

Universidad de Lima
Facultad de Psicología
Carrera de Psicología



**PERCEPCIONES DEL AUTOCONCEPTO EN
JÓVENES UNIVERSITARIOS QUE
PRESENTARON CONDUCTAS DISRUPTIVAS
EN EL AULA ESCOLAR**

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología

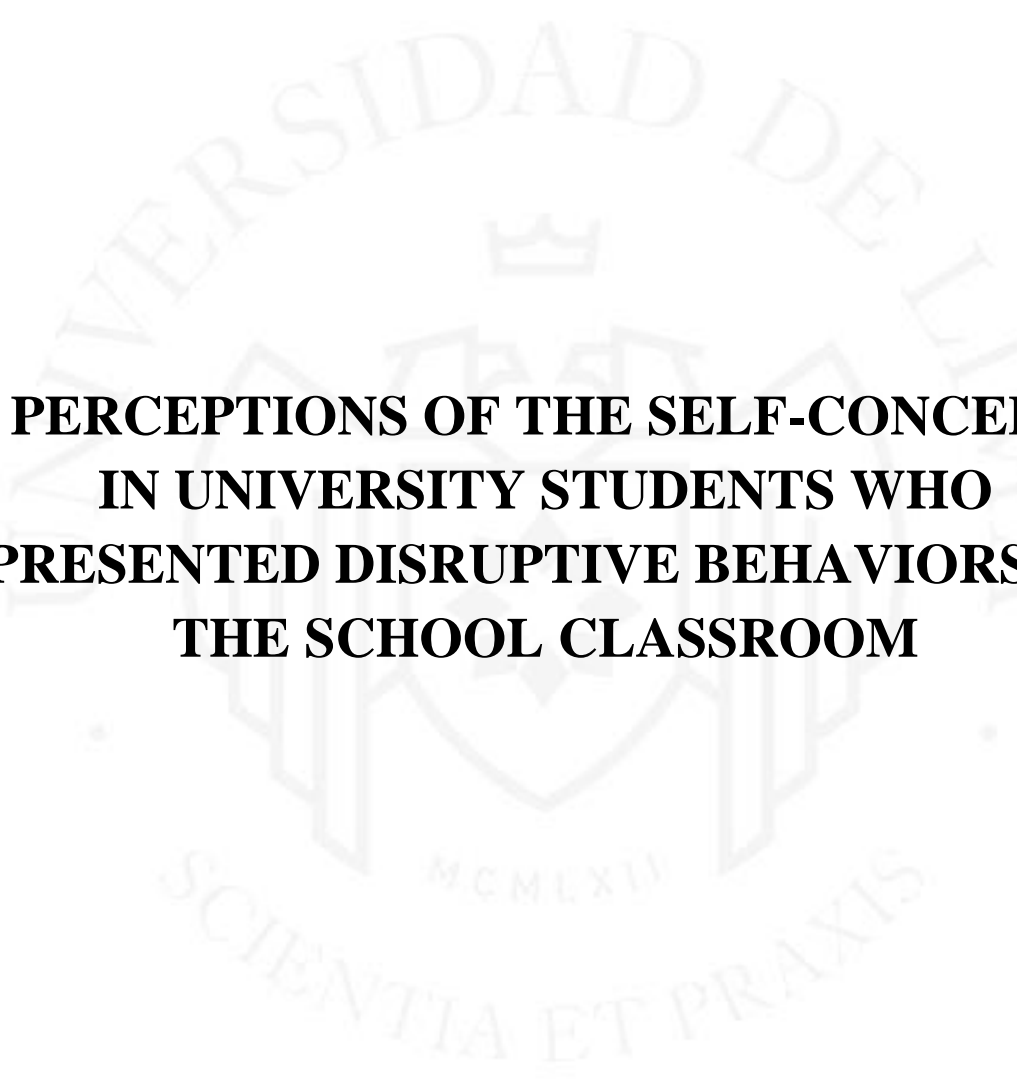
ARIANA DEL VALLE BOCKOS

20180573

Asesor

Wilder Javier Rojas Vásquez

Lima – Perú
Septiembre de 2024



**PERCEPTIONS OF THE SELF-CONCEPT
IN UNIVERSITY STUDENTS WHO
PRESENTED DISRUPTIVE BEHAVIORS IN
THE SCHOOL CLASSROOM**

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN

ABSTRACT

1. INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO	11
1.1 Formulación y justificación del problema	11
1.2 Marco teórico y estado del arte	18
1.2.1 El estudiante universitario y la adultez emergente	18
1.2.1.1 Los periodos de transición académicos y el Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner	19
1.2.2 Modelos teóricos del autoconcepto	20
1.2.3 El autoconcepto según el Modelo Multidimensional de García y Musitu	21
1.2.3.1 Dimensiones del autoconcepto	22
1.2.3.2 Relación entre el autoconcepto, el bienestar psicológico y la identidad	24
1.2.4 La conducta disruptiva y la Teoría de la Trayectoria Dual del Desarrollo Antisocial de Moffitt	25
1.2.5 La conducta disruptiva y el TDAH en el aula	28
1.2.6 Teorías psicológicas relacionadas al autoconcepto y a la conducta	29
1.2.6.1 Teoría de la Identidad Social de Tajfel	29
1.2.6.2 Teoría Humanista de la Personalidad de Carl Rogers	30
1.2.6.3 Teoría Sociocognitiva del Aprendizaje Social de Bandura	31
1.2.6.4 Teoría Cognitivo Conductual de Aaron Beck	31
1.3 Objetivos	32
2. MÉTODO	33
2.1 Tipo y diseño de investigación	33
2.2 Participantes	34
2.3 Técnicas de recolección de información	39
2.4 Procedimiento de recolección de información	45
2.5 Estrategia de análisis de información	47
2.6 Aspectos éticos	49
3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	50
4. CONCLUSIONES	72
5. RECOMENDACIONES	76
REFERENCIAS	83

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Datos Sociodemográficos de los Participantes</i>	37
Tabla 2 <i>Especificaciones de los Participantes</i>	38
Tabla 3 <i>Conductas Disruptivas Frecuentes</i>	53
Tabla 4 <i>Medidas Correctivas como Consecuencia</i>	54
Tabla 5 <i>Comentarios de los Participantes Asociados a la Creencia: “El Colegio se la Agarró Conmigo”</i>	58
Tabla 6 <i>Punto de Quiebre que Tuvo un Impacto en el Cambio Conductual</i>	60
Tabla 7 <i>Factores del Sistema Universitario</i>	61
Tabla 8 <i>Reflexiones que Evidencian una Percepción de Cambio en el Autoconcepto de los Participantes</i>	69

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 *Red Analítica*

71



ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 <i>Ficha de datos sociodemográficos</i>	93
Anexo 2 <i>Consentimiento informado</i>	94
Anexo 3 <i>Valoración por juicio de expertos: Guía de preguntas del focus group</i>	95
Anexo 4 <i>Valoración por juicio de expertos: Ítems para el cuestionario de conductas disruptivas</i>	99
Anexo 5 <i>Tabla de Especificaciones del cuestionario de conductas disruptivas</i>	104
Anexo 6 <i>Datos de los jueces y criterios de selección</i>	105
Anexo 7 <i>Guía de preguntas final para el focus group</i>	107
Anexo 8 <i>Cuestionario final de conductas disruptivas</i>	108
Anexo 9 <i>Evidencia del proceso de mejora de la guía de preguntas para el focus group - Juicio de expertos</i>	109
Anexo 10 <i>Evidencia del proceso de mejora de la guía de preguntas para el focus group - Focus group de opinión y focus group piloto</i>	113
Anexo 11 <i>Evidencia del proceso de mejora de la guía de preguntas de las conductas disruptivas</i>	117
Anexo 12 <i>Representatividad y claridad del ítem según el juicio de expertos para el cuestionario de Conductas Disruptivas</i>	120
Anexo 13 <i>Tabla: Libro de Códigos</i>	122
Anexo 14 <i>Definición de Categorías y subcategorías</i>	123
Anexo 15 <i>Alineación del fenómeno de estudio con los objetivos, categorías y subcategorías</i>	125
Anexo 16 <i>Matriz de Análisis</i>	126



RESUMEN

La presente investigación de tipo cualitativa, con un alcance exploratorio-descriptivo, tiene el objetivo de conocer cómo es la percepción del autoconcepto de los jóvenes universitarios que presentaron conductas disruptivas en el aula escolar. Se realizaron 6 focus groups en una muestra de 22 estudiantes peruanos de educación superior, a quienes se les aplicó un cuestionario filtro para verificar que hayan presentado conductas disruptivas; se incluyeron estudiantes diagnosticados con TDAH. A partir de ello, se descubrieron similitudes y diferencias en el autoconcepto entre los participantes con TDAH y sin el diagnóstico. A nivel general, se encontró que los estudiantes solían tener una percepción más negativa sobre su autoconcepto en la escuela pero que, en la adultez emergente este tiende a volverse más positivo. Específicamente, quienes tienen TDAH presentan mayores dificultades al enfrentarse a la etapa de transición colegio-universidad, mientras que, los demás estudiantes perciben esta etapa como un factor importante en el cambio conductual, ya que pueden tomar decisiones para sí mismos con mayor libertad. No obstante, persisten dificultades asociadas a un bajo autoconcepto académico. En conclusión, se reconoce que, la manera en la que se corrige una conducta disruptiva desde la escuela, influenciará en cómo el estudiante construye y valora su autoconcepto.

