también podrían incluirse dentro de esos aprendizajes los que están fuera del contexto académico.

En palabras de Pizarro (citado en Meneses, Morillo, Navia y Grisales, 2013, p. 434), el rendimiento académico es “una medida de las capacidades correspondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación”, conceptualización que hace referencia a un determinado proceso en el cual los alumnos adquieren una serie de contenidos y habilidades que posteriormente manifestarán en actividades con un mayor grado de complejidad.

¹ Se hace referencia al estudio para visualizar cómo se considera el rendimiento académico desde el campo de la medicina y con un enfoque de tipo cuantitativo, sin embargo, no es punto de interés para la presente investigación.

Asimismo, Gómez, Oviedo y Martínez (2011, citado en Meneses, Morillo, Navia y Grisales, 2013, p. 434) plantean que “el rendimiento académico no es el producto de una única capacidad, sino el resultado sintético de una serie de factores que actúan en, y desde, la persona que aprende”. En este sentido, se postula que no sólo se involucran factores relacionados con un contexto académico en específico, sino un universo en el que vive y se desarrolla cada estudiante considerado en primera instancia como un ser social. Así pues, esta investigación describe el rendimiento académico como el resultado de los múltiples aprendizajes adquiridos en un determinado periodo escolar y que se encuentra ligado a diversos factores tales como los sociales, culturales, escolares y/o personales.

1.1.2. Indicadores del RA

Desde un esquema más general, los profesionales que se dedican al estudio de la calidad educativa centran su atención en las instituciones que son consideradas como las de mayor nivel de aprovechamiento (de acuerdo con ciertos estándares de comparación) y toman como referencia el número de alumnos graduados para consolidar su efectividad (Kuh, Kinzie, Schun y Whitt, 2005). Sin embargo, diversos estudios (Edel 2003; Ruiz, Ruiz y Ruiz, 2010; Vargas, Ramírez, Cortés, Farfán y Heinze, 2011) han comprobado que cuando se pretende analizar el rendimiento académico, principalmente se consideran como indicadores directos las calificaciones que los alumnos han obtenido en el periodo actual o en cursos anteriores.

Ruiz, Ruiz y Ruiz (2010), mencionan que no basta con conocer el promedio que el alumno ha obtenido sino también los resultados o valorizaciones de otras actividades que realiza, así como contemplar otros criterios de evaluación con el fin de mantener su buen desempeño escolar. Ante esto, algunos añaden el acceso y la permanencia en la escuela (Fernández Enguita, 1995; Bartolucci, 1994; Cáceres y Cordera, 1992, citados en Guerra, 2000), pues claro está que, aunque hayan logrado un elevado promedio en periodos anteriores no están exentos de la presencia de situaciones que pongan en riesgo su rendimiento.

Pero habrá que cuestionarse lo siguiente: ¿es suficiente una calificación para determinar que un estudiante es de alto rendimiento? Se necesitan más *evidencias* para considerar que lo está, pues el promedio final puede ser producto de diversas estrategias y aunque es el indicador más solicitado para valorizar el rendimiento, no es definitivo. Existen algunas prácticas por parte de los estudiantes que hacen posible situarse en un gran desempeño escolar mediante actividades dentro o fuera de la escuela. El estudio de Galicia y Villuendas (2011) por ejemplo, muestra que la asistencia a la biblioteca y la actitud que muestran los estudiantes por la lectura está relacionada con el alto rendimiento escolar, mismo que coincide con la investigación realizada por Molina (2005, citado en Galicia y Villuendas, 2011).

Por otra parte, autores como Frutos (1997, citado en Edel, 2003), evidencian que el promedio obtenido en los cursos anteriores no determina el éxito en los alumnos y ello puede resultar por múltiples razones. La calificación siempre ha sido un tema de discusión, así como la aplicación de los exámenes como criterio de evaluación pues como se menciona anteriormente, puede ser resultado de diversos métodos. Esto quiere decir, que no todas las calificaciones en donde se obtiene un diez en alguna asignatura se deban a que hayan mostrado dedicación y empeño, sino que también puede resultar por la acumulación de puntos, asistencia a conferencias u otras actividades que no se relacionen precisamente con los contenidos o temas de dicha asignatura.

1.2. La institución

Todo aprendizaje requiere de un tiempo y espacio determinado, de acuerdo con Del Valle (2001), pues cada uno cuenta con objetivos específicos y distintas formas de llegar a él. En cuanto a los aprendizajes académicos, se puede observar que cada día surge con mayor frecuencia la preocupación de algunos padres de familia por inscribir a sus hijos en instituciones de mejor calidad. Este aspecto ha sido valorado por organizaciones (OCDE, ANUIES, SEP, entre otras) de múltiples formas. Por ejemplo, a veces se considera la eficiencia escolar de la escuela, sus planes de estudio o simplemente sus características físicas. Asimismo, hemos

notado a lo largo de la historia que las escuelas han tenido modificaciones con el fin de responder a las necesidades de la sociedad (Del Valle, 2001).

De acuerdo con algunos estudios (Cervini, Dari y Quiroz, 2014), se ha demostrado que aquella institución que pertenezca a un nivel socioeconómico más elevado propiciará en los alumnos rendimientos más altos. No obstante, no es la única responsable de mejorar el desempeño de los alumnos, pues como lo menciona Villa (2012), la institución no debe determinar los conocimientos, habilidades y destrezas de los alumnos, sin embargo, al analizar los factores del rendimiento académico, las condiciones de la institución tales como infraestructura, lugar de ubicación, programas de estudio, contexto, entre otros elementos, podrían incidir en el aprovechamiento del alumnado, lo cual deja en claro que situaciones ajenas al estudiante pueden impactar su formación escolar.

Existen algunas instituciones que aprovechan al máximo los recursos que tienen y son conscientes de que con pocos recursos pueden ofrecer resultados importantes (Kuh, Kinzie, Schun & Whitt, 2005). En este caso, se podría pensar en aquellas escuelas situadas en poblaciones rurales y que, a pesar de no contar con un mobiliario adecuado o tecnología de la más alta calidad, ofrecen a los alumnos una preparación adecuada con el propósito de que continúen con su formación y dejando en claro que las escasas condiciones en las que se encuentran no son motivo absoluto para obstaculizar sus estudios. No obstante, otros estudios (Del Valle, 2001) demuestran que el deterioro de las condiciones materiales afecta el desempeño escolar.

Por otra parte, existen diversos elementos que forman parte de la institución más allá de considerar aspectos como la infraestructura en relación con el rendimiento académico. Por ejemplo, se ha evidenciado en estudios como el de Tobón, Posada y Ríos (2009, citados en Castro, Paternina y Gutiérrez, 2014), que cuando las instituciones ponen especial atención a los procesos metodológicos, pedagógicos y métodos de enseñanza que utilizan los docentes, el rendimiento académico se eleva. En este sentido, las características físicas de cada escuela no

se visualizan en primera instancia, sino la toma de decisiones respecto del programa curricular y estrategias para mejorar el entendimiento de los contenidos.

Asimismo, estas decisiones institucionales en ocasiones no satisfacen las necesidades del alumnado (Guerra, 2000). Dentro de ellas, podemos encontrar decisiones en cuanto a los contenidos curriculares, las actividades a realizar, que pueden no favorecer la experiencia práctica de los estudiantes, o incluso las horas que deben ser cubiertas por profesores que no cuentan con la formación adecuada para la impartición de la asignatura. Este último aspecto es de suma importancia, pues saber que hay profesores impartiendo clases con una formación escasa e insuficiente hablando de cualquier nivel educativo genera preocupación, pues afecta el desarrollo de cada alumno y en general, en los resultados de cada institución.

1.2.1. El docente

El docente resulta ser un componente fundamental para el desempeño académico. Generalmente los padres de familia se preocupan más por la formación y experiencia que tienen aquellos que brindarán a sus hijos nuevos saberes y la oportunidad de desarrollarse de la manera más óptima. Ante esto, Woolfolk (2006, citado en Castro, Paternina y Gutiérrez, 2014) señala que los profesores que cuentan con una certificación completa y una especialidad en su área logran un mayor aprovechamiento en los estudiantes. Sin embargo, habría que plantearse si realmente es determinante la certificación especializada en una disciplina para el rendimiento de cada alumno, pues podrían derivarse distintas opiniones. Por ejemplo, se puede argumentar que una preparación particular de cada área por parte del profesor propiciaría un mejor entendimiento de los alumnos al tratarse en clase ciertos temas.

En este sentido, el docente con un amplio conocimiento de algún tema sería capaz de responder a dudas o cuestionamientos que los alumnos expongan, sin embargo, ¿qué sucede si a pesar de poseer gran información no cuenta con el dominio de estrategias para emplearlas en el aula? Arenas y Fernández (2009, citado en Galicia y Villuendas, 2011) al respecto, mencionan que la formación

profesional del docente no tiene gran relevancia dentro del desempeño escolar ni resulta un determinante (Valdez, 2012, citado en Castro, Paternina y Gutiérrez, 2014), pero sí los métodos de enseñanza que utilizan a diario (Flórez, 2005, citado en Galicia y Villuendas, 2011), es decir, las habilidades para poder transmitir esos conocimientos (Page, 1990, citado en Castro, Paternina y Gutiérrez, 2014).

No obstante, más allá de considerar la formación en cuanto a contenidos y certificaciones de los profesores, se han mostrado estudios en los que el capital humano del docente mejora el rendimiento académico (Castro, Paternina y Gutiérrez, 2014), entendiendo el capital como los recursos con los que cuenta al momento de impartir una clase. Como ejemplo, se encuentra la eficacia con la que realizan su labor, la cual influye al hablar específicamente de alumnos con un alto rendimiento (Carey, 2004, citado en Castro, Paternina y Gutiérrez, 2014), aunque lo anterior no significa que deban apresurarse en analizar contenidos de acuerdo con el programa curricular sólo para terminar a tiempo, sino analizarlos en la medida en que cada alumno pueda entender.

La particularidad en el aprendizaje de cada alumno puede significar un obstáculo para los propios profesores, pero si no se toma en cuenta, no se lograría un aprendizaje significativo. Estudios como el de Castro, Paternina y Gutiérrez (2014), reflejan que la relación del profesor con el grupo, organización-planeación que emplean en clase en cuanto a temas, motivación, estrategias didácticas, entre otras, favorecen el rendimiento académico. Por tanto, en este trabajo se considera que el profesor, además de adquirir una formación adecuada respecto de su área de conocimiento, también debe contar con las habilidades para identificar cuál es la manera más adecuada en la que cada grupo aprende y ponerla en acción, promoviendo por supuesto, la crítica y reflexión.

1.3. Estrategias de enseñanza para el aprendizaje

La palabra *estrategia* no tiene un origen en las disciplinas referentes a la educación, sin embargo, hablar de estrategias de enseñanza y aprendizaje se ha vuelto popular cuando se trata de mejorar la calidad educativa. Se emplean estrategias como parte de una planificación para intervenir en una problemática o

para mejorar, en este caso, el rendimiento académico. Dicho término se ha establecido también como un constructo que responde a problemáticas educativas específicas, tales como reprobación, deserción, bajo rendimiento académico, entre otras.

Asimismo, existen elementos que lo componen tales como el profesor, el alumno, las actividades y el aula, por mencionar algunos de los más destacados. No obstante, cada elemento o agente juega un rol distinto en cada tipo de estrategia. Por ello, es importante que tanto docentes como alumnos tengan conocimiento de una amplia gama de estrategias para saber utilizarlas en momentos específicos. Para adquirir una mejor comprensión, en este trabajo se explicará cuáles son las características que corresponden a las estrategias de enseñanza y cuáles a las de aprendizaje, aunque se debe tener en cuenta de que ambos son procesos que responden de manera conjunta a las necesidades de la educación en sus distintos niveles y tanto unas como otras son importantes. Lo anterior quiere decir que tanto profesores como alumnos deben trabajar de manera cooperativa incorporando herramientas que contribuyan a mejorar su función dentro de la educación.

1.3.1. Estrategias de enseñanza

Las estrategias de enseñanza también conocidas como *estrategias docentes*, representan aquellos recursos, técnicas o actividades realizadas por el profesor que contribuyen a la mejora del aprendizaje de los alumnos en un lugar determinado. En palabras de Díaz-Barriga y Hernández (2002, pp. 141), "son procedimientos que el profesor utiliza en forma reflexiva y flexible, para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos", con lo cual se puede argumentar que es necesario que el docente en primer lugar, conozca las características del grupo en el que imparte su clase e identifique aquellas actividades con las cuales los alumnos entienden de mejor manera un contenido, y en segundo, que tenga a su disposición una amplia gama de técnicas para decidir cuál es la que se ajusta mejor con el estilo de aprendizaje de cada alumno.

Sin olvidar que la psicología y otras disciplinas relacionadas con la educación cuentan con diversos enfoques o paradigmas, se pueden encontrar definiciones

distintas acerca de las estrategias de enseñanza. En estudios como el de Vera (2005), se presentan comparaciones entre uno u otro enfoque en torno a dicha temática y aunque no es el punto central de esta investigación, resulta interesante conocerlas. El autor logra sintetizar las características de las estrategias docentes desde el paradigma conductista, destacando las limitantes en las habilidades del profesor y argumentando que incrementa la posibilidad de propiciar el bajo rendimiento académico, incluso la deserción. En este sentido, si bien no existe una conceptualización específica de las estrategias de enseñanza para el conductismo, el cognoscitivismo u otros, se puede tener una idea a partir del objeto de estudio en el cual se basa cada perspectiva.

Al respecto, Ovolio (1987, citado en Vera, 2005, p. 509) explica que para el conductismo: "las estrategias de enseñanza que el docente emplea están referidas a todos los recursos del lenguaje didáctico adecuado, organizado. Presenta, analiza y explica determinado contenido de manera verbal o escrita", con lo cual, se observa la presencia de objetivos planteados y la presentación secuencial de los contenidos hacia los alumnos, mismos que fungen como receptores de información. Las exposiciones orales por parte del profesor, la utilización de material didáctico tales como mapas, videos e imágenes que ilustren los contenidos, cuestionarios o pruebas orales y/o escritas para evaluar el aprendizaje logrado, entre otros, son algunos ejemplos de estrategias de enseñanza desde este paradigma.

Por otro lado, hay quienes procuran utilizar técnicas más flexibles y lo reflejan al realizar actividades grupales o individuales, trabajo en equipo, círculos de discusión y reflexión en torno a un tema específico, incluso el lenguaje que utiliza el profesor, que de acuerdo con algunas investigaciones (Vera, 2005; Rojas y Esparza, 2009) parecen ser más favorables en cuanto al rendimiento académico de los alumnos. No obstante, también es importante considerar que la elección de estrategias dependerá de la asignatura o contenidos que se pretenden enseñar, pues no sería adecuado implementar actividades como lecturas o revisión de teoría en un seminario que se relaciona con contenidos prácticos o aplicados.

¿Pero cómo saber en qué condiciones se debe poner en acción una u otra estrategia? Retomando la idea de Díaz-Barriga y Hernández (2001, citado en Vera, 2005, p. 509), se deben tomar en cuenta "las características generales de los alumnos (nivel de desarrollo cognitivo, factores afectivos, entre otros), el conocimiento previo y el curricular, la meta que se desea lograr, las actividades de aprendizaje, la evaluación del progreso del aprendizaje del estudiante", como algunos de los elementos clave aunque también sería importante considerar el contexto o lugar en el que se suscitará el aprendizaje.

Por otra parte, es importante saber que cada estrategia tiene una función distinta para cada momento del aprendizaje. Para una mejor explicación de ello, los autores antes mencionados también exponen diferentes clasificaciones de estrategias docentes que son empleadas al inicio, durante o al término de un periodo instruccional y de acuerdo con el objetivo que se persiga. Por ejemplo, si el propósito del docente es la reactivación de conocimientos previos, entonces realizará actividades tales como preguntas exploratorias para generar diálogos con los alumnos o hasta representaciones gráficas como mapas conceptuales, organizadores, entre otros.

1.3.2. Estrategias de aprendizaje

Cada alumno aprende de manera distinta y entenderlo puede ser difícil para muchos profesores, sobre todo al pensar en aquellas instituciones que cuentan con un elevado número de estudiantes y escasas herramientas para que alcancen un aprovechamiento escolar adecuado. Además, resulta ser una cuestión crítica para algunos docentes, ya que al tener un grupo numeroso de alumnos consideran más apropiado implementar un método con las mismas características para todos con la intención de hacer más digerible su labor. ¿Y qué sucede con los estudiantes que no logran comprender un solo ejercicio por esta decisión? Tal parece que la no adaptación a un solo método o técnica los deja lejos de alcanzar un resultado satisfactorio.

Cuando se pretende lograr o mejorar un resultado óptimo en cualquier ámbito se buscan estrategias, las cuales implican nuevas ideas, técnicas o maneras y

decisiones para llegar a esa meta como lo postulan Valle, Barca, González y Núñez (1999). Ello implica toda una planificación en torno al objetivo planteado. En el aula, si el propósito de un alumno es mejorar sus calificaciones, entonces buscará la manera de comprender aquellos contenidos que le parezcan más complicados y se esforzará en ello dedicando más tiempo, atención y en ocasiones ayuda de otros que él considere que puedan ayudarlo. Pero antes de pensar en un plan, los autores antes mencionados nos recomiendan que primero, el estudiante debe conocer la manera en cómo aprende y posteriormente, elegir una técnica adecuada a ese estilo de aprendizaje.

Ahora bien, al hablar sobre el concepto de estrategias de aprendizaje, algunos escritos lo refieren como aquellos procesos, maneras, métodos o procedimientos que hacen que el alumno comprenda de una manera más fácil lo que le enseñan en clase. En este estudio se retoma la conceptualización de Monereo (1994, citado en Valle, Barca, González y Núñez, 1999, p. 430), quien explica que son “procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para complementar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción”.

Una vez que los estudiantes descubren la manera en cómo aprender algún contenido, eligen entre diversas técnicas para mejorar su entendimiento. Por ejemplo, en el estudio realizado por Roux y Anzures (2015), el cual tuvo por objetivo analizar las estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico, se encontró que los alumnos que tomaban apuntes durante las clases mejoraban sus calificaciones, mismo que concuerda con la investigación de Rojas y Esparza (2009), el cual mostró que algunos alumnos se preparaban antes de clase a través de la revisión de apuntes para poder comprenderlos mejor, además de ser los que más buscaban acercarse a los profesores para resolver sus dudas, consultaban libros y organizaban su tiempo para el estudio.

Sin embargo, a pesar de que se ha expuesto en investigaciones que los alumnos con un alto rendimiento académico utilizan diversas estrategias para un

mejor aprendizaje (Stover, Uriel, De la Iglesia, Freiberg y Fernández, 2014), intentan nuevas formas de comprensión de textos (Kuh, Kinzie, Schun & Whitt, 2005), lo cual hace que pongan en práctica nuevas habilidades que les servirán para analizar contenidos más complejos en niveles posteriores. Al respecto, Julio Pimienta (2007), nos ofrece una gran variedad de estrategias que pueden ser empleadas por los estudiantes y que los docentes pueden fomentar en ellos con el objetivo de comprender y estructurar de mejor manera la información que adquieren durante las clases.

Aunque si bien es cierto que los alumnos eligen determinadas formas para que aquello que adquirieron en el aula puedan reforzarlo y aplicarlo, existen ciertas actividades que acompañan estas estrategias. Un ejemplo de ello, son las lecturas diarias que si se realizan de manera cotidiana pueden volverse hábitos. En este sentido, algunos autores (Murillo, 2003; Mendoza, 1998, citado en Galicia y Villuendas, 2011) manifiestan que el hábito lector incrementa la posibilidad de mejorar las estrategias que utilizan los alumnos en las lecturas y en general el rendimiento académico como se muestra en el estudio de Sanguinetti y cols. (2013). La lectura diaria permite abrir la posibilidad de que los alumnos conozcan temas que tal vez no son presentados en clase y su beneficio puede reflejarse en que al final de cada lectura, contarán con conocimientos que puedan complementar con los que les dan a conocer en la escuela. En algunos estudios (Sanguinetti y cols., 2013), puede observarse que los conocimientos previos son fundamentales para el aprovechamiento de las asignaturas.

¿Y cómo se podría averiguar que cada estudiante se ha aproximado o ha comprendido en gran medida cierto tema o contenido? Cuando un alumno es capaz de generar y construir una representación mental acerca de lo que ha leído con base en sus conocimientos previos y de manera organizada, se puede decir que el alumno ha comprendido (Novak, 2002, citado en Escoriza, 2005). En este caso, Lemus, Torres, Serrano y Guzmán (2014, p. 92) nos explican que las evidencias de aprendizaje son productos en los cuales se refleja si los educandos han llegado a comprender o al menos entendido la idea principal de un tema en específico, pues

mencionan que “se entiende por evidencias de aprendizaje toda actividad que realiza el estudiante durante el proceso educativo y que entrega de manera física para dar cuenta de lo que aprendió”.

Díaz-Barriga (2002, citado en Lemus, Torres, Serrano y Guzmán, 2014, p. 359) por su parte, señala que las evidencias de aprendizaje aportan “información sobre el proceso de construcción que está detrás de ellos, y sobre la naturaleza de la organización y estructuración de las construcciones elaboradas como: representaciones, esquemas, modelos mentales”, es decir, el alumno al adquirir cierta cantidad de información en un breve periodo, la mejor manera de demostrar que ha adaptado ese contenido a sus conocimientos previos es mediante un esquema que le permita organizar y reflexionar sobre lo que aprendió. A menudo, los profesores requieren que los estudiantes entreguen estos productos que además de servir como evidencia de aprendizaje, los contemplan para poder evaluarlos y entonces pueden solicitar que dichos productos se realicen individual o colectivamente dependiendo del propósito de aprendizaje.

1.4. Factores personales

Todo aquello que nos compone como personas juega un papel fundamental en nuestras acciones, es decir, nuestra manera de ver la realidad, la forma en la que nos expresamos, nuestras ideas y puntos de vista o hasta las personas con las que convivimos influyen en las decisiones que tomamos. Ahora bien, al referirnos específicamente al rendimiento académico, incluso los alumnos que tienen un alto desempeño pueden estar rodeados de situaciones que mejoren o perjudiquen sus resultados escolares, pues se ha evidenciado que los alumnos con calificaciones altas frecuentemente tienen una tendencia a ser perfeccionistas en las actividades que realizan, no están acostumbrados a las críticas, tienen escasa tolerancia a la frustración, se proponen metas elevadas y es posible que muestren miedo al fracaso (Ruiz, 2013).

En esta investigación, los elementos que integran los factores personales de acuerdo con diversos estudios (Mercado y Niño, 2012; Lozano, 2003; Ruiz, 2013) y

que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes son: el autoconcepto (Peralta y Sánchez, 2003; Salum-Fares, Marín y Reyes, 2011), las expectativas personales y académicas, relaciones sociales, situaciones problemáticas que puedan suponer un riesgo en el rendimiento académico, así como las emociones generadas, son cualidades que conforman a cada alumno como persona. En este apartado conoceremos de cerca cada componente y la importancia de su relación con el alto rendimiento académico.

1.4.1. Autoconcepto y Autoestima

Como uno de los aspectos más mencionados en múltiples trabajos sobre los factores personales y el rendimiento académico se encuentra el autoconcepto, el cual no cuenta con una definición única pues diversos autores lo han señalado desde perspectivas distintas. Fuera de ello, se han encontrado ciertas similitudes en su concepción. Por ejemplo, el autoconcepto según Hamachek (1981; Machargo, 1991, citado en Peralta y Sánchez, 2003, p. 97) es “el conjunto de percepciones o referencias que el sujeto tiene de sí mismo; (...) el conjunto de características, atributos, cualidades y deficiencias, capacidades y límites, valores y relaciones que el sujeto conoce como descriptivos de sí y que percibe como datos de su identidad”, con lo que podemos dar cuenta de las particularidades en diversas esferas que componen a una persona.

Por su parte, autores como Shavelson, Hubner y Stanton (1976, citado en Peralta y Sánchez, 2003, p. 97) simplifican el concepto, pues indican que es “la percepción que cada uno tiene de sí mismo, que se forma a partir de las experiencias y las relaciones con el entorno, en las que las personas significativas desempeñan un papel importante”, lo cual es de gran interés, pues son las experiencias las que construyen nuestra historia única y ello puede explicar la forma en como pensamos, actuamos y nos relacionamos con nuestro entorno.

Sin embargo, pueden surgir especulaciones en torno a esta concepción, por ejemplo, podríamos preguntarnos cómo es que surge el autoconcepto, si se transforma a lo largo del tiempo con las experiencias vividas, de qué manera influye

en nosotros y los demás, si cambia en distintos contextos, entre otras dudas que hacen de su investigación un análisis cada vez más complejo². Pero lo que sí se ha evidenciado son los tipos que tiene dicho término en determinados entornos, pues se ha estudiado el autoconcepto académico, emocional, familiar, físico y social (Shavelson, Hubner y Staton, 1976, citado en Iniesta y Mañas, 2014) y demostrado que cada uno tiene incidencia importante en el campo de la educación.

Ahora bien, ¿cómo se relaciona el autoconcepto en general con el alto rendimiento académico? En el caso del contexto escolar, en algunos estudios se compara a los alumnos con distintos niveles de autoconcepto con sus resultados escolares y se ha encontrado que aquellos alumnos con un autoconcepto alto acostumbran ser más cooperativos y más participativos en sus tareas, con menores niveles de ansiedad y mayores expectativas de éxito por parte de sus familias (Hay, Ashman y Van-Kraayenoord, 1998, citado en Peralta y Sánchez, 2003). Lo anterior significa que alumnos con estas características pueden mostrar mayor seguridad y compromiso al realizar actividades académicas.

Aunado a lo anterior, Jadue (1997, 5, citado en Meneses, Morillo, Navia y Grisales, 2013, p. 447) resalta que: “El logro de un concepto positivo de sí mismo depende en gran medida de interacciones positivas con otros, especialmente con adultos significativos en sus vidas. Los profesores deben, por lo tanto, estar capacitados para identificar y rescatar los valores de las relaciones interpersonales adecuadas y establecerlas con sus alumnos, lo que puede constituir un factor protector, especialmente para aquellos estudiantes que padecen además de carencias socioeconómicas, culturales y problemas familiares”. En esencia, se puede argumentar que el autoconcepto cumple una función elemental en el alto rendimiento del alumno, en el cual pueden incidir distintos entornos tales como el familiar, social y/o académico y que en conjunto, fomentan los resultados en el desempeño escolar de cada estudiante. Así, el autoconcepto resulta además una

² El estudio de Peralta y Sánchez (2003), expone siete características del autoconcepto tales como la dimensión psicológica, ser multidimensional, tener organización jerárquica, ser estable y cada vez más específico, entre otras, lo cual da lugar a un mejor entendimiento del término.

construcción basada en múltiples interacciones sociales y culturales de las cuales el alumno rescata un conjunto de significados y los apropia a su persona.

En el caso del estudio de la autoestima, se ha señalado que también ha sido de gran interés en la actualidad debido al impacto que se ha presentado en temas como el fracaso escolar, la deserción o incluso al hablar de los *buenos estudiantes*. En este trabajo, la autoestima comprende la valoración que los alumnos tienen sobre sí mismos, la aceptación social, apariencia física, comportamiento, relaciones de amistad y la competencia académica (Broc, 2000). De este último punto, de acuerdo con algunos escritos, se muestra que a partir de las interacciones con los otros es como las personas se perciben, se comportan, aprenden y piensan (Clark, Clemes y Bean, 2000; Clemes y Bean, 1996, citados en Peralta y Sánchez, 2003).

Asimismo, las relaciones con otros compañeros de acuerdo con Murray, Griffin, Rose y Bellavia (2003, citado en Navarro, Tomás y Oliver, 2006), tienen un amplio impacto en el rendimiento académico, pues ello implica tanto enfrentamientos o rechazos e incluso relaciones armoniosas no sólo con los mismos alumnos sino también con los profesores (Buote, 2002, citado en Lozano, 2003). ¿Pero cómo podría influir en su rendimiento escolar? Imaginando una situación en donde el docente indique la realización de una serie de tareas a un grupo en el que existen desacuerdos, discusiones o en general un ambiente incómodo entre estudiantes, con mayor probabilidad podrían verse afectadas negativamente sus actividades y, por tanto, su aprendizaje a causa de esas situaciones.

2. Método

Esta investigación se realizó desde un enfoque cualitativo, el cual ha sido conceptualizado como aquel que “produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor Y Bogdan, 1984, p. 20). De esta forma, retomamos algunos de los criterios que exponen Taylor y Bogdan (1984)³, tales como:

³ Véanse los criterios a detalle en Taylor y Bogdan, p. 20-23.

- *Entiende el contexto y a las personas bajo una perspectiva holística*, ya que entiende a las personas desde el contexto en el que se han suscitado los hechos. Asimismo, cada factor está constantemente incidiendo en la problemática que se pretende analizar y si se trabaja de una forma separada, podría darse paso a la fragmentación del estudio.
- *Considera que el investigador cualitativo trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas*, porque busca aproximarse a la realidad de las personas desde sus experiencias y las interpretaciones que construyen sobre las mismas.
- *Todas las perspectivas son valiosas*, pues se trata de comprender la perspectiva de las personas, ya que serán quienes nos aproximen a lo que se espera llegar. Sus constructos y puntos de vista son elementos importantes, por tanto, este enfoque “se centra en significados, descripciones y definiciones situándoles en un contexto” (Smith, 1987, citado en Quecedo y Castaño, 2002, p. 9), lo cual ayudó a obtener una realidad más certera.

Con base en lo anterior, se propuso considerar en este apartado elementos tales como: el lugar y contexto en el cual se realizó la investigación, en el que se describe el escenario en el cual se obtuvieron los datos a analizar; las características de los participantes, mismas que se integran de los datos personales de los participantes tales como el sexo, edad, promedio y lugar de procedencia; los instrumentos a utilizar para la recolección de datos; y por último, las fases del procedimiento, las cuales serán explicados a detalle en las siguientes páginas.

2.1. Lugar y contexto

La investigación se planeó realizar en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) plantel Azcapotzalco, ubicada en Av. Aquiles Serdan No. 2060, Ex-hacienda del Rosario, en la Ciudad de México, debido a la disponibilidad y apertura con la que contó para realizar este trabajo. El CCH forma parte de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y cuenta con cinco planteles: Azcapotzalco, Vallejo, Oriente, Naucalpan y Sur, los cuales tienen como misión buscar que sus alumnos sean actores de su propia formación y que estén dotados de habilidades artísticas,

humanísticas y científicas para lograr que sean capaces de trabajar de manera colaborativa al responder necesidades de la sociedad, todo ello, desde un modelo educativo con enfoque constructivista.

Sobre el plan de estudios en el cual se basa el CCH plantel Azcapotzalco, consta de 4 áreas: a) Matemáticas: en la cual se destaca la importancia de percibir esta disciplina como una ciencia en constante desarrollo que les permitirá la resolución de problemas; b) Ciencias experimentales: en donde se resalta la necesidad de conocer y comprender información basada en características científicas con el fin de analizar fenómenos naturales de su entorno; c) Histórico-social: en el que se da lugar al conocimiento de hechos históricos con base en el pensamiento filosófico, así como en la cultura universal, y d) Talleres de lenguaje y comunicación: en donde se destaca la importancia del adecuado conocimiento reflexivo y el uso de sistemas simbólicos con el fin de que puedan desarrollarlos y entenderlos en distintas lenguas y signos utilizados por la sociedad como los auditivos y visuales⁴.

En adición a lo anterior, es interesante comentar que, en esta escuela, debido a que es común encontrar a jóvenes provenientes de distintos lugares principalmente de la Ciudad de México, es notable la diversidad en cuanto a costumbres, valores y perspectivas en distintas esferas como el académico, personal, social y cultural, en comparación con otras escuelas de educación media superior. Por tanto, el plantel resultó un lugar propicio para contribuir a esta investigación al poder abordar distintos factores influyentes en el alto rendimiento académico. Aunado a lo anterior, se considera importante destacar que el departamento de psicopedagogía del plantel brindó la oportunidad con mayor facilidad para la recolección de datos, pues cada semestre reúne a los alumnos de alto rendimiento para la entrega de reconocimientos, por lo cual fue posible acceder de manera más oportuna a la información de los participantes.

⁴ Tomado de <http://www.cch.unam.mx/plandeestudios> el 15 de abril de 2017.

2.2. Datos personales

Con base en algunos trabajos (Martínez y Valderrama, 2010; Vargas y cols., 2011; Meneses, Morillo, Navia y Grisales, 2013) se toman en cuenta dentro de este apartado elementos como el sexo de los estudiantes, su edad, contexto en el que viven o entorno social, cultura, cantidad de ingresos económicos, nivel académico de los padres y su ocupación, institución de procedencia en algunos casos y si trabajan o realizan alguna actividad distinta de las escolares. En general, se puede observar que los componentes que caracterizan a los alumnos de alto rendimiento académico pueden influir de diversas maneras, y es que todo lo que rodea al alumno social y culturalmente puede tener un impacto favorable o no en su desempeño, como se muestra en diversos estudios (Vargas y cols., 2011; Armenta, Pacheco y Pineda, 2008).

Acercas del número de participantes en este estudio, se hace referencia a las palabras de González Rey (2006, p. 142): “no es el tamaño del grupo lo que define los procedimientos de construcción del conocimiento, sino las exigencias de información en relación con el modelo de construcción que caracteriza la investigación”. En este sentido, no es de gran preocupación un número específico de participantes para hacer más representativa la muestra, pues desde un enfoque cualitativo “el interés del investigador no es generalizar los resultados de su estudio a una población más amplia” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 394). Con base en ello, en este estudio interesó la profundidad de la información que pudieron aportar los alumnos sin olvidar como requisito principal el que contaran con un promedio de nuevo en adelante.

Así, citando nuevamente a González Rey (2006, p. 144) el número ideal de personas “se define por las propias demandas cualitativas del proceso de construcción de información intrínseco a la investigación en curso”, lo cual, nos remite a considerar que en un primer momento se contempló trabajar con un grupo de alumnos con las características antes mencionadas y a partir de la información que brindaron, se buscaron más datos que fueran importantes para la investigación por medio de otros estudiantes. Debido a que en este estudio se pretendió trabajar

mediante entrevistas en profundidad, el trabajo se basó en el argumento de Mertens (2005, citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2010), pues propone que para este tipo de investigaciones exista un rango de entre seis a diez casos por el tiempo y recursos invertidos en el análisis de datos.

Por otra parte, otros autores como Neuman (2009, citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 395) explican: “el tamaño de la muestra no se fija *a priori*”, es decir, que a pesar de contar con un número aproximado de alumnos con los cuales obtener información valiosa, no se determina un número exacto, pues debido a la flexibilidad del enfoque se van originando modificaciones en función del objetivo principal de la investigación. En el caso particular de este trabajo, los participantes que colaboraron en el proyecto fueron 7 estudiantes, de los cuales 5 eran mujeres y 2 eran hombres. El promedio con que contaban al momento de realizar el estudio oscilaba entre 9.1 y 9.6. Respecto de la edad, el rango se encontraba entre los 17 a 18 años. Por lo que mencionaron sobre los factores socioeconómicos, podría deducirse que pertenecen a una clase social media y la mayoría proviene de la Ciudad de México.

2.3. Instrumentos

Como se ha mencionado antes, para tener un mayor acercamiento a la realidad de los jóvenes sobre los factores que influyen en su alto rendimiento, se emplearon entrevistas en profundidad, mismas que han sido definidas como “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos a la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1984, p. 101). En lo anterior, en este estudio se retoma la importancia de conocer a detalle la problemática a estudiar desde las propias palabras de los alumnos, pues son ellos quienes pueden hablar sobre sus experiencias.

En cuanto al empleo de dichas entrevistas, Penalva, Alaminos, Francés y Santacreu (2015) explican que la entrevista en profundidad es utilizada fundamentalmente para generar un discurso entre el entrevistador y el entrevistado,

pues busca dar una continuidad en el transcurso en el intercambio de palabras para tener una mayor claridad del tema investigado. En este sentido, los autores plantean que existen elementos básicos tales como: a) el acceso al entrevistado (el acceso o contacto directo con el o los participantes, aprovechando el entorno social del entrevistado como sus amigos, vecinos, familiares u otros conocidos); b) la interacción entre entrevistador y entrevistado, el contexto de la entrevista (cuestiones que permitan crear un clima de confianza entre los interlocutores); c) el desarrollo y el comportamiento del entrevistador (referente al contexto, los contratos de comunicación y otras condiciones que permitan la adquisición de la información). Cada uno conlleva un importante papel para el proceso de recolección de datos y deben ser concretados para obtener información valiosa y pertinente con los objetivos de la investigación.

Asimismo, también se retoma el concepto de Hernández, Fernández y Baptista (2010, p. 418), pues las describen como: “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) u otras (entrevistados)”, que más allá del sólo intercambio de información útil para la investigación, también prevalece la construcción conjunta de significados respecto del tema que se está abordando, en este caso, sobre el alto rendimiento académico (Janesick, 1998, citado en Hernández, Fernández y Baptista).

Ahora bien, las entrevistas se realizaron siguiendo una guía, la cual sirve al entrevistador “sólo para recordar que deben hacer preguntas sobre ciertos temas” (Taylor y Bogdan, p. 119), es decir, funge como una herramienta que permite organizar los temas de los cuales se hablarán durante los encuentros entre el entrevistador y el entrevistado. Además, ayuda a que el entrevistador sea capaz de regresar y seguir en la misma línea de investigación, en caso de que el entrevistado se haya desviado del objeto de estudio. Penalva, Alaminos, Francés y Santacreu (2015, p. 43), por su parte, explican que esta guía de modo detallado “se compone de una relación de temas y subtemas que se deben tratar en la entrevista, pero sin ninguna formulación textual de las intervenciones del entrevistador”. Por otro lado, Hernández, Fernández y Baptista (2010, p. 418), añaden: “se basan en una guía de

asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados”.

En este sentido, los conceptos anteriores sugieren que las guías no deben seguirse de forma estricta, sino que se trata de una estructura flexible que permita al investigador hacer modificaciones si así se requiere. A diferencia de estudios con una metodología cuantitativa⁵, en esta investigación se usaron preguntas abiertas que permitían el acercamiento a la experiencia de los alumnos con alto rendimiento académico desde sus propias palabras. Por ejemplo, si los estudiantes mencionaban algún aspecto relacionado con su historia de vida o alguna otra experiencia que no se consideraba anteriormente, se indagaba más al respecto y de ser posible, se añadían preguntas para dar espacio a la argumentación sobre el tema.

Respecto de los temas a considerar en la guía de entrevista, resulta necesario señalar que su estructura se basó en estudios previos sobre alto rendimiento (Castro, Paternina y Gutiérrez, et al, 2014; Sanguinetti y cols., et al, 2013; Mercado y Niño, et al, 2012), en los cuales se encontró la prevalencia de factores socioeconómicos, académicos, familiares y personales. No obstante, en el transcurso de las primeras entrevistas se percató de la profundización en temas específicos de cada factor, por ejemplo, se agregaron preguntas relacionadas con la opinión de los alumnos respecto de la obtención de una calificación alta, sobre su preferencia por ciertos criterios de evaluación, obstáculos en su trayectoria escolar, entre otras, por lo cual, la guía se modificó en todas las entrevistas para una mayor riqueza en la obtención de información de los participantes.

2.4. Fases del procedimiento

Recordando que el paradigma interpretativo/cualitativo es en el que se fundamenta el presente trabajo, el autor Sánchez (2013) menciona que se utilizan

⁵ El estudio de Mercado y Niño (2012), analiza factores académicos y personales que influyen en el rendimiento académico utilizando un cuestionario con preguntas cerradas, lo cual refleja ciertas limitaciones para el propósito de esta investigación.

entrevistas en profundidad para una mayor aproximación al objeto de estudio, y, por tanto, el análisis de datos se realiza a partir del discurso de los participantes. No obstante, para una mayor comprensión del proceso realizado para el desarrollo de la investigación, en seguida se describen cada una de las fases:

2.4.1. Fase de planeación

Esta fase constó de tres actividades fundamentales: a) revisión de estudios actualizados sobre alumnos de alto rendimiento: se realizó un profundo análisis sobre los factores más influyentes en el alto rendimiento académico de alumnos de educación media superior y superior, destacando en mayor medida los socioeconómicos, académicos, familiares, personales; b) realización de una guía de entrevista⁶: basada en trabajos revisados sobre el rendimiento académico y los factores con mayor incidencia en él; y c) contacto con participantes: en este trabajo, dicho contacto se logró a partir de las prácticas docentes realizadas en la Maestría en Educación Media Superior (MADEMS) Psicología de la segunda generación, gracias a la colaboración de dos colegas de la investigadora.

Ante lo anterior, para poder tener un primer contacto con aquellos alumnos con alto rendimiento académico, Mertens (2005, citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 396) recomienda realizar un *muestreo cualitativo* en el cual “es usual comenzar con la identificación de ambientes propicios, luego de grupos y, finalmente, de individuos”, es decir, que es necesario adentrarnos a las actividades o prácticas de las que forman parte los alumnos, tales como la participación en clases, platicar con compañeros y maestros, asistir a reuniones de estudiantes con alto rendimiento, entre otras, para poder tener un primer acercamiento a alumnos que se interesaran por participar y contribuir a la investigación por medio de la aportación de información.

2.4.2. Fase de desarrollo

La naturaleza de esta sección se fundamenta en la aplicación del método, es decir, las entrevistas en profundidad como medio de recolección de datos. Para ello,

⁶ Véase la guía de entrevista en el Apéndice 1.

una vez que se obtuvo un primer contacto con los alumnos interesados en participar en el proyecto, se planeó un encuentro de forma presencial el cual sucedió en el mismo plantel, específicamente en la biblioteca. Tras dicho encuentro, se consideró propiciar un ambiente de confianza en el que la investigadora describió su trayectoria académica, explicó el propósito del estudio y destacó la importancia de la confidencialidad en cuanto al uso de datos proporcionados por cada estudiante.

Posteriormente, se les entregó a los alumnos la guía de entrevista para que la leyeran con el propósito de identificar si existía algún término desconocido y de ser así, tener la oportunidad de explicarlo para una mejor comprensión previa a la sesión. De esta forma, se dio lugar a la entrevista en profundidad, en la que fue grabada la voz de los participantes mediante un dispositivo con el fin de que los diálogos se recuperaran sin alteración alguna y con el consentimiento previo de cada uno. Como dato de interés, al término de las entrevistas se realizaron una serie de bitácoras con el fin de que la investigadora pudiera plasmar a través de comentarios, su opinión y reflexión acerca de la información obtenida y por supuesto, su experiencia.

2.4.3. Fase de análisis

Finalmente, durante la recolección de datos, se fue reconociendo si la información obtenida hasta ese momento era enriquecedora para la investigación, pues de lo contrario, se trabajaría con más entrevistas que ofrecieran datos y respondieran a la problemática del estudio. Para ello, una vez almacenadas las grabaciones se realizaron las transcripciones de cada entrevista. Para Hernández, Fernández y Baptista (2010, p. 447), la transcripción refiere al “registro escrito de una entrevista, sesión grupal, narración, anotación y otros elementos similares”. Este tipo de procedimiento ayuda a rescatar las opiniones tal y como fueron expresadas por los alumnos.

Al término de las transcripciones, se dio lugar a la identificación de líneas temáticas sobre los factores que incidían mayormente en el alto rendimiento académico de los participantes. Después, se crearon diversas categorías de análisis

en función de las líneas temáticas antes mencionadas⁷. Una vez conceptualizadas, se seleccionaron fragmentos más representativos por cada categoría. Posteriormente, se inició el análisis interpretativo de las categorías haciendo una contrastación con investigaciones recientes y los datos obtenidos. Cabe señalar que en cada categoría se expone al final una síntesis de los aspectos más relevantes incorporando la mirada de la investigadora y la voz de los participantes.

3. Análisis e interpretación de resultados

3.1. Categorías de análisis

De acuerdo con las entrevistas realizadas, se identificaron ocho categorías de análisis, las cuales, de acuerdo con el argumento de los alumnos, son factores que tienen mayor influencia sobre su alto rendimiento académico durante el nivel medio superior. Dichas categorías son conceptualizadas a continuación:

- *Alto Rendimiento Académico (ARA)*: Máximo desempeño que implica responsabilidad, constancia, dedicación y puesta en práctica de los conocimientos del alumno en las actividades académicas.
- *La calificación como indicador del ARA*: Percepción de los alumnos sobre la relación entre las calificaciones obtenidas al final de un proceso de formación educativa y el rendimiento académico.
- *Trayectoria académica*: Valoración positiva de los alumnos sobre su rendimiento obtenido en niveles educativos anteriores.
- *Institución*: Opinión sobre las características de la escuela en la que estudian y las cualidades de los docentes que laboran ahí.
- *Estrategias de aprendizaje*: Procedimientos realizados por los estudiantes que incluyen técnicas de estudio, actividades y recursos que los ayudan a aprender.
- *Criterios de evaluación*: Criterios de evaluación que utilizan los profesores en el bachillerato y que favorecen el rendimiento académico de los alumnos.

⁷ Véase la reducción de datos y categorías en el Apéndice 2.

- *Desafíos en el ARA:* Experiencias y situaciones difíciles a las que se enfrentaron los alumnos durante el estudio del nivel medio superior tales como la complejidad de contenidos y actividades académicas.
- *Apoyos:* Reconocimiento de apoyos tales como personales, familiares y académicos que ayudaron a los alumnos a sobresalir en situaciones desafiantes durante el nivel medio superior.

3.2. Interpretación de resultados

Alto Rendimiento Académico (ARA)

El rendimiento académico (RA) puede resultar un tema que es producto de múltiples puntos de vista entre investigadores del campo educativo. Y es que para algunos autores está vinculado con los resultados académicos de un individuo, el cual es comparado con una norma de calificación y norma de edad (Edel, 2003), mientras que, para otros, es el resultado de una formación académica durante un periodo de tiempo (Meneses, Morillo, Navia y Grisales, 2013). Sin embargo, algunas de estas conceptualizaciones dejan de lado el contexto y la influencia de factores como los que se exponen al inicio de este estudio. Lo anterior quiere decir, que, para realizar una profunda indagación sobre el tema, es necesario considerar también todos aquellos elementos que aparecen en la etapa formativa del alumnado, así como los ámbitos en los que se encuentra inmerso.

Sin embargo, cuando se habla específicamente sobre el alto rendimiento académico (ARA) como es el caso de este trabajo, encontramos que los alumnos entrevistados lo describen como el máximo desempeño que tienen durante un curso, semestre, año escolar, incluso el nivel educativo, aunque, además, implica una serie de cualidades tales como la responsabilidad y la constancia por parte del alumno en la actividad que realiza dentro del ámbito académico, tal y como lo mencionan los participantes:

P1: ¿El alto rendimiento? Pues... yo diría que sería como entregar todo el potencial y pues...concentrarte y prestar atención y pues... ser responsable, sobre todo.

P3: mmm... bueno creo que puede ser como el máximo desempeño que tú tengas en diferentes áreas. Por ejemplo, puede ser que tengas alto rendimiento escolar, o alto rendimiento deportivo, puede ser otro, pero pues sí es como tener un máximo desempeño en lo que hagas.

El participante P6 por su parte, argumenta que el alto rendimiento académico refiere a que el alumno ponga en práctica lo que ha aprendido durante las clases. Recordando la dinámica que se lleva a cabo en el CCH, la mayoría de las clases se realizan a través de actividades tales como la explicación del profesor, lecturas de texto, tutoría de pares, entre otras:

P6: para mí, alto rendimiento es... es que a mí sí me gusta mucho el concepto de “si le entendiste...” bueno que demuestres que le entendiste más bien. Eh... que la teoría se lleva a la práctica, pero no a la práctica directa, no al ejemplo directo, al ejemplo, más simplón, sino a aspectos más frecuentes de la vida cotidiana. [...] entonces para mí, alto rendimiento es llevar a la práctica consecutivamente, regularmente lo que se te ha enseñado en clase.

Al respecto de este fragmento, se abre el espacio a conceptualizar primeramente qué es la teoría y qué es la práctica. De acuerdo con Clemente (2007, p. 28, citado en Álvarez, 2012), la teoría es “un conjunto de leyes, enunciados e hipótesis que configuran un corpus de conocimiento científico, sistematizado y organizado...” y la práctica “es el saber hacer”, de tal forma que el llevar la teoría a la práctica supone aplicar los conocimientos que han adquirido y que éstos sean pertinentes para la solución de un problema. En el ámbito académico, Álvarez (2012, citado en Álvarez, 2012) expresa que ambas variables influyen una sobre la otra en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Con base en lo anterior, deducimos que los alumnos de alto rendimiento académico, además de entregar el máximo potencial en las actividades escolares, también toman decisiones acerca de las posibles soluciones ante un problema expuesto. Ahora bien, tomando en consideración lo que piensan los participantes sobre lo que es el alto rendimiento académico, nos percatamos que difiere de otros estudios sobre rendimiento académico (Edel, 2003; Meneses, Morillo, Navia y Grisales, 2013), pues queda conceptualizado para esta investigación como el máximo desempeño que tiene un alumno, en el cual están presentes cualidades tales como la responsabilidad, la constancia y la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos durante un periodo escolar determinado.

Una vez conceptualizado el alto rendimiento académico, se abre paso a pensar en las características que tendría un alumno para ser considerado como alto rendimiento. Al respecto, podemos encontrar en la literatura que no existe un perfil específico de alumnos con alto rendimiento, más bien, existe una descripción de cualidades tales como independencia, persistencia, motivación, autocontrol y concentración en las tareas (Parke, 1989, citado en Jiménez y Álvarez, 1997). En el caso de los participantes de este estudio, se observa que continúan valorando la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos:

P5: para empezar, yo creo que conocimientos, o sea, ya establecidos. No es como que tanto el que esté trabajando, sino que tenga esos conocimientos. El que lleve a la práctica esos conocimientos, no sé, a través de foros, a través de auditorías o exposiciones. Considero que ese es un chavo de alto rendimiento.

Aunque, además de que los alumnos lleven a la práctica sus conocimientos a través de distintas actividades, existen más elementos importantes a considerar:

P7: Yo diría que una de las cualidades sería que fuera constante, fuera curiosa, que incluso que tuviera respeto hacia sus profesores, que

también tuviera una habilidad para adaptarse a ciertas circunstancias. También la actitud con la que llega a la escuela y no verla como una obligación, sino como un derecho. También creo que influye en una persona con alto rendimiento.

En cuanto a la adaptación a ciertas circunstancias, tres de los participantes argumentaron durante las entrevistas sobre algunas experiencias que tuvieron tales como mudanzas y algunos otros cambios como los de colegios, profesores, entre otras personas que los rodeaban, debido a la situación que se les presentaba en su entorno familiar (divorcios, separaciones, etcétera). Llevando esos periodos de cambio al ámbito académico, los participantes expresan la importancia de que un alumno con alto rendimiento académico debe ser capaz de adaptarse a las condiciones y adversidades que se les presentan, mismas que no dependen en muchas ocasiones de ellos.