Palabras clave: autoconcepto, conducta disruptiva, TDAH, adultos emergentes, adolescentes

ABSTRACT

This qualitative research, with an exploratory-descriptive scope, has the objective of getting to know the perceptions of the self-concept in university students who presented disruptive behaviors in the classroom during their school years. For this purpose, 6 focus groups were held, with a sample of 22 college students from Perú, to whom a filter questionnaire was applied to verify that they presented disruptive behaviors. students diagnosed with ADHD were included. The results revealed similarities and differences in the self-concept between participants with ADHD and without the diagnosis. In general, it was found that students have a negative perception of their self-concept at school, but in emerging adulthood, this tends to become more positive. Specifically, those with ADHD present greater difficulties when facing the school-university transition stage, while other students perceive this stage as an important factor in behavioral change, since they can make decisions for themselves with greater freedom. However, difficulties associated with a low academic self-concept perception persist. In conclusion, the way in which disruptive behavior is corrected at school will influence how the student builds and values his or her self-concept.

Keywords: self-concept, disruptive behavior, ADHD, emerging adults, adolescents

1. INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

1.1 Formulación y justificación del problema

Durante la adolescencia, las conductas disruptivas tienden a incrementar tanto fuera como dentro de la escuela (Nasaescu et al., 2020). De acuerdo con la Teoría de la Trayectoria Dual del Desarrollo Antisocial de Moffitt (1993), es en esta etapa en la que se presenta una mayor cantidad de conductas que transgreden las normas de convivencia social. Según la teoría, existen dos tipos de trayectoria en los adolescentes que presentan estas conductas, la Trayectoria de la Ofensividad Adolescente y la Trayectoria de la Ofensividad de Vida. La primera hace referencia a los comportamientos antisociales que los adolescentes pueden presentar pero que no necesariamente están asociados a patrones comportamentales persistentes, sino a la búsqueda de la autonomía personal. Por lo que estos desean tener una mayor independencia de los adultos y la aprobación de sus pares, lo cual puede manifestarse en conductas catalogadas como “rebeldes”. Mientras que, la segunda implica la presencia de conductas antisociales presentes desde la infancia, que pueden resultar incluso en conductas delictivas, las cuales usualmente surgen debido a factores de riesgo propios del contexto en el que se desarrolla la persona. Con ello en consideración, el presente estudio se enfocará en las conductas disruptivas dentro de la trayectoria de la Ofensividad Adolescente. Por lo tanto, si bien las conductas disruptivas tienden a incrementar durante la adolescencia, este fenómeno usualmente se modifica en el paso a la adultez (Moffitt, 1993).

No obstante, en la actualidad, tras la pandemia por covid-19 se evidencia un incremento en las alteraciones conductuales y emocionales de los estudiantes escolares, lo cual podría implicar una anomalía a nivel social generacional. Con la pandemia, se establecieron regulaciones de distanciamiento social e incluso medidas de confinamiento que ocasionaron la transición de las clases presenciales a las virtuales durante todo el 2020 y la reducción de actividades sociales entre pares. Espacios que son fundamentales durante la adolescencia para poner en práctica la regulación emocional y la validación de la conducta a nivel social (Temple et al., 2022).

Hoy en día, algunos de los problemas conductuales predominantes que se evidencian en las aulas están relacionados con la presencia de altos niveles de ansiedad, depresión, estrés, irritabilidad y problemas de concentración en el alumnado (Temple et al., 2022). Por lo que no sorprende observar un aumento de las conductas disruptivas en las aulas (Gabinete de Ministro, 27 de marzo del 2022). Entre estas el “incumplimiento

de normas y acuerdos que conducen a lo que generalmente se denomina mal comportamiento, agresividad, molestias reiteradas, indisciplina, groserías, transgresión de la verdad, déficit de atención, falta de cooperación, desobediencia, impertinencia y amenazas” (Navárez & Obando, 2020, p.4).

Ello es alarmante, puesto que según Narvárez y Obando (2020), las conductas disruptivas en los alumnos reflejan un malestar interno y una desregulación emocional. Por lo que estas podrían ser una manifestación de un problema mayor o una necesidad no satisfecha en los diversos ámbitos de la vida de los adolescentes. De acuerdo con Martínez-Ferrer et al. (2009), la presencia de conductas disruptivas en un alumno puede tener varias causas asociadas a los factores contextuales en los que se desarrolla el adolescente. No obstante, una dinámica familiar disfuncional suele ser la causa principal de la presencia de conductas disruptivas. Los conflictos frecuentes en el hogar, tienen una influencia directa en cómo el menor de edad percibe las relaciones sociales y la resolución de conflictos, al ser la familia, el modelo principal de la regulación conductual y las conductas prosociales. Se ha evidenciado que, es común que los estudiantes que tienen familias disfuncionales, presentan un bajo ajuste escolar, manifestando una mayor ansiedad frente a situaciones de conflicto, una baja autoestima social o incluso la presencia de conductas violentas en la resolución de conflictos (Delgado & Campodónico, 2024).

Otras investigaciones sugieren que las conductas disruptivas en los estudiantes pueden ser la manifestación de problemas psicológicos tales como la ansiedad y la depresión; problemas de aprendizaje e incluso trastornos del neurodesarrollo como el déficit de atención e hiperactividad. Por ende, tanto en el ámbito escolar como en el familiar, es fundamental identificar el tipo de conductas que el estudiante manifiesta en los distintos contextos para poder realizar una intervención eficiente según cada caso (Karimy et al., 2018). Asimismo, se reconoce que las conductas disruptivas específicamente en adolescentes en el aula escolar, también están asociadas a la falta de motivación para el aprendizaje, a la presencia de una metodología poco atractiva y a un vínculo poco comprensivo entre el docente y el estudiante (Jurado de los Santos et al. 2020).

Sin embargo, en el Perú, es común que, en muchas de las instituciones educativas, se visualice a los estudiantes con conductas disruptivas como “alumnos problema” sin considerar la causa detrás de su conducta, lo cual implica etiquetar al estudiante con una connotación negativa. De acuerdo con Pantoja y Ordoñez (2022), los docentes no cuentan

con tantas estrategias de afrontamiento frente a las conductas disruptivas y usualmente aplican medidas correctivas que tales como “alzando la voz, imponiéndose, sancionando o etiquetando al estudiante infractor” (p.6). Por lo tanto, muchos estudiantes reciben una sanción por su conducta sin generar una mayor conciencia sobre sus actos, lo cual es una medida superficial que, si bien contrarresta la conducta disruptiva evidente, no resuelve la problemática de fondo. Además, comentarios negativos basados en la opinión de los docentes y padres de familia sobre la conducta de los adolescentes, tales como ¿qué va a ser de ti en el futuro si te portas así?, ¿cuántas veces más te voy a tener que llamar la atención?, ¿por qué siempre te portas mal?, ¿por qué no puedes ser como tus otros compañeros? podría generar que los adolescentes, al estar en una etapa de descubrimiento personal, adopten las etiquetas negativas que se les otorga como parte de su autoconcepto, y las conductas disruptivas como características de su personalidad (Sahar & Nadeem, 2024). Asimismo, teniendo en cuenta que, en la adolescencia los jóvenes se enfrentan a nuevas expectativas sociales que los llevan a cuestionarse a sí mismos, al presentarse tanta incertidumbre, los jóvenes son más vulnerables a tener un autoconcepto bajo durante este periodo (Lichner et al., 2021).

Esto es un problema porque, la valoración personal que un individuo tiene sobre sí mismo, en las distintas dimensiones de su vida; a nivel social, familiar, emocional, académico/laboral y físico, impactan en las acciones que la persona realiza. De acuerdo con un estudio mexicano, realizado por Castro et al. (2021), se menciona que, “el desarrollo del autoconcepto en el adolescente y la respuesta del individuo ante los estímulos del ambiente es lo que determina la relación entre la autopercepción del adolescente y su capacidad de ajuste social” (p.3). Asimismo, se establece que,

Un adolescente con bajo autoconcepto se percibe como mal estudiante, le es difícil hacer amigos, se siente criticado en la familia, no se cuida físicamente haciendo deportes, se siente inseguro y nervioso, elementos multidimensionales en su personalidad que propician un desajuste al relacionarse con los demás facilitando en involucrarse en conductas de agresión escolar con sus compañeros (Carrascosa, Cava & Buelga, 2016; Varela, Ávila & Martínez, 2013), tales como peleas, hacer daño a los demás, amenazar, insultar, despreciar, tratar con indiferencia y contar cosas negativas y rumores (p.11).

Asimismo, según Lichner et al. (2021), muchos de los adolescentes con conductas disruptivas, presentan estas conductas como mecanismo de defensa para no demostrar

carencias relacionadas a su autoconcepto, por lo que es una población a la que les es muy difícil conversar sobre sus sentimientos y mostrar vulnerabilidad emocional. Ello podría explicar la reducida cantidad de investigaciones de índole cualitativas en la literatura actual y la preferencia por optar por test psicométricos para evaluar el autoconcepto.

Según otro estudio realizado en Belo Horizonte, Brasil, se identificó que el 47% de los participantes preadolescentes y adolescentes, presentaban un autoconcepto emocional bajo. Lo cual conlleva a diversas consecuencias puesto que, la concepción negativa de uno mismo tiende a permanecer en el tiempo con mayor predominancia que una concepción positiva; por lo que, durante la adolescencia tardía y la adultez temprana, todavía puede prevalecer en la persona un autoconcepto bajo (Rebolledo et al., 2021). Algunas de estas consecuencias, de acuerdo con varias investigaciones, se evidencia que, los adolescentes y adultos jóvenes que presentan un bajo autoconcepto, pueden desarrollar trastornos psicológicos tales como: trastornos de la conducta alimentaria, bulimia y anorexia; además de la depresión, la ansiedad e incluso la ideación suicida.

Según la Organización Mundial de la Salud (17 de noviembre del 2021), estos trastornos son los de mayor prevalencia entre la pubertad y la adultez temprana ya que, “en el mundo, uno de cada siete jóvenes de 10 a 19 años padece algún trastorno mental, un tipo de trastorno que supone el 13% de la carga mundial de morbilidad en ese grupo etario” (párr.1). Asimismo, se resalta que,

El hecho de no ocuparse de los trastornos de salud mental de los adolescentes tiene consecuencias que se extienden a la edad adulta, perjudican la salud física y mental de la persona y restringen sus posibilidades de llevar una vida plena en el futuro (párr.1).

Otros estudios a nivel internacional revelan que el autoconcepto en adolescentes se ve significativamente afectado por el estilo de crianza, aspectos sociales y culturales, el género y el entorno escolar. Reyes et al. (2023), en España revelan que la crianza caracterizada por la calidez, se asocia con un autoconcepto más positivo. Los adolescentes bajo este estilo de crianza tienden a reportar un mayor autoconcepto emocional, familiar y académico, así como menos conductas de hostilidad y agresión. Mientras que los estilos autoritarios y negligentes tienden a correlacionarse con un autoconcepto más bajo y un mayor desajuste comportamental.

Asimismo, según otro estudio español, realizado por Sevilla et al. (2021), en el que se buscaba identificar las barreras para el aprendizaje del estudiantado de la Facultad

de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán, indagando en aspectos como el autoconcepto, el sentido de vida y los antecedentes escolares, se descubrió que, de los 2599 estudiantes de primer año de las universidades estatales de Yucatán, el 40% de estos presentaba un nivel de autoconcepto académico bajo. Lo cual implica diversas consecuencias que limitan el aprendizaje de los alumnos universitarios. Los estudiantes no reconocen sus capacidades y habilidades, por lo tanto, su disposición hacia nuevos aprendizajes es menor y esto se ve reflejado en el bajo rendimiento académico de los alumnos. Como mencionan Coelho y Romão (2017), si persiste un autoconcepto bajo, la persona no reconocerá sus capacidades y no buscará alcanzar su potencial. Ello porque las acciones que uno realiza en su día a día están influenciadas por cómo uno se auto percibe, lo cual impacta en el bienestar de la persona. Esto es debido a que, muchas de las competencias y habilidades de un individuo se desarrollan gracias a la percepción positiva que se tiene sobre uno mismo (Peña et al., 2021).

En cuanto al autoconcepto físico, Gatica-Simpson et al. (2024), en Chile, encuentran que los hombres tienen un autoconcepto físico más positivo que el de las mujeres, en componentes como capacidad física, condición física, atractivo físico y fuerza. Además, Galán-Arroyo et al. (2024), en el contexto post-pandemia en el suroeste de España, demuestran que el autoconcepto varía según el género, la edad y el IMC, con un autoconcepto físico menor en chicas. Estos hallazgos subrayan la importancia de considerar estos factores para mejorar el autoconcepto en adolescentes.

Por otro lado, los estudios en el Perú muestran que los estudiantes que presentan conductas disruptivas suelen tener un bajo autoconcepto de sí mismos (Palacios & Coveñas, 2019). Ello implica una mayor probabilidad de que el adolescente presente conductas de riesgo en su deseo de buscar la aceptación entre pares y el sentido de pertenencia. En adición, se ha descubierto que, si persiste un autoconcepto social negativo durante la adultez temprana, la persona podría desarrollar conductas antisociales, tales como la adicción a las drogas, la delincuencia y presentar dificultades de adaptación en la sociedad (Garrido et al., 2020).

Según La Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (2017), en el Perú, el consumo de drogas ilícitas es frecuente en estudiantes universitarios de 17 años, tales como el alcohol y el tabaco. A medida que el estudiante crece (19-20 años de edad), se evidencia un consumo de drogas consideradas como ilegales, tales como la marihuana, cocaína y pasta básica.

Por otro lado, se evidencia que los estudiantes universitarios experimentan altos niveles de estrés académico, lo cual está directamente asociado a la presencia de ansiedad, depresión, baja autoestima y el consumo del alcohol como mecanismo de afrontamiento. Se estima que el 30% de la población universitaria en cada institución, presenta algún tipo de afectación asociada a su salud mental, lo cual tiene un impacto negativo en el estilo de vida de los jóvenes, quienes pueden disminuir su motivación académica e incluso llegar a la deserción universitaria (Radio Programas del Perú, 20 de setiembre del 2018). Según Benites (2021), con la presencia del Covid-19, la deserción universitaria en los estudiantes peruanos en condiciones de pobreza fue del 42,6%, mientras que la deserción universitaria de estudiantes con una condición económica estable, fue del 18,1%.

A partir de las investigaciones revisadas, se reconoce que la problemática tiene un gran impacto a nivel social, económico y legal puesto que, al convivir en una sociedad, en la que se busca que el individuo se desarrolle de forma autónoma con conductas prosociales, las consecuencias de presentar un bajo autoconcepto pueden limitar el bienestar del individuo durante la adultez temprana. A nivel social, ello se evidencia en las dificultades que pueden presentar para desarrollar relaciones interpersonales saludables a causa de la aparición de trastornos psicológicos como la ansiedad, depresión y un pobre manejo del estrés ante la resolución de conflictos. A nivel económico, un bajo autoconcepto impide que el individuo busque desarrollar su máximo potencial, aumenta las probabilidades de deserción universitaria y reduce las oportunidades de crecimiento laboral, profesional y económico. Finalmente, a nivel legal, como se mencionó anteriormente, un bajo autoconcepto, puede resultar en los trastornos psicológicos presencia de conductas de riesgo asociadas a las dificultades de adaptación social, tales como la adicción a las drogas o la delincuencia, lo cual tiene repercusiones a nivel legal para la persona.

A pesar de la gravedad de las consecuencias, todavía existen pocas investigaciones que relacionan el autoconcepto con la conducta prosocial y antisocial o disruptiva. Ibarra y Jacobo (2018), mencionan que, sería enriquecedor realizar estudios longitudinales para obtener una mayor comprensión de la relación entre el autoconcepto, la conducta antisocial y la consistencia de estas conductas a lo largo del tiempo. Si bien diversos estudios señalan que el autoconcepto se encuentra en constante cambio durante la adolescencia y tiende a mejorar en la adultez temprana (Palacios & Coveñas, 2019), hay una predominancia de estudios cuantitativos sobre la relación del autoconcepto con

diversas variables, por lo que varios estudios sugieren que sería enriquecedor estudiar el autoconcepto a nivel cualitativo para comprender a mayor profundidad la evolución del autoconcepto con los diversos factores que lo moldean para descubrir patrones que no necesariamente se evidencian a través de datos estadísticos, sino a partir de la vivencia subjetiva de la población bajo estudio (Jurado de los Santos et al., 2020).

Asimismo, otras investigaciones mencionan que los factores contextuales y culturales en diversas poblaciones, tienen una gran influencia en la construcción del autoconcepto, por lo que, al estudiar la relación entre las conductas disruptivas y la formación del autoconcepto, recomiendan tener en consideración las características específicas de la muestra y no generalizar los resultados (González & Betancourt, 2022). También se reconoce que, cada individuo tiene características únicas asociadas a los factores protectores y factores de riesgo con los que cuenta, por lo que el desarrollo del autoconcepto varía entre la población a pesar de contar con características sociodemográficas similares. Por tal motivo, se recomiendan los estudios cualitativos fenomenológicos ya que permiten ahondar en las distintas realidades y vivencias personales de los participantes, considerando sus emociones y percepciones, brindándole un enfoque más enriquecedor a la literatura (Garrido et al., 2020).

Es por ello que la presente investigación optó por utilizar un enfoque cualitativo. en el que, a partir de 6 focus groups a estudiantes universitarios, se buscó responder a la siguiente pregunta: *¿Qué percepciones tienen los jóvenes universitarios que presentaron conductas disruptivas en el aula escolar sobre su autoconcepto?* Teniendo en cuenta que, la valoración del autoconcepto tiene un impacto en el estilo de vida y las diversas motivaciones que presenta una persona, considerando cómo se percibe en la actualidad y en quién quieren llegar a ser en un futuro (Martínez & González, 2018).