En el caso de la actitud, es importante señalar que en los últimos años se ha comenzado a considerar como un elemento que forma parte de los contenidos y, por tanto, como un criterio más a evaluar debido al papel que juega dentro de la formación académica. En los datos obtenidos, la participante P7 se refiere a la actitud como la disposición del alumno desde el momento en que entra a la escuela hasta al mostrar interés en las asignaturas o actividades, pues desde su punto de vista, no debería pensar en la educación como una obligación, sino como el derecho de un individuo en general.

En adición a lo anterior, en algunos trabajos (Escámez y Ortega, 1986; García y Sales, 1997; Rokeach, 1977, citados en Gallardo, Pérez, Serra, Sánchez y Ros, 2007), las actitudes son referidas como predisposiciones a valorar y actuar de determinada forma ante un objeto, persona o situación. En relación con el rendimiento académico, argumentamos que la actitud de los alumnos influye en gran medida en su aprendizaje y se ve reflejada desde la forma en que se comunican con sus compañeros, profesores o amigos de la escuela hasta la forma

en cómo realiza una actividad o tarea, tal y como se corrobora con el estudio de Gallardo, Pérez, Serra, Sánchez y Ros (2007).

En este sentido, un alumno con alto rendimiento académico se caracteriza como aquel que, además de poner en práctica los conocimientos que ha adquirido en un periodo escolar determinado, demuestra constancia en los resultados obtenidos, adaptación ante la diversidad de cambios que se le pudieran presentar y actitud positiva hacia la escuela, entendida como la predisposición ante las actividades académicas.

Así, después de analizar lo que los participantes consideran sobre el ARA, se abre paso a preguntar si ellos mismos se consideran como tal. La autopercepción en el ámbito escolar, como se ha mencionado en la primera parte de esta investigación, refiere a cómo se concibe el alumno a sí mismo (Hamachek, 1981, citado en Peralta y Sánchez, 2003) y en el caso de los participantes entrevistados, encontramos que la autopercepción que tienen como alumnos de ARA con base en su conceptualización, es en general a favor, en el sentido de posicionarse como estudiantes que, además de reconocer que tienen un promedio destacable, también expresan que no sólo es importante la calificación sino las características que han mencionado antes sobre el ARA.

P7: mmm... digamos que sí. porque todas las cualidades que he dicho las tengo yo, porque es muy raro el caso que, por ejemplo, que yo falte al respeto, no lo considero que es correcto, también considero... siempre en lo que es mi hogar se me ha enseñado a que... lo que es el reconocimiento académico, que tiene prestigio como es la UNAM, es muy importante porque te va a ayudar en tu vida, entonces siempre he considerado importante la escuela, por ello es que me han ayudado a apreciar lo que tengo...

En el caso de la participante P5, vemos de manera específica que, aunque es consciente de que tiene un promedio alto, considera que pudo haber realizado un mayor esfuerzo:

P5: mmm... (se queda pensando) pues sí y no, es que considero que, a lo mejor en el promedio sí, dices un alto rendimiento, ¿no? Pero como te comento, yo como que a lo mejor me gustaría haber hecho más, ¿no? Haber aprendido más cosas, a lo mejor, por el tiempo, por la absorción de las materias, a lo mejor en estas sí me metí mucho, pero en otras a lo mejor pude haber adquirido más conocimientos, sin embargo, lo dejé a la deriva.

Lo interesante es que, durante su trayectoria en el bachillerato, piensen que pudieron haber dado un mejor esfuerzo por aprender, con lo cual, pensamos en el término *satisfacción*. Al respecto, Gómez, Martínez, Recio y López (2013), consideran la satisfacción como el resultado de comparar el rendimiento de un producto o servicio con sus expectativas. Trasladado al ámbito escolar, éste es referido como la “coincidencia entre la percepción que el alumnado tiene del contexto educativo y la importancia que éste le da a cada aspecto” (Cabrera y Galán, 2002, p. 88), lo cual muestra que la satisfacción escolar juega un papel importante en el rendimiento académico.

Por ejemplo, en el caso de los alumnos considerados como sobresalientes, se esperaba que estuvieran satisfechos con sus resultados obtenidos, sin embargo, en las entrevistas realizadas damos cuenta de una realidad distinta. Lo anterior, podría indicar que los resultados obtenidos en el bachillerato no corresponden con las expectativas que tenían sobre su rendimiento. Por tanto, vemos que existe una diferencia entre los datos obtenidos en esta investigación y lo encontrado en otros estudios sobre satisfacción escolar y rendimiento académico (Elliot y Shin, 2002, citado en Gómez, Martínez, Recio y López, 2013), al mostrar que los alumnos de alto rendimiento no siempre están satisfechos con sus resultados, aunque éstos

sean considerados por otros como buenos o incluso excelentes, pues desde su punto de vista, siempre quedará algo en lo que se pueda mejorar.

De esta forma, aterrizamos en que, pese a que los participantes en general se consideran como alumnos de ARA con base en su propia conceptualización sobre el término, no se encuentran del todo conformes, pues consideran que pudieron haber adquirido más conocimientos, así como haber realizado un mayor esfuerzo. Asimismo, destacan que su alto rendimiento ha dependido de ciertas asignaturas, pues en algunas ha sido mayor que en otras por motivos de interés y tiempo.

Ahora bien, si los participantes realmente se identifican como alumnos de alto rendimiento académico (ARA), es interesante indagar el principal motivo al cual ellos atribuyen sus resultados académicos. Al respecto, a lo largo de la formación académica, los alumnos suelen preguntarse cuáles son las razones que los han llevado hasta donde están y cuáles son los apoyos que han impactado en mayor medida en sus resultados. Por tanto, comienzan a dar un reconocimiento especial a las personas cercanas e incluso a ellos mismos por el esfuerzo que han otorgado a sus estudios con el propósito de cumplir con sus metas.

Durante las entrevistas, se les preguntó a los participantes a qué le atribuían su alto rendimiento académico:

P2: pues yo creo que ser constante, yo creo que a los profes les interesa que lleves como... un ritmo, que no vayas decayendo, si no aumentando o manteniéndote [...] pues, yo creo que soy muy dedicada y perfeccionista. Hasta que no me salga hasta que yo quiera las cosas, no paro. Y si no me salen, simplemente no lo entrego o algo así. Siento que es una cualidad. También el ser responsable.

En general, observamos que los participantes reconocen que su ARA es atribuido a cualidades tales como constancia, responsabilidad, dedicación e incluso

el perfeccionismo por entregar sus tareas. Respecto de ello, al hacer una revisión en la literatura, efectivamente se corrobora que el factor de la responsabilidad influye en el éxito académico, como se evidencia en el metaanálisis realizado por O'Connor y Paunonen (2007, citado en Muelas y Beltrán, 2011). Aunado a ello, la opinión de sus profesores es muy importante para ellos, ya que son quienes valorarán el esfuerzo que hacen durante el periodo formativo, así como las evidencias de aprendizaje que entreguen.

Por otro lado, también para los participantes resulta valioso el papel de la familia:

P5: yo creo que más que nada a mi familia.

E: ¿Por qué a tu familia?

P5: Pues porque más allá de todo lo que comentaba, mi papá yo creo que en este sentido me ha dado el ejemplo, mi mamá ha sido como que mi guía, mi instructora en lo que es el ámbito educacional y pues mis hermanos entre nosotros como que también somos como que competitivos, entonces el estar "ah, pues esto yo lo aprendí hoy" o así, como que siento que nos ha motivado como a seguir adquiriendo más conocimientos.

En cuanto a la familia, es evidente que el apoyo de los padres funge como un pilar en el rendimiento académico de los mismos participantes. Las pequeñas acciones que realizan los miembros de la familia son valiosas para los alumnos en su día a día, por ejemplo, cuando están al pendiente de su alimentación antes de ir a la escuela o cuando los alumnos recurren a ellos o a sus hermanos para obtener consejos sobre su vida personal. En el caso del apoyo específico de los padres, encontramos en la literatura que la formación académica de éstos toma un papel fundamental (Bazán, Sánchez y Castañeda, 2007), no obstante, los estudios no muestran cómo los padres son percibidos por los alumnos al momento de otorgar su ayuda, como lo vemos en la participante P5.

Por otro lado, es interesante encontrar que en este fragmento la participante refiere al término *competitividad* como un elemento motivante para el aprendizaje, el cual, ayuda a que se esfuerce más por adquirir conocimientos al tener como referencia a sus hermanos, pues en algunos estudios la competitividad está más relacionada con el aspecto de la productividad y la economía (Santos, 2016).

Con base en lo anterior, se sintetiza que los participantes atribuyen su alto rendimiento académico principalmente a dos factores, por un lado, el personal, el cual incluye cualidades tales como constancia, responsabilidad y dedicación en cada actividad realizada, y por el otro, al factor familiar, en el cual se considera el apoyo de los padres al momento de guiar a los alumnos durante su formación académica. Al mismo tiempo, nos percatamos de que los estudios que tratan este tema no corresponden con los resultados encontrados en esta investigación, pues, por ejemplo, el trabajo de Omar y Colbs. (2002, citado en Edel, 2003) en el que se solicitó a los alumnos que ordenaran diez causas a las que atribuían el rendimiento escolar, se encontró que consideraban el esfuerzo, la capacidad para estudiar y la inteligencia como las causas más importantes sobre su rendimiento escolar, hecho que remarca que el rendimiento académico pueda comenzar a considerarse desde una perspectiva que no incluya términos tales como capacidad o inteligencia.

La calificación como indicador del ARA

La relación entre la calificación y el rendimiento académico con frecuencia es un tema para debatir, y es que se piensa, por un lado, que refleja lo que el alumno realmente ha aprendido después de un periodo de instrucción y por otro, que es el puntaje final como producto de la suma de distintos criterios de evaluación pero que no reflejan el aprendizaje del alumno, sino únicamente con lo que ha cumplido respecto de lo que el profesor pide. En ambos casos, se considera como un indicador y como mencionan Ruiz, Ruiz y Ruiz (2010), probablemente se seguirá viendo de esta forma.

En el caso de los participantes entrevistados, opinan lo contrario, pues explican que la calificación no siempre está relacionada con el rendimiento

académico, ya que, en muchas ocasiones, la influencia del profesor en cuanto a los criterios que retoma al momento de evaluar tiene un mayor impacto sobre el puntaje:

P4: [...] yo creo que también tiene mucho que ver la parte de los profesores. Por ejemplo, veo personas que llevan mejor promedio que yo, pero como que sus profesores son súper fáciles o no sé, por medio de otros... pues sí por otros medios obtienen esa calificación mayor, entonces como que no lo relaciono directamente el promedio con el desempeño, pero pues en parte influye, entonces pues yo creo que sí es como de ambas partes [...] es lo que tú sabes, porque obviamente una calificación no va a definir lo que sabes, o si realmente eres buena o no. [...] entendí que no siempre un 10 significa que lo sepas, no siempre un 6 significa que no sepas nada. Hay 10 que se ganan con mucha facilidad. Hay 6 que se ganan con muchísimo trabajo.

Los participantes refieren que las calificaciones se obtienen por distintas razones, por ejemplo, algunas son producto directamente del puntaje que obtienen de exámenes o trabajos finales, mientras que en las calificaciones de otros alumnos se refleja lo que han trabajado a lo largo del ciclo escolar y no solamente en la etapa final, con lo cual nos estaríamos refiriendo a una evaluación sumativa. Por otra parte, el participante P6 agrega que la calificación refleja justicia en la evaluación:

P6: [...] un problema de la calificación es cómo te desempeñaste, pero no cuánto aprendiste, o sea, si es como de “ok, voy a tener un tema para este día, para el día del examen y ahí se me va a olvidar todo”, entonces pues sí ese es el problema de la calificación. No es cuánto aprendí, es que si realmente aprendiste o te llevaste algo de la clase o del profesor, no es nada más que hiciste lo que el profe dijo. [...] puede repercutir en una justicia de que bueno, si trabajaste, si te empeñaste, si observaste como lo que yo dije, ¿no? Esas características, pues se van a ver en una calificación, entonces... bueno también tiene que ver con cómo califica

el profe, pero pues sí yo creo que la calificación puede reflejar una justicia en ti mismo si te califican bien (sonríe).

Como se observa, para los participantes, la calificación resulta un indicador de cómo se ha desempeñado en alumno, más no de su aprendizaje. Además, consideran que una baja calificación no significa que el alumno no haya aprendido nada en lo absoluto, sino que existen muchas formas para obtenerla lo cual incluye la influencia del profesor respecto de las decisiones que toma al momento otorgarla. Aunado a ello, algo que resulta interesante es que, para los participantes, el rendimiento y el aprendizaje son conceptos que no dependen uno del otro, pues el aprendizaje es contemplado como un proceso en constante evolución (Vigotsky, 1979, citado en Hernández, 2012) y el rendimiento académico como el resultado de un periodo de instrucción (Meneses, Morillo, Navia y Grisales, 2013).

Por su parte, la participante P7 agrega:

P7: [...] Lo que hace el promedio o la calificación que te dan... ese número es muy inexacto porque realmente no logra medir del todo el progreso en lo que a conocimientos se refiere. Por ejemplo, habrá personas que tengan un 10 de promedio, pero en conocimientos, en habilidades tengan lo que es un 8, por así decirlo. Entonces, opino que quizás sea más o menos una guía de que te estás esforzando, que estás siendo constante, tus maestros lo ven, o que estás fallando en algunas cosas, quizás te ayude a eso, pero creo que nada más.

En esencia, los hallazgos, suponen ver de manera distinta a la calificación en el rendimiento académico, pues se muestra que ya no es considerada por los estudiantes como único indicador del alto rendimiento académico (Ruiz, Ruiz y Ruiz, 2010). Ahora, la calificación no se relaciona directamente con el aprendizaje, ya que en ella no sólo interviene el trabajo realizado por el alumno, sino también, en gran medida la decisión del profesor en cuanto a su forma de enseñanza e incluso al

momento de elegir los criterios de evaluación. Más bien, la calificación representa un indicador del esfuerzo y constancia del alumno. Asimismo, en la calificación también está presente la justicia del profesor, es decir, si el alumno cumple y el profesor evalúa adecuadamente con lo que requirió al inicio del curso, se dice que hubo justicia en la calificación.

Trayectoria académica

Como otro elemento a considerar en el rendimiento escolar, se encuentra la trayectoria del alumno a lo largo de su formación académica y los resultados que ha obtenido en ella. La trayectoria académica lleva consigo logros, desafíos, obstáculos y en general, experiencias de las cuales el alumno también ha aprendido (Guevara y Belelli, 2015). Además, sirve como una referencia que se puede considerar al momento de analizar el rendimiento académico, ya que se contempla el promedio, la opinión de los profesores, de compañeros y la del mismo alumnado respecto de su propio desempeño obtenido en niveles educativos anteriores hasta el actual, como es en el caso de esta investigación.

En este sentido, se contempló la perspectiva y valorización de los participantes sobre el desempeño en la educación básica, de modo que, a través del cuestionamiento “*¿cómo fue tu desempeño en la secundaria y primaria?*”, podemos observar tres situaciones distintas:

P1: en la primaria, pues si recuerdo que era igual de responsable que hasta ahora y... no tenía que... mis padres no tenían que estar tras de mí para que hiciera la tarea, sino que yo llegaba y lo hacía y hasta ahora creo que era más responsable, pus' ya hacía y ya me ponía a jugar, aunque no tuviera con quien y eso fue lo que... digamos que... pues sí me dolía al estar yo sólo, no tenía con quien jugar, pero pus' también me ayudó a madurar mucho.

Como vemos en el primer fragmento, el participante P1 recuerda que ha sido responsable desde la primaria en cuanto a la realización de tareas o actividades requeridas y a pesar de que sus padres trabajaban, explica que no había necesidad

de que ellos le indicaran lo que tenía que hacer, con lo cual observamos que los alumnos de alto rendimiento son conscientes de que una de sus cualidades en niveles educativos anteriores era la responsabilidad, como hasta ahora.

Por su parte, el participante P6 argumenta:

P6: [...] Pues fue alto. Bueno, en los principios de la primaria sí fui un desmadre, no sé por qué. Los primeros dos años no tuve diplomas, no tuve nada de eso, pero me dio curiosidad, dije “qué se sentirá tener eso” y en tercer año conocí a una muy buena maestra, me sentí el consentido y eso me llevó a tener un alto desempeño, a cumplir, a investigar, a ser bueno con los profesores, entonces ya desde tercer año empezó mi rendimiento yo creo, mi etapa de nerd quizás.

En el caso particular del participante P6, encontramos que se percata de que la no obtención de reconocimientos tales como diplomas era un indicador de su rendimiento académico, el cual reflejaba que no era el adecuado. Al respecto, en el estudio de Gutiérrez, Granados y Landeros (2011), se argumenta lo contrario, ya que se considera el rendimiento académico como un indicador de la trayectoria académica del alumnado, lo cual refleja un contraste en los datos obtenidos en este trabajo.

Por otra parte, en relación con las experiencias de las que se hablaba al principio de esta categoría, vemos que, en la trayectoria del alumno, este fragmento nos muestra que también es posible encontrar que la forma de enseñanza de los profesores, el trato hacia los estudiantes, así como la actitud hacia ellos, pueden cambiar la perspectiva de los alumnos hacia la escuela incluso si su rendimiento académico es desfavorable⁸.

⁸ El término *desmadre* en la cultura mexicana puede referirse a una persona o situación en la que existe desorden, caos, desorganización o términos afines.

Por último, en el caso de la participante P7, observamos una situación distinta:

P7: Bueno, en el desempeño de la primaria se vio más o menos afectado debido a mis constantes mudanzas, entonces era como tener que adaptarse rápido a un nuevo profesor, a nuevos compañeros. Incluso, la relación entre compañeros en la primaria fue muy... fue buena, digamos que no la calificaría ni como muy buena ni mala, muy regular. Entonces quizás también influyó a que me acostumbrara muy rápido a todos los métodos diferentes que me daban mis maestros.

En ella, notamos que existe coherencia entre lo que los alumnos conceptualizan como alto rendimiento académico y su trayectoria escolar en cuanto a la característica de adaptación, debido a cambios constantes en el estilo de vida de los alumnos. Como se menciona anteriormente, los estudiantes pueden estar sujetos a experiencias y situaciones en el ámbito familiar, los cuales están fuera de su alcance o les es imposible tomar decisiones al respecto. Por ejemplo, en el caso particular de la participante, al presentarse el divorcio de sus padres, ella se fue a vivir con su madre y es por ello que se realizaron estas constantes mudanzas de las que habla. Sin embargo, el adaptarse a nuevas formas de enseñanza, nuevas relaciones con compañeros de clase e incluso el ambiente de la escuela (Guevara y Belelli, 2015), son elementos que seguramente no tenía previstos desde un inicio, pero a pesar de ello, considera que su desempeño fue bueno, pues logró ajustarse rápidamente.

Ahora bien, en el caso de la secundaria, encontramos que para los alumnos aparecen contenidos nuevos y tareas a las cuales algunos refieren como difíciles, mientras que, para otros, las actividades resultaron sencillas:

P2: [...] Cuando pasé a la secundaria, fue difícil. Yo me acuerdo que lloré la primera semana de secundaria porque me acuerdo que dejaban mucha tarea y yo decía “¡pues es que en la primaria pues era como más fácil y ahorita ya no!”. Pero poco a poco lo fui superando y también era

muy buena, siento que después del segundo año de secundaria fue todo más fácil. Era como más constante. Incluso estuve en la escolta de la secundaria y de la primaria, entonces... (sonríe).

En la trayectoria de la participante P2, observamos que el desempeño en la secundaria le resultó difícil al principio, ya que las tareas y actividades que se le requerían realizar eran múltiples, no obstante, su autopercepción es como una buena estudiante. En relación con lo anterior, Ruiz y León (2010) explican que la transición a la secundaria representa un cambio trascendental en la vida estudiantil por procesos de ajuste y adaptación hablando tanto de su vida personal como de la académica.

Asimismo, el discurso de algunos de los participantes de esta investigación, coinciden con los hallazgos del trabajo de Ruiz y León (2010), en el cual se muestra que más de la mitad de los estudiantes opinaron que su transición hacia la secundaria fue difícil, resultados que, a su vez, son similares con otras investigaciones (Graham y Hill, 2003; Schumacher, 1998; Anderman y Kimweli, 1997, citados en Ruiz y León, 2010) al referirse a que para los alumnos es difícil superar el cambio de la primaria a la secundaria por motivos académicos y motivación.

Sin embargo, al respecto de la dificultad de tareas y contenidos, vemos que el caso de la participante P7 ocurre algo distinto:

P7: Realmente, pues como las tareas eran muy sencillas, pues era muy fácil para mí. Quizás nunca logré el 10 porque realmente no me esforzaba tanto. Realmente no luchaba por ello, pero fue muy tranquilo, no sé cómo describirlo en otras palabras, incluso fue muy ameno, puesto que con mis profesores llegaba a una muy buena relación y pues también lo que provocó que mi mala vista fue que me sentara en frente del profesor, o sea, en frente del pizarrón. Entonces era como casi, casi

me observaban... pues no podía portarme ni incluso mal ni nada, también... lo que también provocaba que hacía buena relación con mis profesores.

La participante explica que las tareas que los profesores le requerían le resultaban sencillas y, aunque no otorgaba un mayor esfuerzo para conseguir una alta calificación, el desempeño en la secundaria lo considera como tranquilo, debido a la buena relación que construyó con sus profesores. Al respecto de ello, Ruiz y León (2010) describen que existe mayor cercanía con los profesores u orientadores debido a que disminuye el contacto con los padres. De este modo, este fragmento reafirma la influencia del profesor como un pilar importante dentro de la trayectoria académica de los alumnos.

Asimismo, una vez que los alumnos han evaluado su desempeño en el nivel educativo anterior, es decir, la educación básica, es momento de saber qué opinan sobre el desempeño en el nivel actual. Ante esto, observamos que para los participantes existe una valorización positiva a pesar de los desafíos a los cuales se han enfrentado y, además, una consideración muy importante sobre el papel que ha desempeñado el profesor en su rendimiento académico, específicamente el valor que le otorgan al hecho de que los docentes recuerden el nombre de los alumnos, tal y como lo explica la participante P5:

P5: pues considero que fue bueno, la verdad no podría decir que excelente, porque pues como lo comenté hace rato, en algunas me esmeré más que en otras, pero considero que fue bueno, a pesar de que los profesores... yo creo que los profesores... cada uno, a lo mejor no se graban tu nombre, pero como que tu persona les deja una impresión, ¿no? Y siento que en ese aspecto, los profesores como que sí me identifican y es que también soy muy muy preguntona, entonces no me quedo con la duda y en parte en eso, ¿no? Y es lo que he aprendido en el CCH, el no quedarme con dudas porque yo sí cuando entré pues como

que toda tímida, callada, así como que no me gustaba preguntarles a las demás personas, pero si no pues me quedo con la duda...

A modo de resumen y con base en los datos obtenidos de las entrevistas, observamos que, en principio, si bien es cierto que la trayectoria académica del alumno puede servir como referencia para analizar su rendimiento académico actual, también es posible encontrar que dentro de ella no siempre aparece un historial con calificaciones altas, sino también, que el alumno pudo haber obtenido resultados desfavorables. No obstante, ante la presencia de diversos factores, el rendimiento académico puede tomar un rumbo distinto.

Generalmente, en los estudios sobre la trayectoria escolar, se refleja en mayor medida la relación de temas como reprobación, rezago o deserción escolar con el rendimiento académico (Gutiérrez, Granados y Landeros, 2011), lo cual se diferencia de esta investigación, pues lo que se pretendía aquí era conocer cómo se habían desempeñado los alumnos en niveles educativos anteriores, y si aparecían características similares a las actuales.

Así, en la trayectoria académica de los participantes de esta investigación aparecen ya desde ciclos escolares anteriores cualidades como responsabilidad y adaptación, las cuales hacen que la perciban con una valorización positiva. Además, consideran de suma importancia la influencia del profesor en cuanto a su forma de enseñanza y trato hacia ellos. Lo anterior, supone una concientización de las experiencias que han tenido durante su formación escolar, mismas que les han servido para obtener un alto rendimiento académico.

Institución

Como parte de los factores que influyen en el rendimiento académico, se encuentra la institución, la cual, en esta investigación, la categoría refiere a la percepción de los participantes sobre el estudio del nivel medio superior, de la escuela que cursan y del perfil docente de esa escuela, en este caso, del CCH. El interés de considerar estos elementos radica en que podemos obtener un

acercamiento a los recursos con los cuales disponen los alumnos en su día a día dentro de la escuela, así como de los métodos específicos de enseñanza y características que perfilan a sus profesores.

En cuanto al estudio del nivel educativo, se les preguntó a los participantes qué significaba para ellos estudiar el bachillerato, a lo que la participante P4 comenta:

P4: pues, en primera, siento que es una etapa de cambios, de muchísimas transiciones. Siento que entras de una manera, sales completamente distinto, es como que una etapa en la que a lo mejor no era como tan infantil, tampoco tan maduro, estás como que en esa transición. Siento que es una etapa para experimentar, para descubrir cosas nuevas, para definir como que esa parte de ti, lo que vas a hacer a futuro.

Los participantes mencionan que el bachillerato representa para ellos una etapa de cambios, en la cual experimentan diversas situaciones, conocen a compañeros con distintos puntos de vista, generan mayor autonomía y también responsabilidad. Al respecto, cabe mencionar que el CCH es una escuela que permite que los alumnos se formen con una actitud crítica y reflexiva sobre distintos temas de índole académico, cultural, social y político. Aunado a ello, también es considerada como una escuela un tanto libre en cuanto a formas de expresión de los estudiantes, como lo evidencia el estudio de Guerra (2000).