Por último, se reconoce que, si bien la problemática se planteó analizando el constructo de las conductas disruptivas desde el contexto escolar, las consecuencias a nivel social, se evidencian en la población de adultos emergentes. Quienes se enfrentan a nuevos retos propios de la adultez, y que, para su afrontamiento, requieren de una adecuada conducta prosocial, la cual está directamente relacionada, como se ha establecido previamente, con la percepción que uno tiene sobre sí mismo, es decir el autoconcepto. Como menciona Esnaola et al. (2008, citado en Peña et al., 2021), “el autoconcepto podría promover motivación y ajuste comportamental necesario para alcanzar el éxito en diferentes contextos y áreas del desenvolvimiento humano” (p.38). Por lo tanto, estudiar este fenómeno mediante el método dialógico, focus group, para

acercarse a la experiencia subjetiva de los estudiantes universitarios que presentaron conductas disruptivas durante la adolescencia, permitirá explorar la relación entre el autoconcepto y las conductas disruptivas en el plano universitario y cómo es que este impacta en el desarrollo de las personas; descubrir patrones en el comportamiento y posibles secuelas, lo cual es de gran relevancia como aporte teórico a la literatura actual. Asimismo, se destaca que, en el proceso de recolección de información, la presente investigación cuenta con un aporte metodológico para futuras investigaciones, ya que se construyó y validó un instrumento que permite identificar estudiantes que presentaron conductas disruptivas y establecer la frecuencia de las mismas a partir de una escala Likert. Además, se planteó una guía de preguntas que permite abordar la temática a partir de focus groups, la cual fue validada por un grupo de expertos y participantes representativos de la población. También, se considera que este estudio cuenta con un aporte práctico, debido a que permitirá generar conciencia sobre la importancia preventiva de crear programas que promuevan el bienestar y salud socioemocional de los adolescentes. Ello con el fin de que construyan un autoconcepto positivo y de esta forma mejorar la calidad de vida y bienestar psicológico de los individuos en el paso a la adultez emergente y las nuevas responsabilidades que esto conlleva. Especialmente para los jóvenes universitarios, quienes, durante los primeros años de universidad, establecen el rumbo hacia la vida que se proyectan y sus metas a nivel personal, profesional y familiar, las cuales son influenciadas por la valoración de su autoconcepto (Peña et al., 2021). Finalmente, se espera que, a partir de los descubrimientos, se planteen, desde el campo de la psicología, posibles soluciones a la problemática descrita que favorezca el bienestar de los adolescentes y jóvenes universitarios.

1.2 Marco teórico y estado del arte

1.2.1 El estudiante universitario y la adultez emergente

La adultez emergente es la etapa de transición de la adolescencia a la adultez, la cual se caracteriza por personas entre los 18 y 25 años que no se perciben como adolescentes, pero que tampoco cuentan con todas las responsabilidades psicosociales propias de la adultez, este periodo se encuentra lleno de posibilidades ya que, es la primera vez que la persona es autosuficiente y pone en práctica sus habilidades en el campo laboral/académico de su elección al finalizar el colegio. Por lo tanto, cada día deben de tomar decisiones asociadas a su estilo de vida para cumplir las metas que se proponen

(Arnett, 2000; Crockett et al., 2023). Es por ello que, es un periodo con diversidad de exigencias, inestabilidad y micro transiciones en el desarrollo del individuo, lo cual conlleva sentimientos de angustia, ansiedad y estrés debido a la gran expectativa en la trayectoria de su futuro profesional (García et al., 2022). Como mencionan Marsh y Hau (2003, citados en García et al., 2022), al ser una etapa de cambio, la transición suele tener un “impacto negativo en la autoestima y el bienestar, ya que las altas expectativas iniciales de los estudiantes chocan con la realidad” (p.78).

1.2.1.1 Los periodos de transición académicos y el Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner

Los periodos de transición son momentos de gran impacto en la vida de un individuo. Ello porque implican cambios que requieren de la adaptación a nuevos contextos, en los que la persona pondrá a prueba sus habilidades para ajustarse a las nuevas expectativas y responsabilidades. Estos periodos impulsan el crecimiento personal y emocional e influyen en la percepción que la persona tiene sobre sí misma (Benner & Crosnoe, 2023). Bronfenbrenner (1979), considera que las transiciones son parte del nivel ecológico conocido como el cronosistema, el cual abarca todas las transiciones a lo largo del tiempo en la vida de un individuo, incluyendo el contexto histórico. Algunos de los periodos de transición más importantes en la vida de un individuo son los siguientes: la transición de la niñez a la adolescencia, debido a los cambios físicos y emocionales que se experimentan además de las distintas dinámicas sociales y la búsqueda de la identidad personal; las transiciones educativas, como el cambio de nivel educativo, primaria-secundaria, secundaria-universidad, ya que implican nuevas exigencias académicas y una mayor autonomía; las transiciones laborales, como el cambio de trabajo o la jubilación; las transiciones familiares, cuando se presentan cambios en la dinámica o estructura familiar y las transiciones de vida, tales como mudanzas, enfermedades, pérdidas, etc. (Benner & Crosnoe, 2023; Padilla-Walker & Van der Graaff, 2023).

No obstante, según el Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner es fundamental considerar las interacciones entre el individuo y su entorno para comprender su desarrollo. Por lo que cada transición y la capacidad de ajuste o adaptación se ve influenciado por las características particulares del resto de los niveles ecológicos propuestos, en los que la persona se desenvuelve. Tales como: El microsistema, es decir las relaciones y contextos inmediatos con los que la persona se relaciona como la familia, amigos y compañeros; el mesosistema, el cual se refiere a las interacciones entre los microsistemas;

el exosistema, entendido como los contextos que afectan indirectamente a la persona como el lugar de trabajo de los padres o las políticas comunitarias; y, el macrosistema que comprende las creencias culturales, políticas sociales y valores los cuales tienen una influencia sobre los demás sistemas (Bronfenbrenner, 1979).

Las características de cada sistema ecológico en un individuo, permiten comprender en un marco específico cómo es que las diversas interacciones de un individuo y su contexto se encuentran interconectadas e influyen en cómo la persona se percibe a sí misma, interpreta su entorno, es afectado por este y cómo se ajusta a diversas circunstancias (Bronfenbrenner, 1979).

1.2.2 Modelos teóricos del Autoconcepto

El autoconcepto es un constructo estudiado por la psicología social y la psicología humanista a lo largo de los años, el cual es de gran relevancia puesto que, está directamente relacionado con el bienestar personal de un individuo. Existen diversos modelos que explican la complejidad de este constructo, correspondientes a los modelos unidimensionales y multidimensionales.

Con respecto a los modelos unidimensionales especificados en una investigación realizada por Palacios y Coveñas (2019), se encuentra el Modelo Nomotético, propuesto por Soares y Soares en 1983, en este se aborda el autoconcepto como un factor general que es la suma de los sub autoconceptos, tales como: el familiar, el social, el emocional y el social. No obstante, este modelo es rechazado por no presentar una descripción apropiada de los sub autoconceptos. Asimismo, otro modelo dentro de esta categoría es el propuesto por Byrne en 1996, quien creó el Modelo Verdadero, el cual considera que el autoconcepto no debe ser la suma de las dimensiones dentro de este, sino que debe ser evaluado a partir de la percepción global del individuo sobre su valoración personal.

En cuanto a los modelos multidimensionales mencionados en la investigación de Palacios y Coveñas (2019), se encuentra el Modelo Jerárquico propuesto por Epstein en 1973, el cual propone que cada dimensión del autoconcepto es valorada de forma distinta según cada persona y la suma de estas valoraciones aporta a una valoración general de uno mismo. Asimismo, se encuentra el Modelo de Soares y Soares, creado en 1980, quienes afirman que las dimensiones del autoconcepto no están relacionadas entre sí y que por ello deben ser estudiadas de forma independiente. También, se encuentra el Modelo de Factores Correlacionados propuesto por Harter en 1990, quien establece que

las dimensiones del autoconcepto están altamente correlacionadas y que cada una contribuye con la misma magnitud e importancia al autoconcepto personal general. En adición, se encuentra el Modelo Compensatorio, propuesto por Marx y Winnie, en 1978, el cual establece que, si la persona presenta una baja puntuación en una dimensión del autoconcepto, este será compensado por otra dimensión con una puntuación elevada. Por último, se encuentra el Modelo Multidimensional de García y Musitu, propuesto en 1999. En este se establece que las personas cuentan con valoraciones específicas sobre cada ámbito de su vida, entre ellos el social, el académico/laboral, el familiar, el físico y el emocional. Estas valoraciones no son equivalentes y tampoco jerárquicas, pero sí pueden estar relacionadas entre sí y contribuyen a la percepción global de la valía personal.

De acuerdo con Pulido et al. (2023), quienes realizaron una revisión sistemática de las investigaciones realizadas entre el 2010 y el 2020 que evalúan de forma psicométrica la variable psicológica del autoconcepto, se pudo definir que, el modelo teórico más utilizado para medir esta variable es el Modelo Multidimensional. En el cual, se resalta la importancia de evaluar cada dimensión: la académica/laboral, la física, la social, la familiar y la emocional para comprender la percepción de la valía global de la persona. Asimismo, destaca la importancia del entorno y los eventos significativos en la vida de las personas, junto con diversos factores sociodemográficos que tienen un impacto directo en la construcción del autoconcepto en cada individuo. Es por ello que, la presente investigación tomará en consideración el modelo multidimensional propuesto por García y Musitu.

1.2.3 El Autoconcepto según el Modelo Multidimensional de García y Musitu

García y Musitu (1999), proponen que el autoconcepto es un constructo que hace referencia a la estructura que permite comprender cómo un individuo se percibe a sí mismo en las distintas dimensiones de su vida. Ello a partir de su interacción con el resto y experiencias en diversos contextos. Al igual que otros autores, coinciden con que el autoconcepto es activo y dinámico por lo que se construye y cambia a lo largo del desarrollo del individuo (Cazalla-Luna & Molero, 2013). Además, propone que desarrollar un autoconcepto positivo es fundamental para el bienestar personal, ya que, refleja un buen ajuste psicosocial y previene problemas de índole psicológico asociados a la salud mental (Gutiérrez & Martín, 2021).

De acuerdo con el modelo escogido, se menciona que el autoconcepto está compuesto por diversas dimensiones entre ellas, el autoconcepto físico, social,

académico/laboral, emocional y familiar y que la suma de estas permite generar una visión integral de valía en el individuo. Ello quiere decir que el presente modelo, considera que la autoestima está implícita en el autoconcepto, debido a que refleja el valor y atribuido a la percepción que un individuo tiene sobre sí mismo en las distintas dimensiones (García & Musitu, 1999). Asimismo, se reconoce que la construcción del autoconcepto, está altamente asociada con la autoeficacia percibida en un individuo, ya que esta se refiere a la capacidad autopercibida en un individuo para enfrentarse a distintos desafíos/tareas específicas y lograr sus objetivos en las distintas áreas de su vida. Por lo tanto, es un concepto que también se encuentra implícito en la percepción del autoconcepto (García & Musitu, 1999).

1.2.3.1 Dimensiones del Autoconcepto

A continuación, se presentan las dimensiones del autoconcepto según el modelo teórico escogido propuesto por García y Musitu (1999), y los descubrimientos asociados a cada dimensión según la literatura actual.

Autoconcepto académico/laboral: es definido como la valoración del individuo en torno a la calidad de su desenvolvimiento en sus funciones y tareas, considerando sus cualidades y deficiencias. De acuerdo con un estudio realizado por Kulakow (2020), en el que se evaluó la relación entre el autoconcepto académico y la motivación, en 1153 estudiantes de un colegio alemán entre 12 y 18 años, se descubrió que el tipo de metodología implementada en los colegios tiene un gran impacto en el autoconcepto académico de los estudiantes y su motivación. Asimismo, este estudio hace referencia a diversos autores quienes mencionan que, el rendimiento académico, habilidades de liderazgo, habilidades sociales y conducta prosocial están asociadas a una percepción alta de esta dimensión. Mientras que, una baja percepción evidencia una falta de habilidades sociales, poca tolerancia a la frustración, conductas antisociales y una baja motivación para cumplir metas.

Autoconcepto social: es definido como la percepción sobre las propias habilidades sociales en la interacción con el resto, lo cual hace referencia a la competencia social, y la aceptación social, entendida como la autovaloración del comportamiento en el contexto social. Esta dimensión está correlacionada al ajuste psicosocial, el bienestar psicosocial, la conducta prosocial. Si es que existe una valoración alta, probablemente se evidenciará un buen rendimiento

académico, el uso de valores, la estima de profesores y compañeros. Si se presenta una valoración baja se evidenciarán conductas disruptivas, agresividad y sintomatología depresiva. De acuerdo con un estudio realizado por Tacca et al. (2020), en una muestra de 324 estudiantes peruanos de 4to y 5to de secundaria en colegios de Lima, a los que se les aplicó el Cuestionario de Autoconcepto de Garley y la Escala de Habilidades Sociales, se descubrió que hay una relación positiva entre las habilidades sociales y el autoconcepto social y autoestima de los estudiantes. Los estudiantes que presentan un autoconcepto social elevado cuentan con habilidades sociales que les permiten hacer peticiones, iniciar interacciones positivas y expresar su opinión.

- Autoconcepto emocional: es la percepción sobre el estado emocional, la respuesta a diversas situaciones y el grado de compromiso en la vida cotidiana. Si la valoración de esta dimensión es alta, se evidencia un adecuado control de las emociones en situaciones difíciles o de nerviosismo. Si es baja podrían presentarse conductas de riesgo y sintomatología depresiva y ansiosa, además de una pobre integración en el aula o rechazo por los compañeros. Asimismo, se encuentra altamente correlacionado al estilo de crianza y al vínculo parental. De acuerdo con una investigación realizada por Palacios y Coveñas (2019), en una muestra de 122 adolescentes peruanos entre 14 y 17 años, a quienes se les aplicó el cuestionario AF5 Autoconcepto forma 5 MUSITU, y se les realizó una entrevista en profundidad, se descubrió que, el autoconcepto emocional tiene una gran influencia en el comportamiento de los adolescentes. Por lo tanto, los adolescentes que presentan conductas antisociales, son más propensos a tener un autoconcepto emocional bajo.
- Autoconcepto familiar: es definido como la valoración del entorno familiar, la relación con los padres, el entorno del hogar, la confianza, el afecto y la sensación de implicación en la familia. De acuerdo con diversas investigaciones esta dimensión está correlacionada con el rendimiento académico, la conducta prosocial, los valores universalistas y el cuidado personal. Si hay una percepción alta en esta dimensión, se evidencian conductas con valores universalistas y una percepción adecuada de la salud física y mental. Si es baja se evidencia sintomatología depresiva, ansiosa y conductas de riesgo. Usualmente esto se debe a la indiferencia o negligencia parental. De acuerdo con un estudio realizado por Clerici et al. (2022), en una muestra de 105 familias argentinas con hijos entre 7

y 12 años, a los que se les aplicó a los niños la escala Piers-Harris Children's Self Concept Scale y, a los padres, un cuestionario sociodemográfico y el Parental Perception Inventory, se descubrió que, el autoconcepto de los hijos es influenciado por el estilo de crianza de sus padres y a su vez por el ambiente socioeconómico de la familia. Por lo que, los niños que provienen de familias funcionales, económicamente estables y con acceso a una educación, presentan un autoconcepto más positivo.

- Autoconcepto físico: es definido como la percepción de la persona sobre su condición y aspecto. Está relacionado a la aceptación de la imagen física, la percepción de su rendimiento, autocontrol, bienestar, motivación de logro e integración social escolar. Si es alto, se evidencia una autoestima adecuada y satisfacción con la imagen personal. Si es que es bajo se evidencia sintomatología ansiosa, desajuste escolar y conductas antisociales con los compañeros. De acuerdo con un estudio realizado por Gentil et al. (2019), en una muestra de 2388 estudiantes españoles entre 11 y 17 años, en la que se aplicó el test de autoconcepto AF- y el APGAR family, se descubrió que existe una alta relación entre la práctica cotidiana de actividad física con autoconcepto físico positivo, el cual es a su vez influenciado por la funcionalidad familiar. Asimismo, menciona que es fundamental que los colegios fortalezcan los hábitos de actividad física para construir un autoconcepto saludable y mejorar su calidad de vida.

1.2.3.2 Relación entre el autoconcepto, el bienestar psicológico y la identidad

El bienestar psicológico, de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (17 de junio del 2022), se define como el estado de bienestar percibido por un individuo, basado en la valoración que tiene de su vida y de sus capacidades para afrontar las diversas dificultades que se presenten en la vida. Por lo tanto, el bienestar percibido considera la autoestima y la autoeficacia como elementos necesarios para evaluar el concepto. Según el Modelo Multidimensional de García y Musitu, ambos elementos se encuentran implícitos en el autoconcepto. Por lo tanto, el estado de bienestar percibido se encuentra relacionado con la percepción del autoconcepto, si esta es positiva, el estado de bienestar percibido también lo será (García & Musitu, 1999). Asimismo, de acuerdo con la Teoría del Bienestar Psicológico de Carol Ryff, el bienestar psicológico es un concepto multidimensional que abarca diversas dimensiones que permiten que el individuo goce de una salud mental satisfactoria, que les permita desarrollarse de forma adecuada de

manera interpersonal e intrapersonal. Algunas de estas dimensiones son la autoaceptación, las relaciones positivas con los otros, el propósito de vida, el crecimiento personal, la resistencia a la presión social y la regulación de la propia conducta (Ryff, 1989). Con ello en cuenta, se reconoce que, el bienestar psicológico influye en la calidad de vida de las personas y refleja un autoconcepto positivo.

Con relación a la identidad, este es un concepto multifacético que ha sido definido por diversos autores como la construcción global que un individuo tiene sobre sí mismo. A diferencia del autoconcepto, la identidad es un constructo más amplio que incluye al autoconcepto y abarca una visión más holística del “yo”. Teorías como el Constructivismo Social de Vygotsky (1978) y la Teoría de la Identidad Social de Tajfel (1982), proponen que la persona construye su identidad a partir de su afiliación a grupos sociales considerando el contexto cultural y la interacción social. También se presentan teorías como la Teoría del Desarrollo de la Identidad de James Marcia (1966) y la Teoría del desarrollo Psicosocial de Erik Erikson (1968) quienes consideran que la formación de la identidad requiere de una serie de crisis psicosociales en las que los individuos forman un sentido de sí mismos, a partir de los roles y valores que asumen para afrontar diversas situaciones. Asimismo, se reconoce que la identidad se construye a través del tiempo y desarrollo de la persona. Como se menciona en la Teoría de la Identidad Narrativa de Macadams (2003), la cual propone que cada individuo integra sus experiencias del pasado, presente y metas futuras en la consolidación de su identidad.