En relación con lo anterior, puede analizarse que en la transición del nivel educativo básico hacia el medio superior, en donde en el primero, la mayoría de las escuelas se distingue por ser estrictas con los alumnos y fomentar mayormente la disciplina y el control sobre su comportamiento, los alumnos experimentan de un momento a otro la responsabilidad de sus propios actos dentro del plantel, por ejemplo, de decidir si asisten a clases correspondientes o estar con sus círculos sociales, entre otras situaciones.

Así, una vez conociendo qué opinión tienen los participantes sobre el estudio del nivel medio superior, nos vamos acercando a su percepción sobre el plantel específico en donde cursan sus estudios, en la cual encontramos una valorización positiva por brindar una serie de oportunidades a los alumnos, así como la gran disponibilidad de recursos:

P7: (Sonríe) que es una escuela que tiene mucho potencial, que le brinda muchas cosas a los alumnos. Se me hace increíble que de pagar, 25 centavos, o sea, es una barbaridad. Te lo están dejando prácticamente gratis, te dan un montón de recursos, te dan becas, te ofrecen bibliotecas, te ofrecen internet, te ofrecen cursos, talleres, te dan tantos recursos y es que a veces uno de tantos recursos, ya ni sabe cuál tomar. Entonces es también una manera... algo importante también es que cuando uno llega a la UNAM, es aprovechar todos los recursos que te dan al máximo y en sí, estar en la UNAM es un orgullo estar en ella.

Como se observa, los alumnos se sienten orgullosos del plantel en donde estudian y denotan las oportunidades que les brinda de manera específica, lo cual, da lugar a que reconozcan los materiales, infraestructura, becas, cursos y demás recursos para su formación académica. En adición a ello, en el trabajo de Ibarra, Escalante y Fonseca (2013) con alumnos de alto rendimiento académico, se encontró también una percepción positiva del plantel en el que estudian, ya que consideran que la institución cumplió con sus expectativas. Por otra parte, los hallazgos encontrados en el estudio de Guerra (2000), permiten observar que también para los alumnos de CCH, la escuela representaba un espacio formativo de vida juvenil. No obstante, en las entrevistas de esta investigación, los participantes destacan de manera más detallada los beneficios y ventajas de pertenecer a la UNAM, sobre todo al hablar del costo de inscripción.

Sin embargo, al mencionar a los profesores, encontramos que su discurso se vuelve un tanto crítico debido al trabajo que desempeñan en las aulas:

P5: [...] ... pues la mayoría son buenos profesores. Eh... algunos otros pues como que nada más vienen pues porque “me pagan”, ¿no? Y equis, pero considero que la mayoría de los profesores que me han tocado pues sí son buenos, como muy trabajadores en ese aspecto y sí se apasionan por lo que es su carrera.

Al respecto, a pesar de que los participantes distinguen las cualidades de los docentes y los catalogan como buenos en su mayoría, también nos percatamos de que cuentan con un pensamiento crítico al momento de evaluar su trabajo, pues también consideran que algunos profesores realizan su labor docente sin una mínima motivación o interés por el aprendizaje de los alumnos. De esta forma, se dio paso a preguntarles sobre qué características consideran que debe tener un buen docente, para lo cual, entre las más importantes, encontramos cualidades como dominio del tema, paciencia, confianza y experiencia:

P2: [...] siento que los profesores deberían dar más de en cuestión de moral. Muchas veces, por ejemplo, ahorita en 5° y 6° los profesores no se aprenden ni tu nombre porque tienen muchos otros, entonces a los profesores que se aprenden mi nombre los valoro más porque creo que para ellos, pues eres importante.

Como se observa, los participantes otorgan gran valor a que exista un vínculo cercano entre profesor y alumno, mismo que puede ser construido a partir de que los profesores recuerden el nombre de los estudiantes de clases. Ante lo anterior, se puede argumentar que, aunque parezca algo sumamente difícil el recordar el nombre de treinta o más estudiantes por clase, no deja de ser un aspecto reconocido por los alumnos, en especial los de alto rendimiento académico. En palabras de Gutiérrez (2008, p. 1301): “Un buen maestro es paciente, tiene sentido del humor, pero nunca inhibe a un alumno, nunca lo ridiculiza ni se mofa de él”.

Por su parte, la participante P4 argumenta:

P4: [...] Eh... el dominio del tema, que domine bien el tema, que te explique, por ejemplo, yo considero un buen profesor que te va explicando paso a paso, como que yo necesito que me lo expliquen paso a paso para aprender, que tenga paciencia obviamente.

También para los participantes es importante que un buen profesor cuente con buenas herramientas formativas, ya que es una figura en la cual confían sus conocimientos y en general su desarrollo en múltiples esferas, es decir, no sólo en el ámbito académico, sino también en el personal y cultural. En cuanto al dominio de contenidos, los autores Martín, Fernández, González y de Juanas (2013), sugieren que los docentes tengan dos competencias, las cuales las clasifican en académica y didáctica. La competencia académica, refiere el dominio de contenidos de área, es decir, que el docente sea capaz de poseer un conocimiento específico en el campo de su disciplina, tales como teorías, supuestos, clasificaciones de algún tema, entre otros, y, por otro lado, se encuentra la competencia didáctica, aquella que refiere al manejo de componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje. No obstante, también recalcan la importancia de una tercera competencia de manera global, la cual está vinculada con la cultura, es decir, que los docentes tengan consciencia sobre el contexto y el entorno que rodea a los estudiantes.

De esta forma, resumimos que, para los participantes de esta investigación, la institución influye en su alto rendimiento académico en primera instancia, en el hecho de considerar que el estudio del nivel medio superior es una etapa de suma importancia debido a la presencia de cambios y experiencias que hacen del alumno un individuo crítico y reflexivo. Además, contemplan a la UNAM como una institución con gran potencial por la gran variedad de recursos y oportunidades a un bajo costo, las cuales les ha brindado para su rendimiento. No obstante, en cuanto a la labor docente, enfatizan que, desde un panorama general, cuentan con

buenos profesores, sin embargo, reconocen que existen algunos que podrían cambiar su forma de enseñanza en la cual destaquen el dominio del tema, la paciencia, así como el reconocimiento a cada alumno en el día a día.

Estrategias de aprendizaje

Existe un gran número de estudios que corroboran la relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico (Beltrán, 1993; Miñano y Castejón; citados en Muelas y Beltrán, 2011; Valle, Barca, González y Núñez, 1999; Stover y cols., 2014; Roux y Anzures, 2015). Como se menciona en los primeros apartados de esta investigación, el propósito de analizar las estrategias de aprendizaje que utilizan los alumnos de alto rendimiento académico fue que, una vez conociéndolas, se promovieran aquellas técnicas, recursos y actividades utilizadas por dichos alumnos para que otros, con resultados desfavorables, pudieran emplearlas para mejorar su rendimiento. Como primer paso, fue necesario preguntarles a los participantes qué concepto tenían sobre las estrategias de aprendizaje, a lo que argumentaron:

P3: pues creo que son mecanismos o maneras en las que... bueno, materiales o cosas en las que te puedes apoyar para mejorar el aprendizaje.

Como se observa, la participante P3 considera que las estrategias son mecanismos entendidos como una serie de pasos para apoyar lo que ya se ha aprendido, mientras que en la participante P5 el concepto se muestra un poco distinto, pues indica que son métodos que se utilizan con el fin de adquirir conocimientos:

P5: a los métodos que... o bueno, los instrumentos que utilizas para pues obtener los conocimientos.

Cabe mencionar que el concepto de los alumnos se muestra similar a lo que encontramos en la literatura, por ejemplo, encontramos que para Díaz-Barriga y

Hernández (2002, p. 234), las estrategias de aprendizaje son “procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas”. Con base en lo anterior, damos cuenta que la construcción de los alumnos con alto rendimiento académico sobre las estrategias de aprendizaje está acorde con los autores, aunque podemos observar algunas distinciones en cuanto a la función que tienen.

Así, una vez conociendo el concepto que tienen, abrimos el camino para indagar de manera detallada en qué consisten las estrategias utilizadas al momento de aprender. Uno de los elementos que consideramos preguntarles a los participantes fue sobre qué actividades específicas realizaban cuando estudiaban, a lo que comentaron:

P7: Por ejemplo, en un tema, lo principal que tienes que saber es lo de definiciones para hacer un esquema, un mapa mental, donde cada concepto lleva a una cosa, a una explicación y entonces es la manera en la que yo lo estudio, como, por ejemplo, no lo sé, en vez de hacer un resumen, hago un mapa mental o una lluvia de ideas o palabras clave.

En la participante P7, notamos que tiene gran claridad sobre las técnicas de estudio y sus funciones, es decir, que es consciente de la técnica que utiliza de acuerdo con el objetivo que persigue cuando estudia, lo cual nos lleva a pensar en que cuenta con una gran variedad de opciones para elegir la más adecuada desde su criterio. Cabe mencionar que en ocasiones los alumnos suelen confundir las técnicas de estudio con las estrategias de aprendizaje. Por esta razón, se aclara que las estrategias se distinguen de las técnicas, ya que éstas últimas son actividades específicas, con mayor vinculación a las asignaturas y orientadas en función de las estrategias. De tal forma, en una estrategia se pueden utilizar determinadas técnicas específicas de estudio (Muelas y Beltrán, 2011).

Por su parte, la participante P4 explica que hace uso de otras estrategias y en condiciones distintas:

P4: mmm... pues principalmente las palabras claves, yo soy como que de esas personas que asocian las palabras. Por ejemplo, si una palabra se me hace difícil de memorizar, trato de entablar relaciones que me recuerden a esa palabra, incluso con los cuadros sinópticos o los acordeones también como que se me facilita mucho. Yo veo a personas, por ejemplo, mi hermana que aprende moviéndose, ella siempre está inquieta. Yo no, como que no puedo concentrarme en varias cosas, como que necesito estar en una cosa, si no, no aprendo.

Sobre lo anterior, notamos que los alumnos son capaces de autorregular su atención a las tareas o actividades escolares para llevarlas a cabo de la mejor manera. Esto puede explicarse siguiendo a Hernández (2012), quien menciona que, dentro de la competencia cognitiva de los estudiantes, existe un conocimiento estratégico, el cual incluye estrategias tanto generales como específicas de dominio con base en las experiencias de aprendizaje previas, hecho que claramente se ve reflejado en los participantes de este estudio.

No obstante, no depende sólo de la concentración en un tema, pues también se necesita de un conjunto de recursos tales como páginas de internet, videos y/o portales, los cuales los participantes emplean al momento de buscar información, como lo vemos a continuación:

P6: pues ya en internet me gusta ver un video de youtube y abrir cuatro páginas de... las primeras opciones... hay veces que está muy chido entrar al portal académico porque vienen resumidas las cosas y bien específicas, pero la mayoría de las veces entro a las primeras opciones y veo un video y pues ya con eso derivo... profundizo más. Si con las primeras opciones está muy clara la información, pues con eso me quedo y si hay cosas de esas primeras opciones que les falta, pues lo

voy completando con otras fuentes. Si en el video no me satisface, porque siempre me voy con el que dura menos, por el tiempo, por las ganas, por la hueva, pues si este... veo el tiempo, pero si no viene información valiosa, si no puedo aplicarlo yo me voy a otros videos a los que me recomienda o los que voy buscando yo con palabras más específicas.

En el fragmento anterior, notamos como dato de sumo interés que los participantes describen paso a paso las estrategias de búsqueda de información en las cuales hacen uso de una extensa variedad de recursos multimedia. Al respecto, dentro de las ventajas que describen los autores Sánchez y Palmero (2013) respecto de la utilización de recursos multimedia en el ámbito académico, podríamos señalar que existe un incremento de la retención de conceptos, al momento en que los alumnos revisan contenidos a través de textos, imágenes, sonidos, etc. Aunado a ello, también aumenta la motivación y el gusto por aprender, debido a que las múltiples animaciones y sonidos resultan muy atractivos para los alumnos.

Ahora bien, cuando analizamos las estrategias de aprendizaje de los participantes, también consideramos pensar en el tiempo que les toma realizar todo ese procedimiento. Para ello, la organización es uno de los pilares de los cuales depende cada una de las estrategias elegidas, de modo que se les preguntó sobre el periodo de tiempo que dedican al estudio teniendo en cuenta las actividades que tengan programadas realizar:

P4: pues es que va a depender, por ejemplo, en épocas de exámenes obviamente le dedico más tiempo que cuando yo sé que no voy a tener examen. Mi prioridad es hacer la tarea, hay que repasar el tema, pero cuando sí son exámenes como que me enfoco más en la parte de estudiar, a lo mejor las tareas las dejo un poco de lado porque es más importante el examen. Entonces, siento que depende de la época en que

me encuentre, pero yo creo que así normalmente a lo mejor como una hora, dos horas.

Dichos hallazgos dejan ver que los alumnos de alto rendimiento académico tienen prioridades, es decir, situaciones a las que otorgan mayor importancia y de ello dependerá el tiempo de estudio dedicado. Al respecto, Lazo (1996, citado en Yucra, 2011, p. 65) menciona: “El tiempo que cada uno dedique al estudio estará en función de lo que debe realizar, de sus cualidades individuales, del grado de dificultad de la tarea, del tiempo que dispone”. Así, evidentemente el tiempo de estudio no será el mismo en todos los estudiantes, pues cada uno tiene prioridades distintas y, además, las tareas que les resulten difíciles no serán las mismas en todos los casos. En efecto, los participantes de este estudio reconocen que ese tiempo de estudio será diferente del que comúnmente suelen ocupar, sobre todo si se trata de periodos de evaluación.

En resumen, con base en los hallazgos de esta investigación, encontramos que para los alumnos de alto rendimiento académico las estrategias de aprendizaje son mecanismos para obtener y mejorar los conocimientos adquiridos, en las cuales, los alumnos cuentan con una gran variedad de opciones en cuanto a técnicas y recursos para apoyar su aprendizaje. Así, como parte de estas estrategias, primeramente, los alumnos hacen uso de recursos multimedia para la búsqueda de información o de temas en los que quieran profundizar su conocimiento, ya que les parecen más atractivos por las imágenes, videos y diseño de los contenidos que se les presentan, y en segundo lugar, emplean técnicas de estudio tales como mapas mentales y conceptuales, uso de palabras clave, así como exposiciones orales sobre el tema que estudian para aterrizar la información adquirida, de modo que tienen clara la función que tiene cada una y lo toman en cuenta al momento de elegir las. Ahora bien, en cuanto al tiempo dedicado a su aprendizaje, éste dependerá de la asignatura o época del ciclo escolar en que se encuentren, lo cual indica que los alumnos son capaces de decidir qué estrategia utilizar, misma que sea pertinente para el momento en que lo necesiten.

Criterios de evaluación

La evaluación es un factor que predomina en el rendimiento académico, ya que en muchas ocasiones influye de manera determinante en los resultados de los alumnos. Ésta suele ser propuesta por el profesor desde el inicio del ciclo escolar, aunque también pueden considerar la opinión de los estudiantes en cuanto a los criterios y porcentajes asignados a cada uno, de manera que ellos también se involucren en su propia evaluación. No obstante, es inevitable pensar en que la evaluación específicamente del aprendizaje ha tenido cambios considerables desde décadas anteriores. Por ejemplo, antes sólo se pensaba en la evaluación como la rendición de cuentas del esfuerzo del alumno durante un periodo escolar y ahora, además de ello, se contempla como un proceso para la mejora de sus resultados, con lo cual hacemos referencia a la evaluación formativa y sumativa (Scriven, 1967, citado en Moreno, 2009).

Para el análisis de la presente investigación, en esta categoría se contemplan aquellos criterios que son tomados en cuenta para evaluar el desempeño de los alumnos, así como aquellos que favorecen en gran medida su rendimiento académico, por supuesto, desde su punto de vista. Por ello, en primer lugar, nos interesó preguntarles a los participantes qué criterios eran los más utilizados por sus profesores, a lo que argumentaron:

P5: pues la mayoría, asistencia, participaciones, calificación de exámenes, trabajos en equipo y de forma individual.

Como se muestra, es común que en el CCH y en otras instituciones de educación media superior, los profesores elijan otorgar un porcentaje considerable de evaluación a las participaciones en clase y trabajos tanto individuales como de forma cooperativa. En el caso de la participación en clase, en la reflexión que hace Rocca (2010, p. 187), encontramos que puede ser clasificada en cinco categorías: preparación, contribución a la discusión, habilidades grupales, habilidades de

comunicación y asistencia. Por tanto, puede decirse que en general es un criterio que permite que los alumnos desarrollen habilidades como hablar en público, exponer su punto de vista desde una perspectiva crítica y constructiva frente a los demás, así como debatir y discutir los de otros de forma respetuosa.

En cuanto al trabajo en equipo, algunos profesores emplean este criterio de evaluación, ya que fomenta el diálogo, genera consensos entre los miembros del equipo, promueve la cooperación, involucra a todos los alumnos para cumplir con el objetivo y hace que los productos que serán entregados sean de mejor calidad (Slavin, 1983). No obstante, en el caso de los exámenes, observamos que, a pesar de formar parte de una evaluación más tradicional, continúan siendo un elemento importante para considerar en la formación académica. Por esta razón, se les preguntó a los participantes sobre su percepción acerca de la aplicación de exámenes durante el bachillerato a lo que explicaron:

P2: uy pues, como te había dicho, no me gustan los exámenes, entonces prefiero que no le den peso a eso. Hemos estado haciendo protocolos y pues eso es fácil, entonces me gusta que le den peso como al trabajo en clase, a las participaciones. Hay algunos que dan peso a la actitud, si tienes una actitud negativa, repruebas.

Como se observa, la participante P2 explica que la aplicación de exámenes es algo que le desagrada y, por tanto, ella prefiere que no se le otorgue un alto porcentaje sobre la calificación. Lo anterior, supone que algunos alumnos estén a favor de que los profesores reconozcan más el esfuerzo ante los trabajos realizados a lo largo del ciclo escolar como parte de su evaluación. Si nos centramos en el esfuerzo, encontramos que en el estudio realizado por Omar y Colbs. (2002, citado en Edel, 2003), se les solicitó a los alumnos que ordenaran diez causas a las que atribuían el rendimiento escolar y se encontró que los alumnos consideraban el esfuerzo como una de las más importantes en compañía de la inteligencia.

Asimismo, luego de conocer los criterios más utilizados, fue pertinente indagar acerca de cuáles eran los que favorecían mayormente su rendimiento académico durante la educación media superior, con lo cual, sorprendentemente encontramos que otros participantes creen que los resultados obtenidos en aplicación de los exámenes mejoran su rendimiento académico:

P3: mmm... creo que en los exámenes.

E: ¿por qué lo piensas así?

P3: pues porque... no sé, me estresa más una exposición que un examen. O sea, un examen pues sí me estresa porque pues es un examen, pero estudio por mí misma y como una exposición aparte de que me van a evaluar y tengo que explicarle a alguien más, entonces no sé, creo que es más difícil.

Al respecto de lo anterior, notamos que en el caso de la participante P3, la aplicación de exámenes es el criterio que favorece en mayor medida su rendimiento académico por ser una situación menos estresante al momento de evaluarla en comparación con otros criterios como lo son las exposiciones. No obstante, habría que plantearnos primeramente de qué manera los alumnos entienden el término *estrés*, con lo cual, observamos desde un panorama amplio, que en él engloban aquellas situaciones incómodas en el contexto educativo tales como nerviosismo, tensión, cansancio o experiencias similares (Caldera, Pulido y Martínez, 2017).

Al hablar específicamente de la aplicación de exámenes, sorprendentemente encontramos resultados contrarios a lo que expresa la participante, pues en el trabajo de Moreno (2009), por ejemplo, ofrece un análisis crítico en contra de este criterio para evaluar los aprendizajes. En él, se presenta la opinión tanto de los profesores como de los alumnos respecto de la utilización de dichos exámenes, desde el por qué lo consideran como una opción para evaluar el desempeño académico, hasta los elementos que son retomados al momento de revisarlos. Sin embargo, aquí podríamos argumentar que tal vez, la participante de esta

investigación realmente no considera la aplicación de exámenes como primera opción para evaluar su desempeño, sino que los prefiere porque trata de evitar aquellos criterios que la hacen sentir incómoda.

Por otro lado, también observamos que los alumnos son capaces de darse cuenta en qué actividades obtienen mejores resultados porque les resultan más fáciles y las realizan de mejor manera:

P6: la participación, porque sí participo mucho. Es que sí los exámenes mmm... no soy de los que “yo no estudio y me salen súper bien los exámenes”, no. Sí estudio bastante y puede que me vaya bien o puede que me vaya mal, o sea tiene que ver también cómo lo elabora el profesor, pero pues sí los exámenes no son mi fuerte, yo creo que mi fuerte son las participaciones y las tareas porque las hago bien.

Con base en lo anterior, en esta categoría deducimos que, en el CCH, los criterios de evaluación más frecuentes son la asistencia a clases, las participaciones, las calificaciones de exámenes y el trabajo tanto individual como en equipo. De ellos, los alumnos de alto rendimiento académico prefieren que los profesores les otorguen mayor porcentaje de la calificación final a los trabajos realizados en clase, aunque algunos consideran que las calificaciones obtenidas en los exámenes mejoran sus resultados académicos por tratarse de situaciones menos estresantes que otros criterios, hecho que representa un hallazgo importante en esta investigación. Aunado a ello, los alumnos también se percatan de aquellas actividades en las que son mejores y que contribuyen a su rendimiento académico en general.

Desafíos en el ARA

Durante la trayectoria académica, los estudiantes también se enfrentan a desafíos no importando si son alumnos de alto o bajo rendimiento. Los desafíos

dentro del ámbito escolar son considerados como aquellas situaciones difíciles o que representan un peligro para los futuros resultados de los alumnos, los cuales engloban las calificaciones o incluso el promedio general. En este trabajo se contemplan como desafíos las actividades, asignaturas o tareas con mayor dificultad para los participantes.

Respecto de la dificultad de los contenidos de las asignaturas que han cursado los participantes durante el nivel medio superior, encontramos que primeramente agrupan las asignaturas en campos de conocimiento. Como ejemplo, encontramos que la mayoría de ellos considera que las ciencias experimentales son un campo que se les ha dificultado más, tal y como lo explica el participante P1:

P1: si, las ciencias experimentales se me han hecho más difíciles porque como es mucho leer y leer creo que es un problema de no entender las ciencias experimentales como el caso de... bueno y también siento que tienen que ver mucho los profesores. El año que llevé química, siento que el profesor que llevé era demasiado, demasiado exigente como para el nivel que teníamos y me llegué a traumar de llevar química, ya estaba cansado y por más de que estudiaba no podía entender, pero y bueno eso fue como el inicio, y luego fue biología, incluso había sacado 6 y me sacó de onda porque era algo muy fácil, pero no sé, se me hizo más fácil estudiar biología a nivel molecular [...]

De acuerdo con su discurso, el hecho de que les resulte difícil se debe a que quizá no se encuentran muy familiarizados con ciertos términos específicos de cada asignatura como se muestra en el trabajo de Maturano, Mazzitelli, Núñez y Pereira (2005) sobre la dificultad de contenidos en ciencias, el cual destaca la importancia de que los alumnos cuenten con conocimientos previos para poder aprender contenidos conceptuales y procedimentales en ese campo. Entre los resultados presentados por los autores, aparecen la confusión entre algunos términos de asignaturas como física, distorsiones en las definiciones y dificultades en la

interpretación de las lecturas que hacían los alumnos. Sin embargo, al contrastar los datos con los de esta investigación, analizamos que en ambos se considera que la lectura de los contenidos representa un problema para su rendimiento, aunque también otorgan cierta responsabilidad al profesor, especialmente porque consideran que son más exigentes de lo que ellos esperan.

Más tarde, se les preguntó a los participantes cuáles eran las actividades que igualmente representaban una dificultad en su formación escolar, con lo cual la participante P7 nos explica lo siguiente:

P7: Bueno, el trabajo en equipo ha resultado todo un obstáculo, un desafío porque muchos son de tus compañeros e incluso llegan a veces a no querer trabajar, a no querer apoyar a una causa igual o en el proyecto que quieras hacer, entonces es muy difícil y diría yo que hasta a veces lo que hacen los profesores cuando tienen esa problemática de que no quieren trabajar, lo que hacen es “díganme y lo corro”, pero ¿y qué hace ese alumno?, entonces sí es incentivarlos a que realmente tengan un motivo, una causa igual y fuerte que les empuje realmente a investigar eso, pero esto no se va a lograr siempre, entonces lo que podrían hacer primero es acercar a los alumnos a que se conozcan los unos a los otros porque incluso yo, por ejemplo, no conozco los nombres de mis compañeros. Llevo un semestre con ellos todo el tiempo y no puedo creer... los profesores no pueden creer que no pueda conocer su nombre, entonces ahí se ve como el distanciamiento que tiene un compañero con compañero siendo de la misma clase.

Ante el fragmento anterior, en la literatura encontramos que de acuerdo con algunos autores (Glinz, 2005; Pujolás, 2008; Slavin, 1983), el trabajo en equipo es un elemento que compone al aprendizaje cooperativo, el cual, es caracterizado por actividades que efectúan grupos de alumnos dentro de las aulas de clase persiguiendo objetivos comunes (Glinz, 2005). Como una de las múltiples ventajas

del aprendizaje cooperativo, los alumnos son capaces de intercambiar información de tal forma que activan sus conocimientos previos y al mismo tiempo, construyen nuevos (Glinz, 2005).