La identidad contribuye al bienestar psicológico, debido a que permite generar un sentido de propósito en la vida que genera cohesión y estabilidad en congruencia con cómo la persona se ve a sí misma y quién quiere llegar a ser (Rogers, 1961). Se puede entender entonces, según el Modelo de García y Musitu (1999), que el autoconcepto contribuye a la formación de la identidad al permitir evaluar cómo la persona se percibe a sí misma en distintas dimensiones de su vida: familiar, social, académico/laboral, físico y emocional.

1.2.3 La conducta disruptiva y la Teoría de la Trayectoria Dual del Desarrollo Antisocial de Moffitt

La conducta disruptiva, de acuerdo con Jurado de los Santos et al. (2020), se define como los “actos que se pueden considerar como inadecuados e incluso violentos y fuera de

lugar” (p.220); estas conductas se pueden expresar en acciones indisciplinadas, actos físicos violentos, actos psicológicos violentos, actos vandálicos y actos de acoso sexual. Otros autores mencionan que las conductas disruptivas hacen referencia a las conductas en el aula que interrumpen el aprendizaje y las relaciones interpersonales positivas (Rehman et al., 2013). También se menciona que el estudiante es consciente de que no es socialmente apropiado manifestar estas conductas ya que, transgreden las normas escolares y de convivencia. Con relación al aula, estas conductas interrumpen con el proceso de enseñanza-aprendizaje y atentan contra el clima positivo del salón (Dalgıç & Bayhan, 2014).

Lo mencionado anteriormente coincide con la Teoría de la Trayectoria Dual del Desarrollo Antisocial de Moffitt, la cual, si bien no menciona el término de conducta disruptiva, hace referencia a las conductas antisociales como acciones que afectan negativamente la convivencia social al romper con las normas establecidas. Estas, al igual que las conductas disruptivas, pueden ser desde comportamientos desafiantes hasta agresivos. Esta teoría permite profundizar en el origen de los comportamientos identificando distintas trayectorias de desarrollo para comprender que las conductas antisociales pueden tener un inicio temprano y persistir a lo largo de la vida o únicamente emerger durante la adolescencia y disminuirse con el paso a la adultez (Moffitt, 1993).

Según Peras et al. (2023), los estudiantes que presentan conductas disruptivas durante su etapa escolar, usualmente se enfrentan a problemas asociados al fracaso académico, la expulsión, la presencia de conductas de riesgo como el uso de alcohol y drogas a temprana edad, y la presencia de conductas sexuales de riesgo. Asimismo, presentan una dificultad para comprender y regular sus emociones, por lo que son altamente impulsivos. Algunos de los factores que contribuyen a la presencia de conductas disruptivas en un alumno, que han evidenciado una correlación positiva en investigaciones previas, son: una crianza ambivalente, es decir padres sobreprotectores o muy permisivos, la presencia de pares o influencias negativas en la comunidad del estudiante, la presencia de trastornos psicológicos no diagnosticados, la falta de motivación docente en la enseñanza, las dificultades de aprendizaje y condiciones de pobreza en las que vive el estudiante (Rehman et al., 2013).

De acuerdo con lo propuesto por Moffitt (1993), la persistencia de las conductas antisociales, dependen de la influencia de los factores ambientales y biológicos que impactan en el trayecto de las conductas, especialmente los factores familiares y sociales que están asociados con factores de riesgo y factores protectores. Al igual que lo

propuesto por Rehman et al. (2013), los factores de riesgo más comunes son los asociados a un ambiente familiar disfuncional, la falta de apoyo parental, experiencias adversas y negligencia en la crianza. Además, considera factores sociales y ambientales de riesgo tales como contextos sociales desfavorecidos, condiciones de pobreza y la exposición a la inseguridad. A su vez alude a factores biológicos y genéticos que pueden derivar en trastornos de conducta, déficits en funciones neuropsicológicas y dificultades en el desarrollo (Moffitt, 1993).

No obstante, esta teoría ahonda en la presencia de factores protectores que influyen en la trayectoria de la conducta antisocial, tales como la educación y oportunidades las redes sociales positivas, las intervenciones tempranas sobre las conductas manifiestas y el apoyo familiar y escolar en el menor. Los cuales son decisivos para diferenciar entre comportamientos temporales de los crónicos. Permitiendo identificar si se trata de un desajuste adolescente, únicamente centrado en influencias sociales y ambientales inmediatas o si se trata de un desajuste adulto, en el que persisten los comportamientos antisociales a pesar del desarrollo maduracional de la persona (Moffitt, 1993).

Por otro lado, Martínez-Ferrer et al. (2009), propone que la conducta disruptiva es un concepto comprendido dentro de lo que se conoce como el ajuste escolar, definido como la capacidad para adaptarse al sistema escolar; “entendido como el grado en que los adolescentes se adaptan a la escuela, se sienten cómodos, comprometidos y aceptados socialmente” (p.28). Ello incluye aspectos como: la adaptación a las normas escolares, el respeto al profesor como figura de autoridad, la actitud del estudiante hacia la escuela, y la aceptación del adolescente por sus iguales y viceversa.

De acuerdo con otras fuentes, también se reconoce que la conducta disruptiva o conducta antisocial, es considerada el antónimo de la conducta prosocial, definida “como aquellos comportamientos llevados a cabo voluntariamente para ayudar o beneficiar a otros” (González & Betancourt, 2022, párr.6) Asimismo, se reconoce que, “la conducta prosocial es una dimensión fundamental dentro de las habilidades sociales debido a que los adolescentes prosociales, asertivos y socialmente hábiles son los que disponen de mayores recursos en la adquisición de hábitos y estilos de vida saludables”(Cruz et al., 2020, p.59).

Un adecuado ajuste escolar en un adolescente, es un gran predictor de la conducta prosocial del individuo, según Cruz et al. (2020), algunos de los beneficios de la puesta en práctica de estas conductas son: “mayor estabilidad emocional, autoestima, confianza”

(p.59). Asimismo, de acuerdo con Carlo et al. (2014, citados en Cruz et al., 2020), “la conducta prosocial, es considerada como factor de protección en la adolescencia, debido a que pueden inhibir conductas antisociales, promoviendo de este modo comportamientos de adaptación personal y social” (p.59). Lo cual, según diversas investigaciones, evidencia una noción de bienestar y desarrollo adecuado en la persona, al permitir una adaptación a las demandas del contexto social durante la adultez (González & Betancourt, 2022). Ello coincide con la teoría planteada por Moffitt (1993), quien menciona que las trayectorias de la conducta antisocial pueden afectar el bienestar y desarrollo pleno de la persona en la adultez ya que estas tienen un impacto en las dimensiones de la vida de la persona, tales como el éxito académico, las relaciones interpersonales saludables y la salud psicológica. Por lo que es fundamental que desde los ambientes educativos se propicien las habilidades sociales en entornos positivos.

Por último, esta investigación decidió utilizar como término la variable de conductas disruptivas en el aula, puesto que existen investigaciones previas que han utilizado esta variable para realizar estudios psicométricos. Entre ellos, se han encontrado dos cuestionarios que cuentan con propiedades psicométricas de validez y confiabilidad, que permiten evaluar si los adolescentes presentan conductas disruptivas, es decir, que no presentan un adecuado ajuste escolar. Lo cual es de gran relevancia ya que permite tener como modelo, cuestionarios para identificar las características de la población selecta para la presente investigación. El primero es el Disruptive Behavior Scale for Adolescents (DISBA), el cual agrupó sus ítems en 4 dimensiones: comportamiento agresivo, conducta desafiante en el aula, poco sentido de importancia hacia la escuela y comportamientos desafiantes hacia la autoridad. Estas cuatro dimensiones se obtuvieron luego de realizar un análisis de la consistencia interna obteniendo un puntaje entre 0.77 y 0.91 (Karimy et al., 2018). Mientras que, el segundo cuestionario, Disruptive Behavior Scale Professed by Students (DBS-PS), agrupó sus ítems en tres dimensiones: distracción-transgresión, agresión a compañeros de colegio, y agresión a autoridades escolares. Obteniendo una confiabilidad de entre 0.67 y 0.88 (Veiga, 2008).

1.2.4 La conducta disruptiva y el TDAH en el aula

El Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) es un trastorno del neurodesarrollo que se caracteriza por generar un déficit en la regulación de las funciones ejecutivas, por lo tanto, puede generar problemas en la regulación de la conducta y en la concentración. Esta condición es crónica y si bien no tiene cura, con tratamiento

farmacológico la sintomatología puede mejorar. De acuerdo con diversos estudios su etiología puede tener un origen neurobiológico pero la evolución del trastorno está asociado a factores ambientales. Asimismo, se han establecido tres clasificaciones del TDAH: TDAH de tipo hiperactivo-impulsivo, TDAH con predominancia en la inatención y TDAH de tipo combinado (American Psychiatric Association, 2014).

En el ámbito escolar, se pueden evidenciar ciertas conductas, que pueden ser consideradas como conductas disruptivas pero que se encuentran asociadas a la presencia del TDAH tales como la falta de autocontrol, dificultades en el seguimiento de las reglas o instrucciones, movimientos constantes durante momentos inoportunos y la dificultad para controlarlos, facilidad para distraerse, y la dificultad para modular e inhibir reacciones inmediatas, ya sean comentarios o acciones bruscas que no son socialmente apropiadas (Escárraga & Nieto, 2021). Por lo tanto, es común que algunos de los alumnos que manifiesten conductas disruptivas presenten TDAH, el cual, si no es tratado, podría suponer la recurrencia de estas conductas a pesar de que el alumno busque regular su conducta. Estas dificultades generan que el estudiante se vea constantemente involucrado en problemas de índole social debido al bajo autocontrol y la impulsividad, además de dificultades a nivel académico por la tendencia a la distractibilidad y dificultades en la concentración (O'Connor & McNicholas, 2020). En consecuencia, el estudiante podría construir una idea negativa sobre su desempeño académico, a sentir inseguridad y desconfianza por las habilidades que posee y en general construir una valoración negativa sobre sí mismos, asociado a las valoraciones negativas con las que usualmente son etiquetados por sus compañeros y docentes (Escárraga & Nieto, 2021).

1.2.6 Teorías psicológicas relacionadas al autoconcepto y a la conducta

A continuación, se presenta una síntesis de las diferentes aproximaciones en el marco de la psicología, que permiten comprender el desarrollo del autoconcepto y su relación con la conducta.

1.2.6.1 Teoría de la Identidad Social de Tajfel

Según la Teoría de la Identidad Social de Tajfel (1982), el autoconcepto de un individuo se construye a partir de su sentido de pertenencia a un grupo social, ya que ello influye en cómo este se percibe a sí mismo en comparación al resto y cómo estas percepciones influyen en el comportamiento que adopta. En base a ello, menciona que las personas realizan procesos de categorización según sus intereses, características biológicas o

rasgos de personalidad para identificarse como parte de un grupo social realizando comparaciones. Cuando un individuo tiene un sentido de pertenencia hacia un grupo, buscará mantener una imagen positiva hacia este, lo cual implica una necesidad de reafirmar su pertenencia a partir de comportamientos y actitudes para fortalecer la cohesión grupal y la identidad del grupo. Estos comportamientos podrían resultar en actitudes y conductas de favoritismo, discriminación o la desvalorización de otros grupos (Tajfel, 1982). Por lo tanto, en el caso de los adolescentes que presentan conductas disruptivas, estas conductas pueden ser reforzadas por el sentimiento de pertenencia hacia un grupo que comparte características similares, o reforzadas por la necesidad de rechazar a grupos opuestos.

1.2.6.2 Teoría Humanista de la Personalidad de Carl Rogers

De acuerdo con la Teoría Humanista de la Personalidad de Carl Rogers, el autoconcepto es un constructo que consiste en la autovaloración de las diversas dimensiones en la vida de un individuo, que le permiten desarrollar su personalidad y llegar a la autorrealización. La valoración del autoconcepto es congruente con los comportamientos, emociones y pensamientos que la persona presenta en su día a día y que le permiten enfrentarse a diversos problemas de la vida cotidiana con mayor o menor efectividad (Rogers, 1961). Asimismo, especifica que el humano tiene una tendencia a la actualización, la cual hace referencia al instinto que las personas tienen para desarrollar su máxima capacidad. Esto se debe a que las condiciones del ambiente, si es que son positivas, permiten que la persona alcance su potencial en torno a las distintas dimensiones y acerquen su “yo real” a su “yo ideal”. Es decir, quienes son en la actualidad y quienes quieren llegar a ser. Lo cual implica la construcción de un autoconcepto y su valoración en el desarrollo de la personalidad (Rogers, 1961). Por lo tanto, se concluye que como menciona Clemens

La importancia del autoconcepto reside en su relevante aportación a la formación de la personalidad, pues tiene que ver con la competencia social, ya que influye sobre la persona en cómo se siente, cómo piensa, cómo aprende, cómo se valora, cómo se relaciona con los demás y, en definitiva, cómo se comporta (Clark, Clemens y Bean, 2000; citados en Cazalla-Luna & Molero, 2013, p.44).

1.2.6.3 Teoría Sociocognitiva del Aprendizaje Social de Bandura

De acuerdo con la Teoría Sociocognitiva del Aprendizaje Social de Bandura, el autoconcepto se desarrolla a partir del aprendizaje por observación, en el cual los niños imitan conductas y actitudes de personas que son afines a ellos, incorporándolas a sus propios esquemas y adaptándolas como características personales (Bandura, 1986). Por lo tanto, si el ambiente en el que un niño crece demuestra conductas positivas, el niño presentará una conducta prosocial, mientras que, si observa conductas negativas, probablemente presente conductas antisociales. Ello fue puesto a prueba a través del experimento con “el muñeco Bobo”, el cual consiste en cómo los niños juegan con un muñeco a partir de la observación de un adulto quien realiza comentarios y conductas agresivos y negativos hacia el muñeco. Tras esta observación, se demostró que el grupo de niños que presenciaron la conducta del adulto, la imitaron y fueron agresivos con el muñeco, mientras que el grupo de niños que no presenciaron al adulto, mostraron comportamientos propios del juego o poco agresivos. Por lo tanto, se concluyó que los niños, con la observación de distintos modelos, adquieren y modifican su conducta y actitudes (Bandura, 1986). Ello impacta en la construcción y desarrollo del autoconcepto de los niños, a partir de la interacción con el entorno y el descubrimiento de qué conductas les generan una percepción de autoeficacia en distintos contextos.

1.2.6.4 Teoría Cognitivo Conductual de Aaron Beck

La Teoría Cognitivo Conductual de Aaron Beck permite comprender cómo la interpretación personal de los hechos y su influencia sobre las emociones y el comportamiento de un individuo. Ello porque a partir de las experiencias y su valoración, la persona construye diversos esquemas sobre sí mismo y sobre el entorno. Por lo tanto, a partir de este enfoque se considera que el autoconcepto es producto de los diversos esquemas mentales que construye una persona y la valoración que les da a sus experiencias personales. Asimismo, este enfoque permite identificar pensamientos desadaptativos y cuestionarlos para cambiarlos por pensamientos menos rígidos que permitan construir nuevos esquemas mentales para reducir el malestar emocional y en consecuencia modificar la conducta (Beck, 1976).

En síntesis, de acuerdo con las investigaciones mencionadas anteriormente, se reconoce la necesidad de abordar la problemática desde un enfoque cualitativo para

profundizar en el relato de los participantes y obtener información más minuciosa sobre la percepción del autoconcepto en jóvenes que solían presentar conductas disruptivas en el aula escolar. Además, debido a que el TDAH es un trastorno común en esta población, se espera identificar similitudes o diferencias entre los relatos de los participantes que podrían ser enriquecedores. Ello permitirá contar con información detallada para realizar programas de prevención desde la mejora del autoconcepto en adolescentes, la concientización sobre las conductas disruptivas y su relación con el TDAH; reconociendo que, la importancia de la construcción de un autoconcepto positivo, recae en que este influye en la conducta de las personas y las decisiones que toman para su vida adulta.

Asimismo, se resalta que la población de adolescentes que en la actualidad presentan conductas disruptivas, es una población difícil de abordar. Por lo tanto, la presente investigación busca que, al trabajar con adultos emergentes que en el pasado presentaron conductas disruptivas, se obtenga información anecdótica de sus vivencias asociadas la percepción sobre su autoconcepto en el pasado, la percepción actual y cómo este ha ido evolucionado y moldeando las conductas disruptivas de los participantes, lo cual es un enfoque innovador en la literatura actual. Para ello, algunos estudios recomiendan realizar investigaciones utilizando ambos enfoques, tanto cuantitativos como cualitativos de forma que se puedan utilizar instrumentos psicométricos para evaluar el autoconcepto, pero a su par, complementar la información con entrevistas semi estructuradas, de forma que los participantes puedan justificar sus respuestas (Ibarra & Jacobo, 2018). Sin embargo, estas investigaciones sugieren este enfoque únicamente si se quiere obtener una línea de investigación de tipo psicológica-clínica y debido a que el presente estudio se encuentra bajo la línea psicológica-educativa, únicamente se trabajará con el método cualitativo.

1.3 Objetivos

Objetivo General

- Explorar la percepción del autoconcepto y su trayectoria de desarrollo en los jóvenes universitarios que presentaron conductas disruptivas en el aula escolar.

Objetivos específicos

- Describir las percepciones sobre el desarrollo del autoconcepto durante la etapa escolar en los jóvenes universitarios que presentaron conductas disruptivas en el aula.

- Analizar cómo la percepción del autoconcepto de los estudiantes que presentaron conductas disruptivas en el aula escolar influye en el periodo de transición del colegio a la universidad.
- Analizar cómo es la percepción del impacto de las intervenciones disciplinarias en los estudiantes que presentaron conductas disruptivas en el aula escolar, en la construcción de su autoconcepto.

2. MÉTODO

2.1 Tipo y diseño de investigación

La presente investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo, con un alcance exploratorio-descriptivo y bajo una metodología fenomenológica. De acuerdo con Sandoval (2002), el enfoque cualitativo se caracteriza por describir el discurso de los participantes y su conducta observable de acuerdo a las variables que se quieren analizar en un contexto específico. Este enfoque resulta de gran utilidad puesto que, permite cuestionar el conocimiento objetivo que usualmente se tiene sobre algunos conceptos e indagar en la complejidad de fenómenos sociales asociados a la perspectiva que un individuo tiene sobre sus propias vivencias. En este caso, se busca conocer cómo es el autoconcepto de los estudiantes universitarios que presentaron conductas disruptivas en la etapa escolar.