Ahora bien, específicamente en el trabajo en equipo, los alumnos pueden desarrollar distintas habilidades tales como la comunicación asertiva, liderazgo, confianza, resolución de problemas que los ayudarán en otras prácticas escolares, entre otros, aunque también mejoran sus habilidades sociales, ya que aprenden a dialogar, convivir y ser solidarios con los demás integrantes. Sin embargo, resulta interesante saber que para los participantes de esta investigación, el trabajo en equipo resulta ser un desafío, ya que primeramente, detectamos que identifican a aquellos compañeros que no trabajan de la misma manera que ellos o que no demuestran su responsabilidad tal y como ellos lo hacen como lo explica la participante P4:

P4: Porque no estoy satisfecha si no lo hago yo, o sea, como que no estoy de acuerdo con lo que hacen los demás, como que no me siento tan satisfecha si lo hago yo, como si lo hiciera yo. No me gusta, además de que yo sé lo responsable que soy, no sé qué tan responsable es la otra persona. También sé que, por ejemplo, si saco mala calificación va a ser por mi culpa. Cuando es trabajo en equipo, pues como que es “es que fue tu culpa”, “es que tú no hiciste esto”, “tú no lo hiciste bien”, entonces no me gusta a pesar de que, bueno para ciencias sé que debes de aprender a trabajar en equipo, pero no sé, como que yo soy una persona más de... o sea, yo... que lo que yo saque por mí [...]

Al respecto de lo anterior, es común encontrar que los alumnos de alto rendimiento lleguen a ser parte de actividades en las que no existe la misma responsabilidad y compromiso entre los miembros del grupo como lo describe la participante. Esto puede ser explicado por Parke (1989, citado en Jiménez y Álvarez, 1997) al argumentar que el estilo de aprendizaje de estos alumnos es

caracterizado por ser independiente, persistente, motivado, crítico, autocontrolado, entre otros, lo cual, los distingue de sus compañeros en gran medida y hace que su esfuerzo se destaque más en las tareas escolares. Por otro lado, curiosamente observamos que también sienten preocupación por aquellos compañeros que han sido eliminados como miembros del equipo por decisión del profesor. Ante esto, los participantes reconocen que una de las problemáticas es que entre los mismos alumnos o miembros del equipo no se conocen, lo cual representa una característica indispensable dentro de esta forma de trabajo.

Como se ha visto, los alumnos de alto rendimiento también se enfrentan a experiencias desafiantes, las cuales tienen que manejar a lo largo de su trayectoria académica. No obstante, un acontecimiento que podría no esperarse de ellos y que no coincide con la concepción del alto rendimiento es la reprobación en alguna asignatura. Esto se debe a que comúnmente se piensa que gracias a la variedad de estrategias de aprendizaje con la que cuentan, los apoyos tanto familiares como de los profesores e incluso la alta confianza en sí mismos, la reprobación sería muy desfavorable para su formación escolar.

Al respecto de lo anterior, en esta investigación encontramos que efectivamente los alumnos de alto rendimiento también pueden reprobado y entre las razones más destacadas se encuentran aquellas que son atribuibles a ellos mismos, como lo es la confianza excesiva en sus conocimientos sobre alguna asignatura, no estudiar lo suficiente y los criterios de evaluación no aprobados, como lo comenta el participante P1:

P1: bueno es que al haber llegado yo con dos calificaciones anteriores llegué a casa pensando que todo era así igual de fácil y pues salí bien en ese tiempo y pues pensé que era lo mismo, por lo cual muchas veces me explicaban y me confiaba demasiado y dejaba de estudiar y cuando... yo pensaba que lo sabía y... yo vivía como cegado en ese tiempo de que lo sabía y llegaba el momento del examen y me daba

cuenta de que no sabía nada y de que si fue mi culpa realmente porque nunca presto atención a lo que se está presentando.

Con frecuencia encontramos en diversos artículos sobre reprobación estudiantil que entre las causas principales destacan la falta de interés por parte de los alumnos sobre los contenidos enseñados, la ausencia en clases (Guzmán, 2013), no saber estudiar (Riego, 2013), entre otras, sin embargo, ningún estudio coincide con lo que encontrado en esta investigación, pues como se observa, uno de los factores que influyeron en la reprobación de los participantes fue la confianza excesiva en los conocimientos sobre la asignatura. Debido a ello, comentan que en algún momento dejaron de centrar su atención en contenidos importantes, así como realizar actividades o tareas que los ayudaran a comprender de mejor manera los temas y se percatan hasta que el profesor evalúa sus conocimientos.

No obstante, agregan también que entre las causas de dicha reprobación se encuentran los criterios no aprobados como es la calificación de los exámenes, aunque también la influencia del profesor:

P1: pues los exámenes, porque no todo, bueno yo sí hacía la tarea pero algo que me desanimaba mucho era que el profesor sólo la veía y ya, no te ponía como que algo para que viera que estuvieras trabajando y sólo la veía y decía “está bien” o “está mal” y hasta ahí... y creo que también el profesor influyó mucho y... yo me solía acercar mucho a él para preguntarme mis dudas y eso pero bueno me contestaba de una forma que me hacía como que no quererle preguntar, casi casi me trataba como una persona ignorante. Le decía algo que tenía duda y me decía “¿cómo no puedes saber eso? Si está bien fácil” y no me respondía y pues ya me quedaba con esa duda y pues ya en ese tiempo pues no sabía ya a quién acudir, yo creo que pus ya ahí mi estrategia ya no funcionó por lo mismo, pues ya no...

Como es notable, la influencia del profesor podría ser determinante en el rendimiento académico, pues para los alumnos resulta ser una figura de apoyo para su aprendizaje, aquel que facilita los contenidos a través de diversas estrategias en las que exista un lenguaje claro para ellos. Sin embargo, cuando en la labor docente se encuentra una actitud opuesta a ayudar, a resolver dudas y a escuchar a los alumnos, los resultados se tornan muy diferentes. En el estudio de Guzmán (2013), por ejemplo, se evidencia que los alumnos reprobaron debido a que el profesor no empleaba estrategias de enseñanza que ayudaran a que la clase fuera interesante. Nava, Rodríguez y Zambrano (2007) por su parte, revelaron que los estudiantes manifestaron como una causa de reprobación las dificultades generadas por conflictos y actitudes del profesor y en la investigación de Riego (2013), se muestra que como uno de los factores atribuibles al docente en la reprobación es la actitud y otras condiciones personales en las relaciones con algunos alumnos, aunque no explican de manera detallada en qué consisten dichas actitudes como es el caso de este trabajo.

De esta forma, resumimos que los alumnos de alto rendimiento académico también se enfrentan a desafíos durante su formación escolar y que pueden repercutir en sus calificaciones e incluso su promedio. En este estudio, los principales desafíos a los que se enfrentan los alumnos son la dificultad para entender asignaturas pertenecientes a las ciencias experimentales, las actividades que son realizadas en equipo debido a que no todos los integrantes cuentan con el mismo interés, responsabilidad y compromiso como el de ellos por realizar de manera adecuada el producto requerido. Asimismo, una experiencia inesperada en los alumnos con buenos resultados es la propia reprobación en asignaturas con contenidos de los que incluso tienen gran dominio debido a la alta confianza en sus capacidades, aunque también consideran que un agente con gran influencia en esta situación es el profesor específicamente refiriéndose a su actitud ante la aclaración de dudas.

Apoyos

Los apoyos tales como los personales, familiares, académicos e incluso materiales son necesarios para su formación académica sin importar el nivel educativo. Es importante que los alumnos cuenten con personas cercanas que estén al tanto de sus logros o para orientarlos cuando lo necesiten, pues tratándose de una etapa que se caracteriza por constantes cambios, dichas redes de apoyo son indispensables. Asimismo, desde décadas anteriores ha surgido el interés por detectar aquellos factores protectores en las personas al estar inmersas en situaciones sumamente difíciles. Como ejemplo, en el estudio de Peralta, Ramírez y Castaño (2006) se analiza el concepto de resiliencia y su relación con el rendimiento académico y se expone que aquellos alumnos con buen rendimiento poseen características particulares de personas resilientes, tales como interacción, iniciativa, independencia, pensamiento crítico, entre otros.

Ahora bien, en relación con los participantes de esta investigación, es relevante saber que a pesar de ser considerados como alumnos destacados y con un contexto adecuado para obtener buenos resultados en la escuela, también es posible que se enfrenten a desafíos como los mencionados en la categoría anterior. Por ello, resulta interesante conocer con qué apoyos cuentan no sólo para sobresalir en situaciones difíciles, sino también para obtener sus óptimos resultados y para lograr dicho fin, se les preguntó a los participantes cuál era el apoyo fundamental para su rendimiento académico durante el bachillerato a lo que argumentaron:

P7: Todos tienen un papel, quizás no decisivo. Tal vez mi mamá, puesto que desde casa se empieza, entonces desde ese momento me gustaba la escuela y de ahí, quizás, incluso los compañeros y de ahí le siguen los profesores. Van tomando cada uno su papel dentro del desempeño escolar, porque si tú tienes buena formación desde el hogar, pero con tus compañeros no te llevas bien te haces retraído... incluso el aprendizaje se haría casi un tormento porque queramos o no, tenemos

que saber manejar lo que son los equipos, el compañerismo, porque somos seres sociales, entonces es muy importante el entorno de los compañeros y también cómo los profesores hacen las diversas estrategias didácticas para enseñar a los alumnos y su interacción con ellos.

En el fragmento anterior, notamos que a pesar de que los participantes reconocen que cada persona cercana desempeña un papel importante para su formación académica, es evidente que otorgan un valor especial a la familia sin importar su estructura, pues cabe mencionar, que el contexto familiar de cada uno de ellos es distinto, pues en algunos casos, los jóvenes no viven con alguno de sus padres debido a separaciones o divorcios o en otros, conviven con más personas como los abuelos o las nuevas parejas de sus padres, por lo que la convivencia, comunicación e interacción entre los miembros de la familia se muestra distinto en cada hogar. Ahora bien, en cuanto al apoyo que reciben de sus familiares para la escuela, los participantes no mencionaron que sus padres o personas con las que viven los ayuden en tareas específicas, puesto que, en caso de tener dudas, su principal opción es acudir con los profesores. Más bien, indican que son los padres quienes los motivan ante la presencia de algún obstáculo.

En estudios sobre la relación entre la familia y el contexto escolar, los autores sugieren que los padres se involucren en mayor medida en las actividades académicas de los alumnos, ya que se ha demostrado que mejora su rendimiento (Pizarro, Santana y Vial, 2013). Sin embargo, al hablar de escuelas de nivel medio superior, la situación de vuelve distinta, pues la participación de los padres comienza a desvanecerse poco a poco debido a que, en muchas ocasiones, depositan su confianza en los jóvenes y les otorgan mayor responsabilidad por sus acciones, con lo cual puede darse paso a la autorregulación de su aprendizaje. Al respecto, Boekaerts (1999, citado en Barca, Porto, Brenlla, Morán y Barca, 2007), explica que el hecho de que los alumnos autorregulen su proceso para aprender permite que identifiquen los distintos componentes que interfieren para que ese

aprendizaje se vuelva exitoso, como lo es el caso de los participantes de esta investigación, pues como se ha mencionado antes, son capaces de reconocer los elementos que apoyan su formación escolar.

Por otra parte, aunque parece que sólo ellos son los que reciben apoyo, también encontramos que de cierta forma esa ayuda la devuelven a otros compañeros que más lo necesitan. Ello supone que los participantes se posicionan como el apoyo de otros alumnos en cuanto a la comprensión de contenidos o la realización de tareas, lo cual favorece su autoconcepto, como lo explica el participante P6:

P6: me siento bien, porque me hace tener una buena concepción de mí porque pues yo me veo muchas veces reflejado en mis compañeros, ellos tienen la mirada en mí, entonces yo me veo en ellos también, pero también preocupado porque yo tampoco puedo aconsejar sobre todo. Si me siento capaz, pero no puedo sinceramente muchas cosas, pero sí acepto de que si no puedo “pues vete con alguien que sí” y si no, pues “vete a internet”, internet es lindo cuando sabes buscar. Entonces sí es gratificante porque la mayoría de las veces sí sé resolver los problemas porque considero muchas posturas, entonces puedo, entonces la mayoría de las veces sí puedo dar un buen consejo, pero otras veces que yo no puedo pues lo digo y ya.

Con base en el fragmento, se puede hacer referencia a la tutoría entre iguales, la cual Topping (2005, citado en Valdebenito y Duran, 2013, p.156) define como “la adquisición de conocimientos y habilidades a través de la ayuda activa y apoyo de pares o compañeros”. El autor menciona que este tipo de tutoría se inicia en parejas, en donde un alumno desempeña el papel del tutor y el otro, del aprendiz, y de esta manera, trabajan por un objetivo en común. En este sentido, el rol de los participantes es el de tutor, pues se posicionan como los expertos en el tema y por esa razón, los demás piden de su ayuda. Al desempeñar el rol de tutores, se ha

evidenciado que los alumnos mejoran su implicación en el aprendizaje, la responsabilidad y autoestima, las habilidades sociales comunicativas y la metacognición, de acuerdo con algunos autores (Melero y Fernández, 1995; Galbraith y Winterbottom, 2011, citados en Duran, Flores, Mosca y Santiviago, 2014).

Por su parte, en el estudio de Valdebenito y Duran (2013), se demostró que los alumnos mejoraron su nivel de comprensión lectora gracias a un programa de tutoría entre pares debido a que el compañero tutor les transmitía confianza y seguridad. Y aunque se puede dudar de que la ayuda o como lo indican los alumnos, los *consejos*, no sean confiables por tratarse de personas sin una especialización acreditada, aceptan que, si no conocen o dominan algún contenido, les sugieren otras vías de búsqueda para que logren su objetivo. Aunado a ello, notamos que en el discurso de los participantes existe iniciativa y solidaridad por ayudar a sus compañeros.

En resumen, sobre el valor que otorgan a la familia, no se destaca en los estudios que los alumnos reconozcan el apoyo de sus padres con sus propias palabras como lo es el caso de este trabajo. Regularmente, los estudios muestran pruebas estandarizadas en donde se intenta una aproximación a la forma de pensar de los alumnos respecto de la influencia de la familia en la escuela. En esta investigación, se muestra que el papel que desempeñan los familiares de los participantes en su rendimiento académico se caracteriza por ofrecer valores tales como el respeto, el cual es muy valioso para ellos. Por otro lado, se evidencia que no sólo los alumnos de alto rendimiento son quienes reciben apoyo del exterior, sino también ofrecen su ayuda a otros hasta donde se consideran capaces o de lo contrario, sugieren distintas opciones que a ellos les ha funcionado.

4. Conclusiones

Después de haber analizado los factores que influyen en el alto rendimiento académico con base en el paradigma interpretativo/cualitativo, el cual refiere que en los procesos de investigación está presente la construcción de significados sobre la realidad educativa a partir de la percepción de los participantes (Bartolomé, 1992; Sandín, 2003; Tójar, 2006, citados en Sánchez, 2013), damos cuenta que el discurso de los alumnos de esta investigación sobre lo que ellos consideran que ha influido en que sus resultados sean los mejores no tiene relación con elementos tales como el nivel de estudios de los padres, los ingresos económicos o la estructura familiar. Tampoco con factores personales, como la autoestima o el tiempo de estudio, en comparación con otras investigaciones (Castro, Paternina y Gutiérrez, 2014; Erazo, 2011; Galicia y Villuendas, 2011).

En relación con los objetivos planteados, al haber dado la oportunidad a los alumnos de ofrecer respuestas construidas por ellos mismos sin haberles otorgado opciones sugeridas, logramos conocer desde su voz los elementos que han influido directamente en sus óptimos resultados escolares, y con lo cual, exponemos que el alto rendimiento académico toma un rumbo distinto. Al respecto, se argumentan desde las características que lo conceptualizan hasta los mismos obstáculos que se le pueden presentar a un alumno durante su formación escolar. Cabe mencionar que, durante las entrevistas, se indagó sobre los factores en distintos contextos en los que los alumnos se encontraban inmersos tales como el hogar, la escuela, el trabajo, los deportes e incluso la religión, por considerarse importantes para ellos en su desarrollo tanto académico como personal (Meneses, Morillo, Navia y Grisales, 2013; Castro, Paternina y Gutiérrez, 2014; Mercado y Niño, 2012; Muelas y Beltrán, 2011; Muleta y Gurmessa, 2015).

Asimismo, después de haber realizado una reducción minuciosa de los datos obtenidos de las entrevistas, sólo se consideró analizar aquellos factores que, desde su punto de vista, tenían mayor influencia sobre su rendimiento académico. De manera que, lo que resumimos del análisis presentado, es que dentro del concepto de alto rendimiento académico se destacan la constancia, la responsabilidad, el

esfuerzo y la puesta en práctica de los conocimientos, como principales cualidades, lo cual representa una novedad, pues lo que muestran otros estudios (Muelas y Beltrán, 2011), es que el rendimiento académico, ya sea bajo, medio o alto se relaciona con elementos tales como capacidad e inteligencia. Si bien la responsabilidad y el esfuerzo son factores que influyen en los buenos resultados escolares, no se contemplan como características indispensables, por tanto, lo anterior nos hace pensar en que todo alumno que demuestre esas cualidades (constancia, esfuerzo y responsabilidad) puede considerarse como de alto rendimiento académico, sin importar el promedio obtenido.

En cuanto a las calificaciones, encontramos que no siempre se relacionan con el rendimiento, ya que, de acuerdo con los alumnos, éstas se obtienen por distintas razones tales como los criterios de evaluación (mismos que son propuestos y decididos en muchas ocasiones por el profesor), la complejidad de los contenidos, la forma de enseñanza del profesor (Ruiz, Ruiz y Ruiz, 2010), entre otros, de manera que no lo consideran como el único indicador del rendimiento escolar. No obstante, aunque es sabido que las calificaciones y el promedio de un ciclo escolar o nivel educativo son producto de múltiples situaciones como se ha mencionado, es curioso que actualmente se siga contemplando como una referencia para identificar si los alumnos o incluso las instituciones, tienen bajo o alto rendimiento.

Respecto de la trayectoria escolar, notamos que los alumnos han mantenido constante el promedio obtenido en años anteriores, aunque dan más importancia a su aprovechamiento en términos de esfuerzo y responsabilidad, pues consideran que fue bueno. Sólo en el caso de un participante, los resultados obtenidos hasta antes de la primaria parecían no ser tan satisfactorios, sin embargo, la situación cambió debido a la forma de enseñanza de una profesora y su actitud de ayuda hacia él. Por otra parte, el desempeño de una alumna en niveles educativos anteriores se vio afectado por constantes mudanzas y cambios causados por la separación de sus padres, lo cual indica que el rendimiento académico puede dar un giro distinto gracias a personas o experiencias que se presenten durante la formación de los alumnos.

Por otra parte, algo en lo que los estudiantes coinciden, es que se sienten orgullosos de la institución en la que estudian porque piensan que brinda diversas oportunidades a un bajo costo. Además, mostraron su punto de vista sobre las características que debería tener un buen docente, pues mencionaron que es importante que tenga dominio en el tema que enseñan, que brinde confianza y tenga un acercamiento a los alumnos. Parte de estas características, pueden coincidir con lo que expone el trabajo de Murillo, Martínez y Hernández (2011), aunque a distinción de él, en este estudio, los alumnos hablan de la relación profesor-alumno refiriéndose a acciones simples por parte de los profesores como lo son el que se aprendan su nombre y se involucren en su aprendizaje, lo cual es sumamente valioso para ellos.

Ahora bien, recordando uno de los objetivos planteados desde el inicio de la investigación, se puede argumentar que se logró conocer las estrategias que emplean los alumnos, las cuales se resumen en que después de realizar lecturas, sugieren buscar palabras clave con el fin de asociarlas. Luego, cada uno piensa en ejemplos, con lo cual, se apoyan en imágenes o videos tutoriales y posteriormente, construyen sus propias conceptualizaciones por medio de distintas técnicas de estudio, específicamente en mapas mentales. Finalmente, realizan una explicación del tema a otros compañeros y les piden que les hagan preguntas para comprobar si han entendido adecuadamente. Sobre este último paso, puede pensarse en que los alumnos de alto rendimiento utilizan las tutorías entre iguales, pues fungen como los tutores y sus compañeros como aprendices (Valdebenito y Duran, 2013), y de esa forma, los ayudan en la comprensión de algún tema hasta donde se consideren preparados.

Como algo inesperado, encontramos que algunos alumnos de alto rendimiento consideran que la aplicación de exámenes permite que obtengan mejores calificaciones. Al respecto, explican que los prefieren porque se sienten menos estresados en comparación con otros criterios de evaluación como son las exposiciones orales porque tienen que hablar frente al grupo. Este hallazgo podría dar lugar a una gran discusión ya que, se intenta sustituir las formas de evaluación

tradicionales, como son los exámenes, por aquellas en las que los alumnos demuestren creatividad, análisis crítico y reflexión, además de que se otorgue un seguimiento constante a su aprendizaje, lo cual puede lograrse a través de la evaluación formativa. Por otro lado, claramente se observa un contraste con otras investigaciones en las que se muestra que los exámenes son precisamente los que generan mayores niveles de estrés en los estudiantes (Álvarez, Aguilar y Segura, 2011).

En relación con el objetivo de conocer los desafíos y obstáculos presentes durante su trayectoria académica en el nivel medio superior, se encontró la dificultad de aprender contenidos que se relacionan específicamente con las ciencias experimentales, situación que puede explicarse por el hecho de no estar familiarizados con algunos términos propios de cada asignatura (Maturano, Mazzitelli, Núñez y Pereira, 2005; Guzmán, 2013). En adición a ello, el trabajo en equipo también ha resultado un desafío para ellos debido a que consideran que no existe la misma responsabilidad y compromiso por parte de los demás integrantes, sin embargo, también les preocupa que aquellos compañeros que no cumplen con los requisitos del trabajo puedan ser eliminados de los equipos por decisión del profesor.

Como algo sorprendente, es que esta investigación muestra que los alumnos de alto rendimiento también pueden reprobado y entre las razones se encuentran la confianza excesiva, es decir, creer que conocen muy bien un tema o contenido y al final darse cuenta de que no es así, aunque también otorgan responsabilidad al profesor por su actitud de no haberlos ayudado cuando tenían dudas. No obstante, ante dichos obstáculos o situaciones desafiantes, el apoyo que consideran fundamental es el familiar, pero también atribuyen sus logros a su esfuerzo y dedicación en las actividades escolares.

Finalmente, para dar respuesta a los últimos objetivos de este trabajo referentes al método, efectivamente se logró el desarrollo de las categorías de análisis de los datos obtenidos de las entrevistas, mismos que fueron reducidas, con la intención de aproximarnos al objeto de estudio. Debido a que en el paradigma

interpretativo/cualitativo interesa la perspectiva de los participantes (Sánchez, 2013), argumentamos que, durante el contacto e interacción con los participantes, se mantuvo una relación dialógica, tal y como lo postula el paradigma, lo cual, ayudó enormemente a obtener información valiosa para dar respuesta a la problemática planteada.

4.1. Reflexiones finales

Las palabras de los alumnos nos invitan a pensar en cómo se describe el alto rendimiento académico, pues en muchas ocasiones, creemos que por obtener altas calificaciones en una determinada asignatura o trabajo final un alumno puede lograr las metas que se proponga tales como entrar a la carrera de su elección, conseguir un puesto en el empleo deseado, lograr su admisión en un posgrado, entre otras, sin embargo, después de conocer sus experiencias, nos damos la tarea de pensar de una forma distinta en el tema.

Como vimos, los alumnos con buenos resultados también pueden presentar situaciones desafiantes y obstáculos tales como la reprobación como los demás. ¿Quién lo creería? Por ello, es importante escucharlos y dejar que por su propia voz describan qué es lo que ha favorecido su rendimiento, pues el recordar y reconocer, son actividades que los ayuda a reflexionar y valorar.

También nos percatamos que a los alumnos les gusta ayudar a otros, pues sienten empatía por aquellos que piden de su ayuda, de manera que su conocimiento se vuelve compartido. Otro dato interesante, es que a pesar de que los alumnos se encuentran en una etapa caracterizada por constantes cambios tanto físicos como emocionales, durante las entrevistas nos damos cuenta que son jóvenes que muestran un bienestar en todos los sentidos, pues a pesar de hablar sobre momentos dolorosos para ellos, muestran tranquilidad en su discurso.

Por otro lado, a partir de determinar las estrategias de aprendizaje que utilizan, podemos dar iniciativa a la creación de una secuencia didáctica y aplicarla en aquellos alumnos con resultados desfavorables. Cabe mencionar que los resultados de esta investigación fueron presentados a un grupo de investigación de

la Universidad de Sevilla, en donde se consideró realizar un análisis comparativo entre la cultura mexicana y española respecto de las variables que influyen en el rendimiento académico.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30 (2), pp. 383-402.
- Álvarez, J., Aguilar, J. M. y Segura, S. (2011). El estrés ante los exámenes en los estudiantes universitarios. Propuesta de intervención. *INFAD Revista de Psicología*, 2 (1), pp. 55-63.
- Armenta, N. G, Pacheco, C. C. y Pineda, E. D. (2008). Factores socioeconómicos que intervienen en el desempeño académico de los estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California. *Revista IIPSI*, pp. 153-165.
- Barca, A., Porto, A., Brenlla, J. C., Morán, H. y Barca, E. (2007). Contextos familiares y rendimiento escolar en el alumnado de educación secundaria. *Revista de Psicología*, núm. 2, pp. 197-218.
- Bazán, A., Sánchez, B. A. y Castañeda, S. (2007). Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (33), pp. 701-729.
- Broc, M. A. (2000). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4° de E.S.O. Implicaciones Psicopedagógicas en la Orientación y Tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1), pp. 119-146.
- Cabrera, P. y Galán, E. (2002). Satisfacción escolar y rendimiento académico. *Revista de Psicodidáctica*, núm. 14, pp. 87-97.
- Caldera, J. F., Pulido, B. E. y Martínez, M. G. (2017). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos. *Revista de Educación y Desarrollo*, núm. 7, pp. 77-82.

- Castro, S., Paternina, A. B. y Gutiérrez, M. R. (2014). Factores pedagógicos relacionados con el alto rendimiento académico en estudiantes de cinco instituciones educativas del distrito de Santa Marta, Colombia, *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16 (2), pp. 151-169.
- Cervini, R., Dari, N. y Quiroz, S. (2014). Estructura familiar y rendimiento académico en países de América Latina, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (61), pp. 569-597.
- Del Valle, A. (2001). Rendimiento escolar: infraestructura y medios de enseñanza-aprendizaje, *Revista Educación*, 10 (19) Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5322> el 19 de octubre de 2016.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México; McGraw Hill.
- Duran, D., Flores, M., Mosca, A. y Santiviago, C. (2014). Tutorías entre iguales, del concepto a la práctica en las diferentes etapas educativas. *Experiencias educativas*, 2 (1), pp. 30-39.
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).
- Erazo, O. A. (2011). El rendimiento académico, un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades. *Revista Vanguardia Psicológica*, 2 (2), pp. 144-173.
- Escoriza, J. (2005). Enseñanza de las estrategias de comprensión del lenguaje escrito: selección y secuenciación de objetivos y contenidos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, núm. 6-3, pp. 1-32.
- Galicia, J. y Villuendas, E. (2011). Relación entre hábitos lectores, el uso de la biblioteca y el rendimiento académico en una muestra de estudiantes de psicología. *Revistas de la Educación Superior*, vol. XL (157), pp. 55-73.

- Gallardo, B., Pérez, C., Serra, B., Sánchez, F. y Ros, I. (2007). Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42 (1), pp. 1-11.
- Glinz, P. E. (2005). Un acercamiento al trabajo colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Gómez, D., Martínez, E. I., Recio, R. G. y López, H. (2013). Lealtad, satisfacción y rendimiento académico en los estudiantes de la UASLP-UAMZM. *Sophia*, núm. 9, pp. 11-25.
- González, F. (2006). Investigación cualitativa y subjetividad. ODHAG: Guatemala.
- Guerra, M. I. (2000). ¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5 (10), pp. 1-27.
- Guevara, H. M. y Belelli, S. E. (2015). Las trayectorias académicas: dimensiones personales de una trayectoria estudiantil. Testimonio de un actor. *REV ISSE*, pp. 45-56.
- Gutiérrez, A. G., Granados, D. E. y Landeros, M. G. (2011). Indicadores de la trayectoria escolar de los alumnos de psicología de la universidad veracruzana. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 11 (3), pp. 1-30.
- Gutiérrez, J. M. (2008). ¿Cómo reconocemos a un buen maestro? *Revista mexicana de Investigación Educativa*, 13 (39), pp. 1299-1303.
- Guzmán, C. H. (2013). Reprobación y desinterés en alumnos de ingeniería mecatrónica. *Revista Científica Ciencias Humanas*, 9 (25), pp. 33-46.
- Hernández, G. (2012). Paradigmas en psicología de la educación. México; Paidós.

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). Metodología de la Investigación. México: McGraw Hill.
- Ibarra, L., Escalante, A. y Fonseca, C. (2013). El significado de estudiar para los jóvenes de bachillerato. *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 21, pp. 1-28. Arizona, Estados Unidos; Arizona State University.
- Iniesta, A. y Mañas, C. R. (2014). Autoconcepto y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Psicología*, 1 (2), pp. 555-564.
- Jiménez, C. y Álvarez, B. (1997). Alumnos de alta capacidad y rendimiento escolar insatisfactorio. *Revista de Educación*, núm. 313, pp. 279-295.
- Kuh, G., Kinzie, J., Schun, J. y Whitt, E. (2005). Never let it rest. *Lessons about Student Success from High-Performing Colleges and Universities. Revista Change*, pp. 44-51.
- Lemus, L. A., Torres, F. S., Serrano, M. y Guzmán, G. (2014). La tutoría: eje fundamental para mejorar el rendimiento académico de alumnos de nivel superior, *Innovación Educativa*, 15 (67), pp. 89-110.
- Lozano, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1 (1), pp. 43-66. 1696-2095
- Márquez, M., Ponce, S. y Alcántar, V. (2012). Propuesta metodológica para la identificación de los factores del rendimiento escolar en estudiantes de educación superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 3(5), pp. 70-79.
- Martín, R., Fernández, P., González, M. y de Juanas, A. (2013). El dominio de los contenidos escolares: competencia profesional y formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, pp. 1-18.

- Martínez, A., y Valderrama, L. (2010). Motivación para estudiar en jóvenes de nivel medio superior. *Revista Nova Scientia*, 3(5), pp. 164-178.
- Maturano, C., Mazzitelli, C., Núñez, G. y Pereira, R. (2005). Dificultades conceptuales y procedimentales en temas relacionados con la presión y los fluidos en equilibrio. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 4 (2), pp. 1-26.
- Meneses, W. G., Morillo, S. L., Navia, G. E. y Grisales, M. C. (2013). Factores que afectan el rendimiento escolar en la institución educativa rural Las Mercedes desde la perspectiva de los actores institucionales, *Plumilla Educativa*, pp. 433-452.
- Mercado, T. M. y Niño, C. G. (2012). Factores académicos y personales asociados al rendimiento académico de los estudiantes del Programa de Administración de Empresas de la Universidad de Sucre. *Revista Zona Próxima*, núm. 16, pp. 54-67.
- Moral de la Rubia, J. (2006). Predicción del rendimiento académico universitario, *Revista Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, núm. 113, pp. 38-63.
- Moreno, T. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (41), pp. 563-591.
- Muelas, A. y Beltrán, J. (2011). Variables influyentes en el rendimiento académico de los estudiantes. *Revista de Psicología y Educación*, núm. 6, pp. 173-196.
- Murillo, J., Martínez, C. y Hernández, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia, y Cambio en educación*. 9(1).
- Nava, G., Rodríguez, P. y Zambrano, R. (2007). Factores de reprobación en los alumnos del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. *Revista de Educación y Desarrollo*, núm. 7, pp. 1-9.

- Navarro, E., Tomás, J. M. y Oliver, A. (2006). Factores personales, familiares y académicos en niños y adolescentes con baja autoestima. *Boletín de Psicología*, núm. 88, pp. 7-25.
- Penalva, C., Alaminos, A., Francés, F. J. y Santacreu, O. A. (2015). La investigación cualitativa: técnicas de investigación y análisis con atlas.ti. Ecuador; PYDLOS ediciones.
- Peralta, F. J. y Sánchez, M. D. (2003). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en alumnos de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1 (1), pp. 95-120. 1696-2095
- Peralta, S. C., Ramírez, A. F. y Castaño, H. (2006). Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, núm. 17, pp. 196-219.
- Pimienta, J. (2007). Metodología constructivista: Guía para la planeación docente. México; Pearson.
- Pizarro, P., Santana, A. y Vial, B. (2013). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 9 (2), pp. 271-287.
- Pujolás, P. (2008). 9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo. España; Graó.
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de psicodidáctica*, núm. 14, pp. 5-39.
- Riego, M. A. (2013). Factores académicos que explican la reprobación en cálculo diferencial. *Conciencia Tecnológica*, pp. 29-35.
- Rocca, K. (2010). Student participation in the college classroom: an extended multidisciplinary literature review. *Communication Education*, 59 (2), pp. 185-213.

- Rojas, G. y Esparza, R. (2009). ¿Cómo estudian los estudiantes de alto rendimiento en matemáticas? *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, pp. 1-11. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_05/ponencias/1248-F.pdf el 14 de septiembre 2016.
- Roux, R. y Anzures, E. E. (2015). Estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de una escuela privada de educación media superior, *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15 (1), pp. 1-16.
- Ruiz, G., Ruiz, J. y Ruiz, E. (2010). Indicador global de rendimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(4), pp.1-11.
- Ruiz, L. S. 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), pp. 1-13.
- Ruiz, P. J. (2013). Los problemas escolares en la adolescencia. *Pediatría Integral*, XVII (2), pp. 117-127.
- 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, SOCIOTAM*, vol. XXI, núm. 1, pp. 207-229.
- Sánchez, J. (2013). Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *ENTELEQUIA*, núm. 16, pp. 91-103.
- Sánchez, J. y Palmero, J. R. (2013). Recursos didácticos y tecnológicos en educación. Madrid; SINTESIS.
- Sanguinetti, J., López, R., Vieta, M., Berruezo, S. y Chagra, C. (2013). Factores relacionados con el rendimiento académico en alumnos de fisiopatología. *Revista Investigación en Educación Médica*, 2 (8), pp. 177-182.

- Santos, L. (2016). Competitividad de la educación superior en cuatro países de América Latina: perspectiva desde un ranking mundial. *Revista de la Educación Superior*, 45 (178), pp. 45-59.
- Slavin, R. (1983). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin*, 94 (3), pp. 429-445.
- Stover, J. B., Uriel, F., De la Iglesia, G., Freiberg, A. y Fernández, M. (2014). Rendimiento académico, estrategias de aprendizaje y motivación en alumnos de Escuela Media de Buenos Aires. *Perspectivas en Psicología*, 11 (2), pp. 10-20.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1984). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Buenos Aires; Paidós.
- Valdebenito, V. y Duran, D. (2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: efectos, fluidez y comprensión lectora. *Perspectiva Educacional*, 52 (2), pp. 154-176.
- Valle, A., Barca, A., González, R. y Núñez, J. C. (1999). Las estrategias de aprendizaje: revisión teórica y conceptual, *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31 (3), pp. 425-461.
- Vargas, I., Ramírez, C., Cortés, J., Farfán, A. y Heinze, G. (2011). Factores asociados al rendimiento académico en alumnos de la Facultad de Medicina: estudio de seguimiento a un año. *Revista Salud Mental*, 34 (4), pp. 301-308.
- Vélez, T. (2007). Éxito escolar en el nivel medio superior: una mirada desde los jóvenes. *Revista Tiempo de Educar*, 8(16), pp. 245-273. Toluca, México; Universidad Autónoma del Estado de México.
- Vera, L. J. (2005). Estrategias docentes con enfoque constructivista en el rendimiento académico de la Geografía de Venezuela en Educación Superior. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 9 (2), pp. 505-519.

Villa, L. (2012). Tres problemas prioritarios que urge resolver en la educación media superior. *Revista Perfiles Educativos*, vol. 34, pp. 170-175. IISUE-UNAM.

Yucra, Y. J. (2011). Planificación del tiempo de estudio: caso de los estudiantes de la escuela profesional de ciencias de la comunicación – UNA PUNO. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 2 (1), pp. 62-73.

Apéndice 1. Guía de entrevista

A) Datos generales

Edad, sexo, promedio obtenido en el semestre anterior y en secundaria.

¿Con quiénes vives?

¿Cuál es el grado máximo de tus padres o las personas con las que vives?

De las personas con las que vives, ¿con quién crees que tienes mejor relación personal?

B) Autoconcepción como alumno de alto rendimiento

¿Qué características crees que debe tener un alumno de alto rendimiento?

¿Consideras ser un alumno de alto rendimiento?

¿Qué significa para ti obtener una alta calificación?

¿A qué le atribuyes tu alto rendimiento?

¿Cómo fue tu desempeño durante la secundaria?

¿Cómo fue tu desempeño en años anteriores?

C) Estrategias de aprendizaje

¿Conoces o has oído hablar de estrategias de aprendizaje?

¿Utilizas algunas para tus actividades escolares?

¿Cómo decidiste utilizarlos?

¿Cuánto tiempo dedicas al estudio?

¿De qué manera crees que influyen en tu desempeño académico?

¿Cómo es tu organización al momento de estudiar algún tema?

¿Cómo investigas cuando no entiendes algún tema o quieres profundizar en él?

D) Apoyo personal y académico

¿Consideras que cuentas con apoyos (materiales, personales, familiares, académicos, etc.) para obtener un buen desempeño?

De ellos, ¿cuál consideras que es tu mayor apoyo para obtener buenos resultados?

¿Cuentas con algún tipo de asesoría extracurricular?

De ser así, ¿de qué manera influye en tu desempeño?

¿Qué características consideras que debe tener un “buen profesor”?

E) Factores académicos

¿Has dejado de asistir en algún momento a clase? Si es así, ¿por qué?

¿Qué actividades o tareas escolares se te han dificultado mayormente?

¿Cómo valoras tu participación en clases?

¿Tienes algún pasatiempo?

¿Cuáles consideras que son tus habilidades fuera de la escuela?

¿Ha existido alguna situación que haya puesto en riesgo tu rendimiento académico?

¿Cómo consideras tu relación con tus compañeros y profesores?

¿Qué podrías decir acerca de la competitividad en la escuela?

¿Qué significa para ti el trabajo en equipo?

¿Qué método o criterio de evaluación consideras que ha beneficiado tu rendimiento?

¿Qué opinas de los exámenes?

¿Qué opinas de la calificación?

F) Expectativas del estudio

¿Qué significa para ti estudiar el bachillerato?

¿Qué significa para ti estudiar en el CCH y la UNAM?

¿Piensas continuar con una carrera universitaria?

¿Qué te impulsa a seguir estudiando?

Apéndice 2. Reducción de datos

Categoría	Subcategoría	Puntos clave
1. Alto Rendimiento Académico (ARA)	1.1. Conceptualización	Responsabilidad
		Constancia
		Relación teoría-práctica
	1.2. Alumnos de Alto Rendimiento Académico (ARA)	Conocimientos
		Aplicación práctica
		Constancia
		Atención
		Adaptación
	1.3. Autopercepción como alumno de ARA	Valoración positiva por promedio
		Alto rendimiento en materias seleccionadas
		Respeto
	1.4. Atribución al ARA	Constancia
		Dedicación
		Perfección
		Responsabilidad
		Apoyo familiar
2. Indicadores del ARA	2.1. Calificación como indicador del rendimiento académico (RA)	Relación entre promedio, calificación y desempeño
		Relación entre calificación y aprendizaje
		Justicia en la calificación
	Calificaciones altas	Satisfacción
		Merecimiento
		Felicidad
		Justicia
	2.2. Percepción de los padres sobre el promedio	Satisfacción
		Orgullo
3. Trayectoria académica	Desempeño en primaria	Responsabilidad
		Era un “desmadre”
		Buenos docentes
		Cambios
	Desempeño en secundaria	Dificultad
		Perfeccionismo
		Organización
		Facilidad de tareas
	Desempeño en bachillerato	Valoración positiva
		Participación en clase
Constancia		
4. Institución	Percepción de estudio de bachillerato	Etapa de cambios
		Experimentación

5. Estrategias de aprendizaje		Descubrimiento
		Reafirmar conocimientos
		Estrategias
		Postura
	Percepción de la escuela	Valorización positiva
		Asesorías
		Disponibilidad de recursos
		Orgullo
	Docencia en el bachillerato	Valorización positiva
		Maestros estrictos
		Memorización
	Perfil de un buen docente	Conocer el nombre de alumnos
		Dominio del tema
		Paciencia
	Confianza por experiencia	
6. Evaluación	Conceptualización	Métodos
		Materiales
		Obtención de conocimientos
		Aprendizaje significativo
	Estrategias de aprendizaje utilizadas	Relación de palabras clave
		Conjunto de técnicas
		Atención a un solo tema
		Formas de aprendizaje
	Tiempo de estudio	Mayor tiempo a exámenes
		Prioridades
7. Desafíos	Elección de estrategias de aprendizaje	Depende de asignatura
		Prioridades exámenes
		Depende del tiempo disponible
		Interés en el tema
8. Obstáculos	Criterios de evaluación que favorecen el ARA	Trabajo en clase
		Exposiciones
		Exámenes – necesarios
	Participaciones en clase	
	Justicia en la evaluación	Hacer lo que el profesor pide
	Dificultad de contenidos	Ciencias experimentales
		Química
		Biología molecular
		Filosofía
	Actividades con mayor dificultad	Dibujo, taller de expresión gráfica
		Trabajo en equipo – depositar la culpa
		Aterrizaje de ideas
	Reprobación	Exceso de confianza por facilidad de contenidos
		Influencia del profesor por evitación de preguntas
		Porcentaje de asistencias
	Duelo	Muerte de familiares
		Estado apático

		Desinterés por asistir a la escuela	
		Depresión	
9. Apoyos	Participaciones en clase	Timidez, miedo, disgusto	
		No participar baja calificación	
9. Apoyos	Superación de obstáculos	Proponerse a estudiar para sabatino	
		Pensar que no merece estar ahí	
		Demostrarse que sí sabía contenidos	
		Ayuda de cursos sabáticos	
		Ver películas	
		Conocer a personas con experiencias similares	
		Ayuda de amigos	
		Darse cuenta que iba a reprobado	
		Apoyo de padres	
		“Cruda moral”	
		Ver decepción y enojo en profesores	
		Tutorías académicas	Asistencia por dudas
			Confusión perjudicial
	Vínculo amistoso		
	Preparación para examen		
Apoyo familiar	Apoyo de emocional de padres		
	Apoyo económico		
	Apoyo material		
Apoyo fundamental en el RA	Palabras de los padres		
	Aspectos físicos (libros, internet)		
	Apoyo maternal		
	Apoyo de profesores y compañeros		
Apoyo para otros compañeros	Orgullo		
	Sentirse como experta		
	Gratificación		
	Ayuda mutua		
10. Expectativas y aspiraciones	Continuación de estudios	Cumplir metas	
		Sentirse bien consigo mismo	
		Ayudar a las personas de México	

Apéndice 3. Descripción de categorías

1. Alto Rendimiento Académico

1.1. Conceptualización: Máximo desempeño que implica responsabilidad y constancia por parte del alumno en la actividad que realiza dentro del ámbito académico.

P1: ¿El alto rendimiento? Pues... yo diría que sería como entregar todo el potencial y pues...concentrarte y prestar atención y pues... ser responsable, sobre todo.

P3: mmm... bueno creo que puede ser como el máximo desempeño que tú tengas en diferentes áreas. Por ejemplo, puede ser que tengas alto rendimiento escolar, o alto rendimiento deportivo, puede ser otro, pero pues sí es como tener un máximo desempeño en lo que hagas.

P6: para mí, alto rendimiento es... es que a mí sí me gusta mucho el concepto de "si le entendiste..." bueno que demuestres que le entendiste más bien. Eh... que la teoría se lleva a la práctica, pero no a la práctica directa, no al ejemplo directo, al ejemplo, más simplón, sino a aspectos más frecuentes de la vida cotidiana. [...] entonces para mí, alto rendimiento es llevar a la práctica consecutivamente, regularmente lo que se te ha enseñado en clase.

1.2. Alumnos de Alto Rendimiento Académico: Alumnos que aplican sus conocimientos de la teoría a la práctica, otorga atención, interés, constancia, así como actitud de respeto hacia el contexto académico.

P5: para empezar, yo creo que conocimientos, o sea, ya establecidos. No es como que tanto el que esté trabajando, sino que tenga esos conocimientos. El que lleve a la práctica esos conocimientos, no sé, a través de foros, a través de auditorías o exposiciones. Considero que ese es un chavo de alto rendimiento.

P6: ok la constancia, puede ser la atención debe ser otro muy importante, este... podría decir el interés quizás, pero bah... es que sí el interés es importante, pero pues puede que no tengas interés y sí tengas buena calificación, entonces creo que la observación, la observación en los profesores, yo creo que eso es muy importante, que observes al profesor, que te adaptes al profesor. Entonces, la observación del alumno yo creo que es importante...

P7: Yo diría que una de las cualidades sería que fuera constante, fuera curiosa, que incluso que tuviera respeto hacia sus profesores, que también tuviera una habilidad para adaptarse a ciertas circunstancias. También la actitud con la que llega a la escuela y no verla como una obligación, sino como un derecho. También creo que influye en una persona con alto rendimiento.

1.3. Autopercepción como alumno (a) de ARA: Valoración que el alumno tiene de sí mismo respecto del alto rendimiento académico en el bachillerato.

P5: mmm... (se queda pensando) pues sí y no, es que considero que, a lo mejor en el promedio sí, dices un alto rendimiento, ¿no? Pero como te comento, yo como que a lo mejor me gustaría haber hecho más, ¿no? Haber aprendido más cosas, a lo mejor, por el tiempo, por la absorción de las materias, a lo mejor en estas sí me metí mucho, pero en otras a lo mejor pude haber adquirido más conocimientos, sin embargo, lo dejé a la deriva.

P6: (se queda pensando) es que me considero de alto rendimiento en muchas materias, sí (sonríe), pero en otras... es que pues tengo el problema de dejarlo todo hasta el

último, entonces pues yo creo que eso también afecta mi definición de alto rendimiento, no es como que le ponga el tiempo necesario, más del tiempo necesario, quizás a la tarea, a los aprendizajes, a los trabajos... lo dejo hasta el último y bueno eso como que afecta mi definición de desempeño.

P7: mmm... digamos que sí. porque todas las cualidades que he dicho las tengo yo, porque es muy raro el caso que, por ejemplo, que yo falte al respeto, no lo considero que es correcto, también considero... siempre en lo que es mi hogar se me ha enseñado a que... lo que es el reconocimiento académico, que tiene prestigio como es la UNAM, es muy importante porque te va a ayudar en tu vida, entonces siempre he considerado importante la escuela, por ello es que me han ayudado a apreciar lo que tengo...

1.4. Atribución al ARA: Cualidades tales como constancia, dedicación, responsabilidad y motivación por adquirir conocimientos.

P2: pues yo creo que ser constante, yo creo que a los profes les interesa que lleves como... un ritmo, que no vayas decayendo, si no aumentando o manteniéndote [...] pues, yo creo que soy muy dedicada y perfeccionista. Hasta que no me salga hasta que yo quiera las cosas, no paro. Y si no me salen, simplemente no lo entrego o algo así. Siento que es una cualidad. También el ser responsable.

P5: yo creo que más que nada a mi familia.

E: ¿Por qué a tu familia?

P5: Pues porque más allá de todo lo que comentaba, mi papá yo creo que en este sentido me ha dado el ejemplo, mi mamá ha sido como que mi guía, mi instructora en lo que es el ámbito educacional y pues mis hermanos entre nosotros como que también somos como que competitivos, entonces el estar "ah, pues esto yo lo aprendí hoy" o así, como que siento que nos ha motivado como a seguir adquiriendo más conocimientos.

2. Indicadores

2.1. Calificación como indicador del Rendimiento Académico (RA): Número que indica el desempeño del alumno durante un periodo escolar, la cual lleva consigo los requerimientos del profesor que la otorga.

P4: [...] yo creo que también tiene mucho que ver la parte de los profesores. Por ejemplo, veo personas que llevan mejor promedio que yo, pero como que sus profesores son súper fáciles o no sé, por medio de otros... pues sí por otros medios obtienen esa calificación mayor, entonces como que no lo relaciono directamente el promedio con el desempeño, pero pues en parte influye, entonces pues yo creo que sí es como de ambas partes [...] es lo que tú sabes, porque obviamente una calificación no va a definir lo que sabes, o si realmente eres buena o no. [...] entendí que no siempre un 10 significa que lo sepas, no siempre un 6 significa que no sepas nada. Hay 10 que se ganan con mucha facilidad. Hay 6 que se ganan con muchísimo trabajo.

P6: [...] un problema de la calificación es cómo te desempeñaste, pero no cuánto aprendiste, o sea, si es como de "ok, voy a tener un tema para este día, para el día del examen y ahí se me va a olvidar todo", entonces pues sí ese es el problema de la calificación. No es cuánto aprendí, es que si realmente aprendiste o te llevaste algo de la clase o del profesor, no es nada más que hiciste lo que el profe dijo. [...] puede repercutir en una justicia de que bueno, si trabajaste, si te empeñaste, si observaste como lo que yo dije, ¿no? Esas características, pues se van a ver en una calificación, entonces... bueno también tiene que ver con cómo califica el profe, pero pues sí yo

creo que la calificación puede reflejar una justicia en ti mismo si te califican bien (sonríe).

2.2. Promedio en el bachillerato: Consideración positiva del alumno sobre el resultado obtenido durante el periodo de bachillerato en términos de recompensa y satisfacción.

P5: pues, considero que es bueno, sin embargo, creo que a estas alturas como que sí pude haber tenido un mejor promedio o echarle más ganas, ya sabes, ¿no? Siempre como que hay como “el hubiera” ¿no?

P7: mmm... que me siento feliz (se ríe), supongo que un poco de recompensa por el esfuerzo y pues que me da mucha satisfacción en especial porque le puedo dar gusto a mi madre.

2.3. Percepción de los padres sobre el promedio: Importancia que tiene el promedio académico del alumno para sus padres y su influencia sobre su rendimiento académico.

P2: pues para mi mamá significa mucho porque para ellos es como, eh... una persona está lograda mientras termine la escuela y para mi papá no. Para mi papá es como ser feliz con lo que puedes hacer, con lo que te gusta hacer bien, es como vas a ser exitoso. Son como muy contrarios.

P5: pues ella... yo creo que es una satisfacción de que sus hijos... en general mis hermanos también buen promedio... de que sus hijos, o sea, todo el esfuerzo que le están haciendo a la escuela, sé que el esfuerzo de que ella se levante en la mañana a hacernos el desayuno. Eh... en su tiempo cuando practicábamos algún deporte o asistíamos a actividades que para que estuviera con nosotros desde pequeños, lo de las tareas o esto, pues que diera frutos. Entonces es esa satisfacción de que cada uno sabe elegir su rumbo y ha sido un buen rumbo.

P7: Mi madre casi de hecho nunca está al pendiente de mis resultados, pero cuando me pregunta por ellos y se los muestro por la página de la escuela se siente muy bien, muy orgullosa de mí, entonces también como que me anima mucho.

2.4. Calificaciones altas: Significado que el alumno otorga sobre la obtención de calificaciones altas.

P1: pues muchas veces, me causa gran satisfacción por obtenerla, porque al final de cuentas pues es a lo que vienes, es tu responsabilidad y... se siente mejor cuando ves que muchos no lo lograron y ves que tu sí, aunque muchas veces también pudiera ser que esté disfrazada algo que no mereciste, pero la mayoría de veces me siento bien porque es de que cumplí y que hice lo que tenía que hacer para merecerla.

P6: siento satisfacción, siento felicidad, justicia. Podría decir que a veces siento compasión, pero pues en general satisfacción.

P7: [...] Lo que hace el promedio o la calificación que te dan... ese número es muy inexacto porque realmente no logra medir del todo el progreso en lo que a conocimientos se refiere. Por ejemplo, habrá personas que tengan un 10 de promedio, pero en conocimientos, en habilidades tengan lo que es un 8, por así decirlo. Entonces, opino que quizás sea más o menos una guía de que te estás esforzando, que estás siendo constante, tus maestros lo ven, o que estás fallando en algunas cosas, quizás te ayude a eso, pero creo que nada más.

3. Trayectoria académica

3.1. Desempeño en primaria: Percepción de responsabilidad, autonomía, maduración, interés por la investigación, así la adaptación a métodos de enseñanza diferentes.

P1: en la primaria, pues si recuerdo que era igual de responsable que hasta ahora y... no tenía que... mis padres no tenían que estar tras de mí para que hiciera la tarea, sino que yo llegaba y lo hacía y hasta ahora creo que era más responsable, pus ya hacía y ya me ponía a jugar, aunque no tuviera con quien y eso fue lo que... digamos que... pues si me dolía al estar yo sólo, no tenía con quien jugar, pero pus también me ayudó a madurar mucho.

P6: [...] Pues fue alto. Bueno, en los principios de la primaria sí fui un desmadre, no sé por qué. Los primeros dos años no tuve diplomas, no tuve nada de eso, pero me dio curiosidad, dije "qué se sentirá tener eso" y en tercer año conocí a una muy buena maestra, me sentí el consentido y eso me llevó a tener un alto desempeño, a cumplir, a investigar, a ser bueno con los profesores, entonces ya desde tercer año empezó mi rendimiento yo creo, mi etapa de nerd quizás.

P7: Bueno, en el desempeño de la primaria se vio más o menos afectado debido a mis constantes mudanzas, entonces era como tener que adaptarse rápido a un nuevo profesor, a nuevos compañeros. Incluso, la relación entre compañeros en la primaria fue muy... fue buena, digamos que no la calificaría ni como muy buena ni mala, muy regular. Entonces quizás también influyó a que me acostumbrara muy rápido a todos los métodos diferentes que me daban mis maestros.

3.2. Desempeño en secundaria: Proceso de adaptación, constancia, buena relación con los profesores y organización en las actividades académicas durante la formación secundaria.

P2: [...] Cuando pasé a la secundaria, fue difícil. Yo me acuerdo que lloré la primera semana de secundaria porque me acuerdo que dejaban mucha tarea y yo decía "¡pues es que en la primaria pues era como más fácil y ahorita ya no!". Pero poco a poco lo fui superando y también era muy buena, siento que después del segundo año de secundaria fue todo más fácil. Era como más constante. Incluso estuve en la escolta de la secundaria y de la primaria, entonces... (sonríe)

P5: ...considero que, en la secundaria en la que yo asistía, pues eran como muy a la antigüita, nada de computadora, entonces a lo mejor en parte fue que todo, a mí se me pegaban las cosas como que escribiéndolo, ¿no? Entonces, este... considero que ahí siempre me ha gustado como que trabajar, hacer doble el trabajo, soy muy detallista, muy perfeccionista en ese aspecto, entonces considero que en la secundaria sí me desgastaba mucho en cuanto a los trabajos y eso porque todo era a mano, ¿no? Entregar tus proyectos, pero también aprendí a organizarme, organizar mis tiempos para que todo pues lo realizara y de la mejor manera y desde un inicio, ¿no?

P7: Realmente, pues como las tareas eran muy sencillas, pues era muy fácil para mí. Quizás nunca logré el 10 porque realmente no me esforzaba tanto. Realmente no luchaba por ello, pero fue muy tranquilo, no sé cómo describirlo en otras palabras, incluso fue muy ameno, puesto que con mis profesores llegaba a una muy buena relación y pues también lo que provocó que mi mala vista fue que me sentara en frente del profesor, o sea, en frente del pizarrón. Entonces era como casi, casi me observaban... pues no podía portarme ni incluso mal ni nada, también... lo que también provocaba que hacía buena relación con mis profesores.

3.3. Desempeño en bachillerato: Valorización positiva que el alumno tiene sobre su rendimiento a lo largo del bachillerato, la cual lleva consigo cualidades como constancia, atención e interés por el aprendizaje.

P5: pues considero que fue bueno, la verdad no podría decir que excelente, porque pues como lo comenté hace rato, en algunas me esmeré más que en otras, pero considero que fue bueno, a pesar de que los profesores... yo creo que los profesores... cada uno, a lo mejor no se graban tu nombre, pero como que tu persona les deja una impresión, ¿no? Y siento que en ese aspecto, los profesores como que sí me identifican y es que también soy muy muy preguntona, entonces no me quedo con la duda y en parte en eso, ¿no? Y es lo que he aprendido en el CCH, el no quedarme con dudas porque yo sí cuando entré pues como que toda tímida, callada, así como que no me gustaba preguntarles a las demás personas, pero sí no pues me quedo con la duda...

P7: lo calificaría como bueno, quizás no llegue a excelente siendo sincera. He sido a veces muy perezosa, pero lo calificaría como bueno porque a lo largo del semestre he sido constante, he asistido a todas mis clases, de poner atención al maestro, y sobre todo de tratar realmente de aprender.

4. Institución

4.1. Percepción de estudio de bachillerato: Etapa de cambios en la cual se presenta un conjunto de experiencias que hacen que el alumno reafirme sus conocimientos, actitudes, así como su postura como adolescente.

P4: pues, en primera, siento que es una etapa de cambios, de muchísimas transiciones. Siento que entras de una manera, sales completamente distinto, es como que una etapa en la que a lo mejor no era como tan infantil, tampoco tan maduro, estás como que en esa transición. Siento que es una etapa para experimentar, para descubrir cosas nuevas, para definir como que esa parte de ti, lo que vas a hacer a futuro.

P6: Actualmente yo creo que es reafirmar tus conocimientos, tus actitudes, tus estrategias, tu postura, construir tu postura de adolescente y de estudiante. Eso en una parte y en otra parte construirte como persona. Yo creo que hay personas que no alcanzan a... que viven el bachillerato, pero que siguen viviendo con infantilidad, con... pues que no tienen los pies en la tierra, que han pasado todo el bachillerato en eso, pero yo creo que una gran mayoría sí ha tenido esa fuerza de... ese aire de bachillerato, de hacerte humano, de hacerte persona, por lo menos en el CCH, yo creo que eso es algo muy importante del CCH, de asumir la libertad, entender la diferencia de libertinaje y tomar posturas como humano y como estudiante.

4.2. Percepción de la escuela: Valorización positiva que el alumno hace de la escuela en donde estudia el bachillerato en cuanto a capacitación, asesoría y disponibilidad de recursos.

P5: considero que es buena. Considero que lo que son los instrumentos de capacitación, como las asesorías, todo eso, pues me han ayudado bastante. Eh... siento que también dan los instrumentos necesarios para lo que es la educación, como son los libros, este no sé, audiovisuales y todo eso, los profesores, pues no puedo como generalizar, pero al menos a mí me han tocado...

P7: (Sonríe) que es una escuela que tiene mucho potencial, que le brinda muchas cosas a los alumnos. Se me hace increíble que de pagar, 25 centavos, o sea, es una barbaridad. Te lo están dejando prácticamente gratis, te dan un montón de recursos, te dan becas, te ofrecen bibliotecas, te ofrecen internet, te ofrecen cursos, talleres, te dan tantos recursos y es que a veces uno de tantos recursos, ya ni sabe cuál tomar. Entonces es también una manera... algo importante también es que cuando uno llega

a la UNAM, es aprovechar todos los recursos que te dan al máximo y en sí, estar en la UNAM es un orgullo estar en ella.

4.3. Docencia en el bachillerato: Opiniones críticas sobre el trabajo realizado por los docentes de la escuela en donde estudian el bachillerato.

P5: [...] ... pues la mayoría son buenos profesores. Eh... algunos otros pues como que nada más vienen pues porque “me pagan”, ¿no? Y equis, pero considero que la mayoría de los profesores que me han tocado pues sí son buenos, como muy trabajadores en ese aspecto y sí se apasionan por lo que es su carrera.

P7: Por ejemplo, ha habido algunas fallas que les he encontrado a los profesores que serían hacer... mandar a los alumnos a memorizar. Es un error muy común lamentablemente y también, a veces hay maestros que no son muy estrictos respecto a las fuentes, entonces puedes buscarlo en Wikipedia y a veces con eso te conformas. También, la manera en cómo dan sus clases no tiene que ser como de dictar, de que escriban lo que yo pongo en el pizarrón y ya, sino tienes que realmente preguntarles a ellos y pasarlos al pizarrón aunque les duela y les de mucha pena y cuestionarlos respecto a qué están aprendiendo [...]

4.4. Perfil de un buen docente: Características que los alumnos hacen sobre los docentes en el bachillerato que cursan, las cuales reflejan cualidades como dominio del tema, paciencia, confianza y experiencia.

P2: pues yo creo que es parecido, sólo que siento que los profesores deberían dar más de en cuestión de moral. Muchas veces, por ejemplo, ahorita en 5° y 6° los profesores no se aprenden ni tu nombre porque tienen muchos otros, entonces a los profesores que se aprenden mi nombre los valoro más porque creo que para ellos, pues eres importante.

P4: [...] Eh... el dominio del tema, que domine bien el tema, que te explique, por ejemplo, yo considero un buen profesor que te va explicando paso a paso, como que yo necesito que me lo expliquen paso a paso para aprender, que tenga paciencia obviamente.

P5: Porque a lo mejor yo también puedo investigar, pero algunas veces me confundo porque las fuentes son diferentes, unas te dicen una cosa, otras otra y siento que si un profesor te lo establece, ya o sea, yo le tengo confianza a que el profesor lo maneja y que tiene cierta experiencia.

5. Estrategias de aprendizaje

5.1. Conceptualización: Métodos que incluyen instrumentos y materiales, lo cuales ayudan a mejorar el aprendizaje.

P3: pues creo que son mecanismos o maneras en las que... bueno, materiales o cosas en las que te puedes apoyar para mejorar el aprendizaje.

P5: a los métodos que... o bueno, los instrumentos que utilizas para pues obtener los conocimientos.

P7: Estrategias es, por ejemplo, algún método que use, que se utilice para poder... que todo lo que tú aprendas se te pueda quedar realmente, a lo largo de un tiempo, o sea, no sólo que se te quede para un examen, sino para un tiempo.

5.2. Técnicas de aprendizaje: Tareas o actividades específicas que se realizan para conceptualizar un tema.

P7: Por ejemplo, en un tema, lo principal que tienes que saber es lo de definiciones para hacer un esquema, un mapa mental, donde cada concepto lleva a una cosa, a una explicación y entonces es la manera en la que yo lo estudio, como, por ejemplo, no lo sé, en vez de hacer un resumen, hago un mapa mental o una lluvia de ideas o palabras clave

5.3. Estrategias de aprendizaje utilizadas: Métodos tales como asociación de palabras, atención a un tema específico, utilización de tecnología, imágenes y exposiciones orales que los alumnos emplean para su aprendizaje.

P4: mmm... pues principalmente las palabras claves, yo soy como que de esas personas que asocian las palabras. Por ejemplo, si una palabra se me hace difícil de memorizar, trato de entablar relaciones que me recuerden a esa palabra, incluso con los cuadros sinópticos o los acordeones también como que se me facilita mucho. Yo veo a personas, por ejemplo, mi hermana que aprende moviéndose, ella siempre está inquieta. Yo no, como que no puedo concentrarme en varias cosas, como que necesito estar en una cosa, si no, no aprendo.

P5: yo como me considero una persona más visual, eh... hago uso, por ejemplo, en el ámbito de la tecnología, por videos, imágenes... buscar información en imágenes se me hace más fácil o en cuadros y de igual forma en mis cuadernos siento que plasmo todo, me es más fácil a través de mapas mentales, cuadros sinópticos, o sea, conceptos o palabras claves.

P7: sí. Una que yo utilizo es una que... no sé cuál es el nombre, pero es en donde tú tratas de explicar el tema que se te dificulta. O sea, lo lees, lo estudias y lo tratas de explicar de una manera simplificada para que así trates de explicárselo a alguien conocido en caso de que te llegues a equivocar en alguna parte de aquella cosa, pues te corrigas y pues ya lo simplifiques y lo tengas presente.

5.4. Recursos para el aprendizaje: Recursos como páginas de internet, videos y/o portales, los cuales los alumnos emplean al momento de buscar información.

P6: pues ya en internet me gusta ver un video de youtube y abrir cuatro páginas de... las primeras opciones... hay veces que está muy chido entrar al portal académico porque vienen resumidas las cosas y bien específicas, pero la mayoría de las veces entro a las primeras opciones y veo un video y pues ya con eso derivo... profundizo más. Si con las primeras opciones está muy clara la información, pues con eso me quedo y si hay cosas de esas primeras opciones que les falta, pues lo voy completando con otras fuentes. Si en el video no me satisface, porque siempre me voy con el que dura menos, por el tiempo, por las ganas, por la hueva, pues si este... veo el tiempo, pero si no viene información valiosa, si no puedo aplicarlo yo me voy a otros videos a los que me recomienda o los que voy buscando yo con palabras más específicas.

5.5. Tiempo de estudio: Periodo de tiempo que el alumno dedica al estudio dependiendo de las actividades que tenga programadas realizar.

P4: pues es que va a depender, por ejemplo, en épocas de exámenes obviamente le dedico más tiempo que cuando yo sé que no voy a tener examen. Mi prioridad es hacer la tarea, hay que repasar el tema, pero cuando sí son exámenes como que me enfoco más en la parte de estudiar, a lo mejor las tareas las dejo un poco de lado porque es más importante el examen. Entonces, siento que depende de la época en que me encuentre, pero yo creo que así normalmente a lo mejor como una hora, dos horas.

P6: pues en un día normal, por ejemplo, hoy que me dejaron tres ejercicios de integrales, los hago hasta el último, los hago como... veo que voy a durar como dos horas, tres horas haciendo eso, una hora quizás y a la última hora lo hago, mientras tanto me entretengo con lo que a mí me gusta, haciendo videos o leo, o dibujo o escribo, pero para el estudio sí lo dejo muy hasta el último. Ya cuando veo que sí acapara mucho, o si es bastante abrumador, pues sí ya le dedico lo suficiente o, por ejemplo, también tiene qué ver con... por ejemplo, a mí me gusta mucho la física, entonces pues ahí ya investigo un poco más, ya le dedico un poco más de tiempo. Si no le entendí a la clase algo, pues sí me voy a investigar o a un libro o al internet, pero regularmente sí lo dejo hasta el último.

5.6. Elección de estrategias de aprendizaje: Decisión que el alumno hace para elegir una o varias estrategias al momento de estudiar, considerando el tiempo y las actividades programadas a realizar.

P4: mmm... en primera va a depender de la materia que sea, porque, por ejemplo, en las matemáticas no vas a aprender memorizándote. Ahí sí como que vas a tener que practicar y practicar y con la práctica vas a aprender y como que mmm... en principal, sería la materia, en segunda va a ser el tema que estás viendo, porque hay temas que se acoplan a unas o a otras... también a lo mejor el tiempo. A veces no tengo el tiempo de hacer un esquema muy detallado y a lo mejor con un acordeón se me hace más fácil. Pues yo creo que son aspectos importantes.

P6: creo que tiene que ver con el tiempo que tengo, tiene que ver con el interés que tengo y tiene que ver con pues cómo es el mensaje, cómo es la teoría, cómo es la enseñanza en sí misma, cómo viene la información hacia ti [...]

5.7. Estrategias de aprendizaje en el Rendimiento Académico (RA): Influencia que tienen las estrategias de aprendizaje (EA) sobre el RA en cuanto a la forma de elaboración de la estrategia, así como la facilitación de información.

P2: pues yo creo que todos tenemos una forma distinta de entender y también el alto rendimiento depende de cómo tengas elaborada tu estrategia. Necesitas que te funcione y que no sea aburrida ni que te haga estresarte.

P3: mmm... pues a veces en los exámenes me pueden ayudar, pero creo que me ayudan más en las clases para entender. Si yo veo un video, no sé, un documental, yo relaciono lo que me dice. No sé, por ejemplo, me acuerdo de un paso que ví en cierto video y digo "ah, sí, porque yo ví esto en el video y es lo que me está diciendo el maestro", entonces como que lo relaciono con mi vida o así.

P7: mmm... creo que de una manera determinante, puesto que las maneras en las que estudias y se te queda... ya dejando los exámenes y esa forma de evaluación, pues se te facilita mucho más. Los temas no son muy complicados aquí y bueno, también depende del profesor, cómo los dé, pues no se te hacen tan complejos y aparte, con mucha más información, pues se te hace más fácil. Es como, no sé, platicar sobre un tema cotidiano que te guste.

6. Evaluación

6.1. Criterios de evaluación utilizados: Criterios de evaluación que utilizan los profesores en el bachillerato.

P5: pues la mayoría, asistencia, participaciones, calificación de exámenes, trabajos en equipo y de forma individual.

6.2. Exámenes como criterio de evaluación: Opiniones de los alumnos respecto de la utilización de exámenes como criterios de evaluación.

P1: sí, muchas veces, yo creo que más cuando me ponen presión, es que yo le tengo mucho miedo a los exámenes, entonces cuando les ponen un alto porcentaje a los exámenes es cuando más me pongo a estudiar para los exámenes.

P2: uy pues, como te había dicho, no me gustan los exámenes, entonces prefiero que no le den peso a eso. Hemos estado haciendo protocolos y pues eso es fácil, entonces me gusta que le den peso como al trabajo en clase, a las participaciones. Hay algunos que dan peso a la actitud, si tienes una actitud negativa, repruebas.

P5: nunca me han gustado los exámenes, porque... bueno, sí sé que es para ver los conocimientos que has adquirido y eso, pero pues algunos... me gustan los exámenes, pero por bloques o algo así

P6: [...] con el examen, con lo que generaliza todo el curso, tus conocimientos básicos o quizás los más complejos, yo creo que son necesarios para que aprendas la teoría de una clase y la dejes y otra teoría.

6.3. Criterios de evaluación que favorecen el RA: Valorización de los alumnos respecto de los criterios que favorecen su rendimiento académico en el bachillerato.

P2: mmm... yo creo que... dándole un poco más de peso al trabajo en clase. A lo que se hace en clase, a las participaciones y a que estés activo. El examen pues sí es una forma de evaluar lo que has aprendido, pero también puede haber otras técnicas como una exposición, o una presentación... no necesariamente estar ahí sentada tratando de recordar todo, sino que sea más dinámico, más didáctico.

P3: mmm... creo que en los exámenes.

E: ¿por qué los piensas así?

P3: pues porque... no sé, me estresa más una exposición que un examen. O sea, un examen pues si me estresa porque pues es un examen, pero estudio por mí misma y como una exposición aparte de que me van a evaluar y tengo que explicarle a alguien más, entonces no sé, creo que es más difícil.

P6: la participación, porque sí participo mucho. Es que sí los exámenes mmm... no soy de los que "yo no estudio y me salen súper bien los exámenes", no. Sí estudio bastante y puede que me vaya bien o puede que me vaya mal, o sea tiene que ver también cómo lo elabora el profesor, pero pues sí los exámenes no son mi fuerte, yo creo que mi fuerte son las participaciones y las tareas porque las hago bien.

6.4. Justicia en la evaluación: Relación entre lo que el profesor pide al alumno y el resultado que le otorga al mismo al momento de evaluar su desempeño.

E: y cuando hablas de justicia, habías mencionado como la parte de evaluación, de los criterios de evaluación. Mmm... ¿a qué te refieres con justicia?

P6: tiene que ver con lo que pide el profesor. Si yo hago lo que pide el profesor y resulta en una buena calificación, pues ahí hay justicia, o sea, no hay ninguna desvarianza de que "el profe me pide una cosa y yo hago lo que me pide, pero me reprueba", entonces ahí hay una total injusticia, yo creo.

7. Desafíos

7.1. Dificultad de contenidos: Percepción de los alumnos sobre los temas, contenidos o asignaturas de mayor dificultad para ellos.

P1: sí, las ciencias experimentales se me han hecho más difíciles porque como es mucho leer y leer creo que es un problema de no entender las ciencias experimentales como el caso de... bueno y también siento que tienen que ver mucho los profesores. El año que llevé química, siento que el profesor que llevé era demasiado, demasiado exigente como para el nivel que teníamos y me llegué a traumar de llevar química, ya estaba cansado y por más de que estudiaba no podía entender, pero y bueno eso fue como el inicio, y luego fue biología, incluso había sacado 6 y me sacó de onda porque era algo muy fácil, pero no sé, se me hizo más fácil estudiar biología a nivel molecular [...]

P4: pues es que la verdad es difícil, bueno a mí se me complica la verdad filosofía. Yo veía que había personas que lo captaban a la primera, a mí como que estos temas de filosofía como que no me favorecen aparte de como que casi no me gusta, como que no lo entiendo muy bien [...].

7.2. Actividades con mayor dificultad: Percepción de los alumnos sobre ejercicios, tareas o actividades de mayor dificultad para ellos.

P2: mmm... pues sí, como te comentaba en taller de expresión no soy muy buena con los dibujos ni nada de eso. Entonces, trato de buscar como estrategias para saber dibujar, estrategias del color, cosas así.

P3: mmm... actividades o tareas... las tareas que nos dejan en equipo porque siento que se tardan más en ponernos de acuerdo y todo eso que en hacerlo yo. O sea, siento que un trabajo que hago yo lo termino rápido y un trabajo que dejan en equipo tarda horas y horas y como que... si mi equipo no es responsable pues es estar ahí y todo eso.

P5: entrelazar mis ideas porque tengo muchas ideas, o sea, a lo mejor me dices un tema y me vienen muchas ideas, pero a lo mejor no sé cómo aterrizarlas. No sé si tomar primero esta idea y luego esta y luego unir las, o sea, no sé.

7.3. Trabajo en equipo: Opinión de los alumnos respecto del trabajo en equipo y su utilización en el bachillerato, basada en experiencias vividas.

P3: pues no sé, creo que depende de las personas con las que trabajas, porque las veces que sí me salía bien o así era por mis amigas, pues porque lo analizábamos bien, nos sentábamos, entonces pues creo que es depende de las personas con las que te toque trabajar.

P4: Porque no estoy satisfecha si no lo hago yo, o sea, como que no estoy de acuerdo con lo que hacen los demás, como que no me siento tan satisfecha si lo hago yo, como si lo hiciera yo. No me gusta, además de que yo sé lo responsable que soy, no sé qué tan responsable es la otra persona. También sé que, por ejemplo, si saco mala calificación va a ser por mi culpa. Cuando es trabajo en equipo, pues como que es “es que fue tu culpa”, “es que tú no hiciste esto”, “tú no lo hiciste bien”, entonces no me gusta a pesar de que, bueno para ciencias sé que debes de aprender a trabajar en equipo, pero no sé, como que yo soy una persona más de... o sea, yo... que lo que yo saque por mí [...]

P6: es que los trabajos en equipo son necesarios totalmente, yo creo que son bonitos por la manera de aprender, por el que conoces a muchas personas, sus posturas, la cooperación se siente muy bien el entenderse con otra persona, pero pues la mayoría de las veces es que la gente no quiere entenderte, no quiere entender ni a la otra. Es

como “ok, vamos a hacer esto y esto”, “ah, sí”, pero no se comunica, es como “no voy a entenderlo a él, qué es lo que él quiere”, entonces ese es el gran, gran problema de los trabajos en equipo, que hay gente que no quiere entenderte, que no quiere comunicarse o que no tiene ningún interés en hacer ese trabajo en equipo y te lo ponen a fuerza o cuando los eliges, también hay un debate de consciencia de que “no, es que no lo elegiste a él”, “porque no a él, lo estás discriminando”, pero pues es que por productividad, sí te quieres ir con el mejor o bueno, también el problema es que los chicos más inteligentes son muy independientes, son muy individualistas, muy egoístas, te regañan y no quieren que tengas comunicación o te cuentan su vida interesante.

P7: Bueno, el trabajo en equipo ha resultado todo un obstáculo, un desafío porque muchos son de tus compañeros e incluso llegan a veces a no querer trabajar, a no querer apoyar a una causa igual o en el proyecto que quieras hacer, entonces es muy difícil y diría yo que hasta a veces lo que hacen los profesores cuando tienen esa problemática de que no quieren trabajar, lo que hacen es “díganme y lo corro”, pero ¿y qué hace ese alumno?, entonces sí es incentivarlos a que realmente tengan un motivo, una causa igual y fuerte que les empuje realmente a investigar eso, pero esto no se va a lograr siempre, entonces lo que podrían hacer primero es acercar a los alumnos a que se conozcan los unos a los otros porque incluso yo, por ejemplo, no conozco los nombres de mis compañeros. Llevo un semestre con ellos todo el tiempo y no puedo creer... los profesores no pueden creer que no pueda conocer su nombre, entonces ahí se ve como el distanciamiento que tiene un compañero con compañero siendo de la misma clase.

7.4. Participación en clase: Valorización de los alumnos respecto de sus participaciones en clase.

P4: no participo mucho, como que igual soy como que una persona súper cerrada y no me gusta participar. Siempre como que en esa parte de las participaciones salgo baja, porque a pesar de que yo sé una respuesta no la digo, la verdad no sé a qué se deba, no sé si sea miedo... bueno sí, en parte es miedo a que esté mal y como que no me gustaría que todos sepan que estoy mal y siento igual que como que no soy muy social, como que no se me da la facilidad de abrirme con las personas, entonces no es para mí fácil expresar algo que quiero.

P7: Buena, realmente siempre fue buena, si tenía alguna duda preguntaba, si tenía algo qué decir lo decía, porque como decía muy anteriormente, la actitud que tiene un profesor, también te impulsa a aprender y también a involucrarte. Entonces muchos profesores era lo que hacían, me impulsaban mucho a participar.

8. Obstáculos

8.1. Reprobación: Razones tales como confianza excesiva y criterios de evaluación no aprobados, por las cuales los alumnos reprobaron alguna asignatura durante el bachillerato.

P1: fue cálculo y me duele porque, supuestamente soy bueno en las matemáticas y como que reprobar lo que voy a utilizar en mi vida es un gran impacto porque venía de matemáticas 3 y 4 en las que había sacado 10, entonces yo creo que fue el crearme mucho que provocó que yo reprobara eso.

[...]

P1: bueno es que al haber llegado yo con dos calificaciones anteriores llegué a casa pensando que todo era así igual de fácil y pues salí bien en ese tiempo y pues pensé que era lo mismo, por lo cual muchas veces me explicaban y me confiaba demasiado y dejaba de estudiar y cuando... yo pensaba que lo sabía y... yo vivía como cegado en ese tiempo de que lo sabía y llegaba el momento del examen y me daba cuenta de que

no sabía nada y de que si fue mi culpa realmente porque nunca presto atención a lo que se está presentando.

[...]

P1: pues los exámenes, porque no todo, bueno yo sí hacía la tarea pero algo que me desanimaba mucho era que el profesor sólo la veía y ya, no tenía ponía como que algo para que viera que estuvieras trabajando y sólo la veía y decía “está bien” o “está mal” y hasta ahí... y creo que también el profesor influyó mucho y... yo me solía acercar mucho a él para preguntarme mis dudas y eso pero bueno me contestaba de una forma que me hacía como que no quererle preguntar, casi casi me trataba como una persona ignorante. Le decía algo que tenía duda y me decía “¿cómo no puedes saber eso? Si está bien fácil” y no me respondía y pues ya me quedaba con esa duda y pues ya en ese tiempo pues no sabía ya a quién acudir, yo creo que pus ya ahí mi estrategia ya no funcionó por lo mismo, pues ya no...

P7: [...] he tenido una baja calificación. De hecho, incluso he reprobado (sonríe).

E: ¿Cuál has reprobado?

P7: Lo que es Matemáticas IV.

E: ¿Qué pasó?

P7: Lo que pasó fue que... en el semestre pasado significaba mucho lo que es el porcentaje de asistencias y yo no lo cumplí. Sinceramente la materia no me gusta, era como tomarla a la fuerza, entonces como no sentía ni ganas de aprender, entonces como a veces tenía que faltar debido a la pensión de mi padre que la tenía que ir a recoger, entonces era como “ah, bueno, ya ni modo” (se ríe).

8.2. Inasistencia a clases: Razones tales como desinterés, influencias amistosas y/o enfermedades por las cuales los alumnos no asistieron a algunas asignaturas.

P2: eh... por algún tiempo no, pero como te comentaba en 3° y 4° que siento que salí de la línea, no entraba a muchas clases. A la clase de historia, por ejemplo, eh... entré de los cuatro meses, como mes y medio, pero porque sabía que el profe no pasaba asistencia, no hacíamos trabajos en clase, era como muy, que tenías mucho libertinaje, así que aproveché eso como para salir de la rutina.

E: entonces, ¿no entrabas por falta de interés? O ¿a qué le atribuyes que dejaras de asistir?

P2: yo creo que sí, nada más como las salidas que tenía con mis amigos y también que los profes no ponían tanta atención en eso, en la asistencia.

P6: pues por influencia de mis amigos, pues claro que me he encontrado en la situación de que me he enfermado, de que pues hay problemas en la casa y no he podido ir, pero pues sí son mis amigos los que “ay no, no hay que entrar” o esas situaciones.

E: y ¿crees que hayan puesto en riesgo o podido afectar tu rendimiento?

P6: sí, totalmente (se ríe).

E: y ¿qué piensas al respecto?

P6: pues mi sentido de ya conocer a los maestros que dicen “no, no, no hagas eso, el profe se va a enojar y te va a ir mal”, vas a tener consecuencias... o sea, puedes compararlo con el disfrutar con las consecuencias que vas a tener después de hacer esto, entonces pues sí es un debate mental muy loco. Sí soy confiado, sí sé considerar las situaciones, pero en todos los casos aunque sea con el profe más barbón sí me he sentido muy preocupado de salirme de la clase y considero que ya en este punto es... bueno, si no te interesa, si no quieres estar aquí tú vete, yo sí quiero estar aquí y es mi problema. Faltar a lo estúpido, sin motivo, más bien con el motivo de disfrutar, de ir al billar, de un placer pasajero, no creo que sea equiparable.

8.3. Horario de clase: Situaciones tales como cansancio, estrés y tiempo libre, las cuales perjudican el rendimiento académico del alumno.

P1: [...] toda la vida he estudiado en la tarde, desde la primaria hasta la secundaria estudiaba en la tarde, entonces estaba muy acostumbrado. Ir relativamente tarde y descansado, siento que aprendía mejor, a que ahorita que entré a la preparatoria, ese cambio de querer levantarte a las 5 de la mañana es muy fuerte, y pensé que me iba a acostumbrar, pero pues a la fecha no me acostumbro entonces ya llego medio con sueño a las clases, pero no me quedo dormido. Trato de dominarlo, pero no es lo mismo que ya llegabas como descansado a la tarde a como en la mañana que ya llegas muy cansado y estresado, es un gran cambio, y luego, el saber que de... que te tienes que esperar dos horas tú solo pues no, no conozco a muchos en la escuela como para estar solo, todos están ocupados con sus horarios, y esperarte dos horas sin nada qué hacer me estresa mucho estar dos horas en algo donde me imparten algo que no me gusta y pues me estresa aún más.

8.4. Duelo: Periodo de tiempo en el cual el alumno perdió interés por asistir a la escuela después de haber sufrido una muerte cercana.

P3: pues básicamente fue que yo tenía un primo con el que me llevaba muy bien y, bueno era mayor que yo, sí, mucho mayor, pero pues desde que era chiquita siempre me cargaba y todo eso y pues en ese tiempo lo mataron y pues me puse muy mal y me puse muy triste y pues una de mis tías se enfermó y pues también se murió y también me sentí triste y pues no sé, como que mi cabeza solita empezó a decir “¿para qué estudio tanto si me voy a morir?” Entonces como que ya no quise, como seguir estudiando. Como que entré en un estado apático y todo me daba flojera y no quería hacer nada.

E: Lo siento mucho por esa situación. Pláticame, ¿cómo crees que eso influyó en tu desempeño?

P3: pues yo creo que sí influyó mucho porque, no sé, como que sí me deprimí mucho y pues por lo mismo de que todo me daba apatía, pues no hacía mis tareas, no estudiaba, no hacía nada y entonces pues lo único como que me sacó, por así decirlo, fue lo que hacía en clases, pero también como que no estaba animada en clases como a veces lo hago de que estoy como atenta. Nada más estaba ahí sentada como atenta, pero sólo estaba escuchando, pero no estaba prestando atención entonces pues sí me afectó.

8.5. Huelgas: Situaciones que modificaron las clases de los alumnos y que influyeron en la forma de aprendizaje del alumno durante el bachillerato.

P5: ...la verdad, me tocó, si no mal recuerdo, lo del paro entonces casi no estuve viniendo a lo que es las clases casi de primer semestre, pues todo fue por internet, este... pues entrega de trabajos aquí en el Parque Tezozómoc y o sea, clases, clases, no. Era más que nada por tu cuenta, o sea, sí aprendías autónomamente, ¿no?

8.6. Participaciones en clase: Razón por la cual el alumno obtiene un puntaje bajo en su calificación y que considera como afectación en su rendimiento académico.

P3: mmm... bueno hay cosas que podía resolver muy fácil no sé por qué. Bueno, porque como que luego los maestros como que todo lo que preguntan sí me lo sé, pero lo único como que sí me afecta es que soy muy tímida entonces como que no lo digo o no participo y luego eso me baja calificación.

[...]

P3: pues sí, bueno, yo considero que es lo que más me afecta. Como que no participo mucho porque siempre que me dicen “es que no participas”, “es que estás bien pero no participaste” y eso me baja calificación siempre.

8.7. Sentimientos ante obstáculos: Descripción de los alumnos sobre lo que sintieron frente a situaciones adversas durante el bachillerato.

P1: Pues me siento horrible porque... pues... muchas veces está como en tu presupuesto el pensar que, si vas a salir un poco mal, pero a veces cuando te muestran una calificación más debajo de lo que tenías tus expectativas, digamos que te derrumbas en ese momento y pues, sin embargo, piensas que a la próxima pues vas a tener otra oportunidad que para eso te tienes que preparar muy bien [...]

P3: pues me sentí muy decepcionada porque pues, yo sentí que iba a salir mejor, porque estoy segura de que todo lo del curso me lo sé, pero como ese examen lo hace la coordinación y no la maestra, las preguntas estaban como que muy largas, pero me sentí triste.

8.8. Superación de obstáculos: Reconocimiento de personas o situaciones que han ayudado a los alumnos ante situaciones adversas durante el bachillerato.

P1: pues ya como decía, cuando no entendía algo, lo volvía a ver, pues ya no entré desde cero y pues ya fui. Porque en ese tiempo llegaron las vacaciones, entonces mi propósito fue entrar desde cero, bueno en ese tiempo tomé sabatino y me puse a estudiar en las vacaciones lo que no sabía, lo que no entendía para pasar bien, que era lo que era mi objetivo y ya estando en sabatino realmente me ponía a pensar “pues cómo si estaba bien fácil” y no se me sentía como en un cruce de personas que no eran responsables y que están pagando por lo que no hicieron y pues “yo no merezco estar aquí” porque al final pues yo sí sé y pues fue un error el que haya reprobado pero pues ya, de los errores se aprende y todo salió bien y la pasé con diez y hasta sentí bonito el día que me entregaron mi calificación porque pues la dijo que era el único del grupo que lo había logrado y me sentía bien conmigo porque al final de cuentas pues demostré que sí sabía, que sí podía y nada más fue un errorcito que tuve y ya...

P3: pues no sé, creo que ver películas. Es que yo todo lo relaciono con películas, no sé si está bien o está mal, pero hay películas muy buenas. [...] bueno, lo de mi primo pasó antes de Veracruz y como que me levanté en verano y fui a un taller de ciencia y me encontré a muchas personas que les había costado mucho ir y como que me contaron sus experiencias y como que me sentí mal porque pues yo tenía todo para estudiar y ellos no y pues le echaban más ganas que yo y pues por eso me levanté. Pero entonces pasó lo de mi tía y otra vez me deprimí mucho y empecé a decir que... que nada valía la pena hasta que me puse a pensar que no era la única a la que le pasa eso y así, porque... por ejemplo, a mi mamá que... era su familiar pues siguió trabajando y salió adelante y pues no sé, como que poco a poco me sentí un poco mejor y porque no sé, como que también me ayudó un amigo que tengo que... como que me decía que siguiera adelante porque el también cuando entramos en primero aquí pues perdió a su mamá y pues él también me dijo así como que no soy la única. Ah y aparte, porque me di cuenta que iba a reprobar y entonces pues dije “¡no!”

P5: Pues, así como problemas familiares o eso, considero que no. Quizás más es como que yo, ¿no? En ese aspecto de que en algún momento dije de que “ya no puedo con esto”, en algún momento sí llegué a pensar en algunas materias no, o sea, me voy a extra, me voy a recursamiento, definitivamente no puedo, pero gracias al apoyo igual de mis padres de “no sí, échale ganas, a ver qué sale, pues ni modo, pero échale todas las ganas”, siento que esa parte fue como que otra vez levántate.

P6: bueno pues es que me queda la cruda moral, ¿no? De “estás haciendo las cosas mal” y así queda el eco incesante y lo veo con cómo se sienten los profesores, cómo van a... no lo sé... la siguiente clase que los veo y veo la decepción, el enojo. Por ser empático, por ponerme en su lugar yo también digo, pues sí que tontería hicimos, ¿no? No fue grato, o sea, algunas veces he pensado, yo creo que ese profesor se va a sentir mejor si no estamos en su clase y sí lo he comprobado. Hay unos con que sí y hay

otros con que no se siente una decepción en ellos... y yo me siento mal. Si yo me pongo en su lugar, si yo fuera maestro no quiero que me hagan eso, no quisiera que me hagan eso.

P7: La pasé con el curso de sabatino, entonces me pareció muy bueno, sintetizaban mucho lo que es todos los aprendizajes realizados en todo un semestre e incluso me gustó más el método que manejó mi maestro, a pesar de que a veces era 80% exámenes y era muy arriesgado ese porcentaje, pero al final siento que me sirvió, se me hizo más sencillo.

9. Apoyos

9.1. Tutorías académicas: Asistencia a asesorías por parte de los alumnos cuando tienen dudas y que pueden ayudar o perjudicar al aprendizaje de los alumnos en un determinado periodo del ciclo escolar.

P1: ¿Cuándo tengo dudas? Pues... por ejemplo aquí en el plantel siempre intento ir a asesorías cuando tengo dudas, pero casi la mayoría del tiempo es... es con el propio maestro, acercarme y decirle "pues profesor, ¿me puede explicar?" y los profesores se prestan bien, bueno la mayoría se presta bien a explicarte bueno tus dudas.

P3: mmm... antes si iba, aquí de hecho, a las asesorías que dan, pero dejé de ir porque me confundían más. En vez de ayudarme, me perjudicaban más. Entonces dejé de ir y empecé a apoyarme en las otras cosas. En lo único que a lo mejor sí, es biología, que sí luego voy hasta el siladin y le pido al profesor que luego me explique o hasta por mensaje lo molesto...

9.2. Tutorías y el RA: Valorización positiva sobre la influencia de las tutorías en el rendimiento académico de los alumnos, las cuales han recibido durante el bachillerato.

P1: mmm... pues es que pues en la persona que busco es porque aparte de que ya tengo un vínculo amistoso con ellos, es porque ellos explican un poco mejor de los que no saben explicar, y al tener ese vínculo amistoso, se vuelve más fácil que yo lo pueda aprender.

P4: pues, la verdad influye mucho porque normalmente me preparan para un examen, o igualmente, pues si no entiendo un tema pues ya voy y ya eso hace que lo deje más claro, que lo entienda y, a partir de esto, es como yo voy a poder desempeñarme. Si no entiendo ese tema, a lo mejor el que sigue ya no lo voy a entender.

9.3. Apoyo familiar: Ayudas otorgadas por los miembros de la familia o las personas que viven con el alumno en experiencias de mayor importancia para él.

P4: [...] bueno, mis papás... en ese ámbito siento que mis papás siempre me han apoyado. También en lo económico, a pesar de que no es mucho lo que me pueden dar, ellos tratan de que no me falte, pero ellos siempre se las arreglan y ya sacan pues dinero. Por ejemplo, si necesito libros o si necesito ir a tal lugar como que tengo ese apoyo de parte de ellos.

P5: sí, pues como ya lo comenté anteriormente, tengo el apoyo de mis papás siempre porque, o sea, desde el momento en que mi mamá se para a hacerme el desayuno, en el que ella se preocupa porque yo venga a la escuela, desde ese momento, pues siento el apoyo de mis papás o el que me estén dando ingresos, siento que esa parte, por así decirlo, en el aspecto material, ¿no? También siento que he tenido pues computadora, que si necesito este material pues también me lo han dado en ese aspecto y pues emocionalmente también he sentido que me echan porras, de "sí, sí se puede", "no

pues tú sigue adelante”, “si yo puedo, tú puedes”, “estamos contigo, dime en qué te ayudo”.

9.4. Apoyo fundamental en el RA: Atribución del alumno respecto del apoyo más importante para su rendimiento académico durante el bachillerato.

P1: (piensa un poco) pues el de mis padres, yo creo que no solo el dinero y así, si no las palabras que creo que... creo que sí me afectaría que dejaran de apoyarme. Hubo en este semestre, bueno en el pasado un pequeño tropiezo en el que reprobé una materia que yo sabía que no debía, pero al final de cuentas pasó, pero no sabía cómo se lo tomarían mis papas y cuando les dije pues me apoyaron, que estaba bien, que había sido un pequeño error el que tenía y que no por eso iban a empezar a criticarme.

P4: (se queda pensando) ay Dios... pues yo creo que la parte de consulta, lo físico es importante, no digo que lo otro no sea, porque si es importante, pero igual regreso como que a la parte mía, o sea, aunque a lo mejor no tenga ese apoyo, está en mí si voy a dejar que me afecte o no y siento como que lo primordial sí son los aspectos físicos que son libros, a lo mejor el internet. Eh... yo creo que es de lo más importante.

P7: Todos tienen un papel, quizás no decisivo. Tal vez mi mamá, puesto que desde casa se empieza, entonces desde ese momento me gustaba la escuela y de ahí, quizás, incluso los compañeros y de ahí le siguen los profesores. Van tomando cada uno su papel dentro del desempeño escolar, porque si tú tienes buena formación desde el hogar, pero con tus compañeros no te llevas bien te haces retraído... incluso el aprendizaje se haría casi un tormento porque queramos o no, tenemos que saber manejar lo que son los equipos, el compañerismo, porque somos seres sociales, entonces es muy importante el entorno de los compañeros y también cómo los profesores hacen las diversas estrategias didácticas para enseñar a los alumnos y su interacción con ellos.

9.5. Apoyo para otros compañeros: Sentimientos positivos de los alumnos ante el apoyo que brindan a otros compañeros.

P5: ay pues me siento muy bien porque me tienen, una, la confianza de preguntarme y la otra, es que o sea, por algo me preguntan y me siento como que en parte orgullosa de mí, así como si ya fuera toda una experta, ¿no? (se ríe) en el tema, entonces siento que es muy bonito que alguien te pregunte y más que o sea, sí logres atender a la pregunta que tienen esa persona.

P6: me siento bien, porque me hace tener una buena concepción de mí porque pues yo me veo muchas veces reflejado en mis compañeros, ellos tienen la mirada en mí, entonces yo me veo en ellos también, pero también preocupado porque yo tampoco puedo aconsejar sobre todo. Si me siento capaz, pero no puedo sinceramente muchas cosas, pero sí acepto de que si no puedo “pues vete con alguien que sí” y si no, pues “vete a internet”, internet es lindo cuando sabes buscar. Entonces sí es gratificante porque la mayoría de las veces sí sé resolver los problemas porque considero muchas posturas, entonces puedo, entonces la mayoría de las veces sí puedo dar un buen consejo, pero otras veces que yo no puedo pues lo digo y ya.

P7: Me siento bien porque, incluso si no me han ayudado como tal mis compañeros, ofrecer una ayuda de compañero a otro pues, incluso es como, por ejemplo, tú ayudas a alguien en la calle sin conocerlo, sin saber cómo es. Se siente bonito. Es, bueno, ya tiene que ver más con los valores. Entonces cuando se apoyan en mí, trato de ayudarlos en todo lo que pueda, porque al fin y al cabo es un compañero y la palabra lo dice, es como ayuda mutua. Si alguna vez, quizás, necesite ayuda, puede que no

me la de y puede que sí, pero no sé, es como dar lo que quieres que te den. No esperando que te den.

9.6. Pasatiempos: Actividades que los alumnos realizan en su tiempo libre y su influencia sobre su rendimiento académico.

P3: últimamente no por las tareas, pero en los puentes y en vacaciones sí me dedico a hacer como lo que me gusta.

E: ¿cómo consideras el tener un pasatiempo?

P3: pues evita que, bueno al menos mis pasatiempos no son malos, entonces creo que me mantienen ocupada o tal vez no pienso en tener pasatiempos que son malos.

E: ¿qué sería un pasatiempo malo para ti?

P3: pues no sé, irme de fiesta y llevar alcohol o así...

P5: [...] ...asisto a la iglesia y pues en la iglesia tengo diversas actividades desde pues el servicio normal, o sea, por así decirlo, misa a como también reuniones de jóvenes, actualmente también estoy tomando un curso de oratoria en la iglesia, que siento que me ha ayudado como que a abrirme un poquito más, porque a lo mejor, con un grupito pequeño sí logro ser abierta y platicadora y no me da pena, pero ya como con un foro, con un auditorio y ya verme al frente como que de ellos como que sí me causa algo de temor, como que me pongo muy nerviosa, entonces siento que ese curso me está ayudando también a organizar mis ideas, o sea, así como muy gráfica, pero a la hora de redactar no soy como muy buena, entonces esa parte la estoy mejorando.

10. Expectativas y aspiraciones

10.1. Continuación de estudios: Atribuciones del alumno a la continuación de su formación académica, tales como cumplimiento de metas y adquisición de conocimientos.

P1: pues... el que no me gusta dejar las cosas así a medias y el que, además demostrar que, bueno quiero cumplirlo porque no muchos lo logran y quiero ser parte de ese porcentaje de los que sí lo logran y, creo que, si eso da más orgullo y sentirme bien conmigo mismo, de que el día que esté graduado, me den mi documento de que finalicé y de que todas estas horas que estoy invirtiendo y todo este tiempo haya valido la pena

P6: el conocimiento y ayudar a la gente, porque el conocimiento te permite ayudar a la gente. El conocimiento porque bueno no veo que otro sentido haya en esta vida. Hay cosas que no conoces y pues si están ahí hay que conocerlas sólo hay que atreverse a conocerlas, porque si está ahí es lo aburrido, lo cotidiano está ahí, pero lo que no está por defecto hay que adquirirlo, hay que curiosear, por eso yo creo que el seguir estudiando es importante. ¿Qué me impulsa? Ayudar a la gente, porque ellos son necesarios, no puedo vivir sólo, yo no puedo acumular sólo el conocimiento y ya quedarme con eso. Tengo que aplicarlo, tengo ganas de aplicarlo, de hacerlo, de llevarlo a la práctica y enseñar.

10.2. Aspiraciones: Aspiraciones que el alumno tiene respecto de su formación académica.

P4: pues, en primera terminar el CCH, porque, siento que todas las materias las paso, cálculo es lo que sí me da problemas. Mmm... hasta la fecha como que estoy dudando que a lo mejor me quede en cuarto año por esa materia, como que mi primer expectativa o meta es terminar CCH en 3 años. en segunda, sería como que obtener el promedio de carrera, porque estoy como que al límite, no me puedo dar el lujo de bajar ni una décima, entonces es quedarme en mi carrera y pues estudiarla.

P7: un propósito que tengo es construir una especie de instituto en donde pueda ser exhibida toda la riqueza de México en lo que a floras se refiere. Entonces, dejar una pequeña... quizás no una huella en el mundo, pero sí una huella en mi país y ayudar a las personas de mi país.

11. Relaciones sociales

11.1. Relaciones amistosas: Valoración que el alumno hace respecto del grupo de personas con los que el alumno se relaciona en mayor medida.

P1: pues, siento que tengo mis propios amigos, porque pues si puedo conocer por un rato, pero hasta ahí, pero... pues así un amigo, amigo, amigo, pues siento que no tengo, quizá mi novia es mi mejor amiga y es la persona con la que más me relaciono, de ahí en fuera, todos son conocidos

P2: pues, tengo como varios círculos. Unos son para estudiar, otros son para ir a fiestas, salir, echar relajo, otros son como "pues no tengo nada qué hacer, pues voy con ellos", sé que no están haciendo nada, siento que me puedo adaptar a cualquier círculo.

P5: actualmente creo que soy más unida con mis hermanos, por lo mismo de la iglesia, de las salidas y eso y que tenemos como que la misma edad, entonces de cierta forma, o sea, sí nos agarramos como que ahí muy de la mano, muy amigos, una buena relación. Eh... siento que también mi círculo social está dentro de la iglesia, mis amigos de la iglesia y algunos hermanos que considero que ellos son como mi segunda familia.

11.2. Relación con compañeros de clase: Valorización positiva del alumno respecto de su relación con compañeros de clase.

P1: ah, pues... con mis compañeros me llevo muy bien con la mayoría, hay uno que otro grupo que no suelo convivir con algunos, pero pues es porque no encuentro algo en común con lo que podamos convivir, y como soy como serio, pues no hallo la forma de sacarle el tema de conversación a alguien, pero pues en la gran mayoría tengo amigos con los que me llevo muy bien y aunque no me... bueno algo que no me gusta es trabajar en equipo, pero pues...

P5: considero que es buena, con unos más que con otros obviamente. Considero que a lo mejor si algunos compañeros no me tienen en buen concepto porque, o sea, sí soy buena onda y eso, pero cuando se trata de trabajo sí soy estricta.