Asimismo, el alcance exploratorio-descriptivo busca descubrir, comprender, interpretar y profundizar en la problemática identificada (Sandoval, 2002). Por lo que, permitió obtener una descripción detallada de la evolución del autoconcepto en la población selecta e identificar los retos que presentaron en el proceso de transición del colegio a la universidad, lo cual es un enfoque innovador en la literatura actual.

Finalmente, se utilizó una metodología fenomenológica, la cual se caracteriza por tener el objetivo de conocer cómo es la experiencia subjetiva de un individuo. Es decir, que busca conocer el proceso de interpretación por el que la persona define su mundo y actúa en consecuencia. (Castillo, 2020). Ello permitió transparentar el discurso de los estudiantes universitarios que presentaron conductas disruptivas durante la etapa escolar y no estandarizar una respuesta. Por lo tanto, mantiene cierta flexibilidad con relación a la estructura de las entrevistas y proximidad con los participantes.

2.2 Participantes

La presente investigación estudió a la población de estudiantes universitarios o de alguna institución de educación superior, que durante su etapa escolar presentaron conductas disruptivas. Los participantes cumplen con las siguientes características: tienen entre 18 y 26 años de edad, ya que este es el rango usual en el que un adulto emergente inicia y culmina sus estudios superiores, pertenecen a cualquier nivel socioeconómico, están en instituciones de educación superior pública o privada y realizaron, por lo menos, toda la etapa escolar de secundaria en un colegio peruano. Con respecto a las conductas disruptivas, es indispensable que los participantes hayan presentado estas conductas en el colegio, y, para comprobarlo, estos pasaron por un cuestionario filtro en el que obtuvieron un puntaje mínimo aprobatorio de 16/60 puntos. Como dato referencial, de acuerdo con la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria, en el Perú hay 695 465 de estudiantes universitarios entre 18 y 28 años matriculados hasta el ciclo 2023-1 (Sistema de Información Universitaria, 2023). Se considera que esta población es más fácil de abordar porque, al estar en el contexto universitario, cuentan con las habilidades sociales pertinentes para participar en el estudio.

En cuanto a los criterios de exclusión, no se consideraron a estudiantes diagnosticados con el trastorno del espectro autista puesto que, las conductas disruptivas que podrían haber presentado, son una consecuencia de las características de esta condición y el trato por parte de la institución y los compañeros hacia un alumno diagnosticado con autismo suele ser distinto de un alumno regular. Sin embargo, sí se consideraron a participantes diagnosticados con TDAH puesto que, es común que, en la etapa escolar, el TDAH en los alumnos se presente a partir de conductas disruptivas y estos no necesariamente son diagnosticados en su debido momento. Incluso algunos estudiantes a pesar de sí haber sido diagnosticados, no reciben ninguna medicación y el trato de estos alumnos en la mayoría de colegios de Lima, Perú, no es distinto de un alumno regular, por lo que las medidas correctivas no toman en consideración su diagnóstico. Por lo tanto, se decidió considerar a esta población como parte de la muestra.

Por otro lado, no se consideró utilizar participantes adolescentes quienes en el presente tengan conductas disruptivas ya que, es muy probable que presenten poca o nula colaboración. Tampoco se consideró utilizar participantes que no se encuentren estudiando en una universidad o instituto de educación superior, ya que podría resultar aversivo o desalentador para estos, identificar cómo se encuentra su autoconcepto. Ello debido a que varias investigaciones sugieren que las consecuencias de presentar

conductas disruptivas y un bajo autoconcepto pueden llevar al fracaso académico, la delincuencia y el uso de drogas ilícitas.

Referente al muestreo, se utilizó el tipo no probabilístico, ya que se busca recolectar experiencias particulares sin generalizar los puntos de vista que tienen los participantes (Otzen & Manterola, 2017). Con el fin de conocer distintas vivencias sobre el tema planteado, y obtener una muestra variada, se aplicaron dos tipos de muestreo no probabilístico. Entre ellos, se utilizó el muestreo por bola de nieve, ya que permite concretar la muestra a partir de localizar a algunos individuos que podrían conocer a otros que podrían estar interesados en participar de la investigación y que, a su vez, podrían cumplir con las características de la muestra necesarias (Otzen & Manterola, 2017). Además, se utilizó el muestreo por conveniencia ya que, al ser una población de un acceso medianamente difícil y se busca alcanzar un tamaño de la muestra suficiente, se aceptarán a participantes que se encuentren fácilmente disponibles para el investigador (Otzen & Manterola, 2017).

De acuerdo con Barbour (2007), el tamaño de la muestra para una investigación cualitativa, en la que se aplica la técnica de focus group como recolección de datos, no está establecido, por lo que dependerá de alcanzar el punto de saturación a medida que se vayan realizando. Según Mejía (2000), en la investigación cualitativa usualmente se alcanza este punto utilizando una muestra de 30 participantes, aunque otras investigaciones en el contexto peruano, mencionan que, para el Perú, usualmente este punto se alcanza con una muestra de 20 participantes (Grandon, 1989, citado en Mejía, 2000).

Sin embargo, estudios recientes indican que, el punto de saturación no resulta un indicador confiable por lo que proponen el concepto del poder de la investigación (Malterud et al., 2016). Este consiste en lograr la cantidad de participantes que sean necesarios según las consideraciones sobre el objetivo del estudio, la especificidad de la muestra, el marco teórico, la calidad del diálogo y la estrategia de análisis. Se menciona que, cuanto mayor sea el poder de la información que posee la muestra, menor será el tamaño de la muestra necesario (Malterud et al., 2016). Por lo que, para el presente estudio, se decidió por implementar esta estrategia. La muestra final estuvo compuesta por 22 participantes con los que se realizaron seis focus groups de cuatro o tres individuos. Ello considerando que el objetivo general de la investigación cuenta con tres objetivos específicos que se respondieron. Que los participantes debían de cumplir con

ciertas características específicas para participar. Que las teorías utilizadas efectivamente respaldan los resultados de la investigación, sintetizan la información y permiten generar conclusiones. Que la calidad del diálogo de los participantes contó con suficiente riqueza y profundidad para generar una recolección de datos relevantes alineados a los objetivos de la investigación. Y finalmente, que el presente estudio al ser de tipo exploratorio - fenomenológico, aplicó una estrategia de análisis llamada análisis de contenido cualitativo que permitió realizar un análisis profundo de las narrativas bajo la estrategia de recolección de datos focus group.

Se consideró que este tamaño de la muestra (22 participantes) fue lo suficientemente grande y permitió abordar diversos puntos de vista sobre la temática hasta obtener una diversa gama de relatos con suficiente poder de información. Además, se considera que la muestra no fue excesiva para los recursos del investigador, a pesar de que la naturaleza de la población de Malherid un acceso medianamente difícil, ya que se optimizó el tiempo al realizar la técnica de recolección de información conocida como focus group. Finalmente, se resalta que, todos los participantes fueron voluntarios, aceptaron las condiciones de la investigación mencionadas a partir del consentimiento informado, y cumplieron con los requisitos del cuestionario sobre las conductas disruptivas para poder participar de la investigación, evidenciado por lo menos un puntaje total de 15/60 puntos en el cuestionario.

Tabla 1*Datos Sociodemográficos de los Participantes*

Focus group	Seudónimo	Sexo	Edad	Nacionalidad	Estudiante universitario/carrera	Ciclo	Puntaje del cuestionario filtro	Frecuencia: Conductas disruptivas
Focus Group 1	RT	Mujer	21	Peruana	Estudiante de Psicología	7mo	31	CDF
	ER	Hombre	22	Peruana	Estudiante de Psicología	11vo	19	CDF
	FS	Hombre	24	Peruana	Estudiante de Aviación	Horas de vuelo	17	CDF
Focus Group 2	MG	Mujer	23	Peruana	Estudiante de Psicología	6to	37	CDF
	EC	Hombre	25	Peruana	Estudiante e Interno de Psicología	12vo	48	CDMF
	HY	Hombre	24	Peruana	Estudiante de Psicología	12vo	34	CDF
	GD	Hombre	24	Peruana	Estudiante de Comunicación	10mo	28	CDF
Focus Group 3	RV	Hombre	23	Peruana	Estudiante y practicante de Derecho	11vo	29	CDF
	GS	Hombre	22	Peruana	Estudiante de Psicología	8vo	55	CDMF
	AL	Hombre	25	Peruana	Estudiante de Comunicaciones	8vo	19	CDF
	AN	Mujer	22	Peruana	Estudiante de Derecho	11vo	28	CDF
Focus Group 4	TH	Hombre	21	Peruana	Estudiante de Diseño Gráfico	2do	34	CDF
	MR	Mujer	23	Peruana	Estudiante e Interna de Veterinaria	7mo	37	CDF
	FN	Hombre	23	Peruana	Estudiante y Practicante de Psicología	12vo	36	CDF
	NL	Hombre	23	Peruana	Estudiante y practicante de Economía	10mo	30	CDF

Focus Group 5	DI	Mujer	22	Peruana	Estudiante de Psicología	12vo	23	CDF
	WI	Hombre	23	Peruana	Estudiante de Comunicación	10mo	17	CDF
	BM	Hombre	24	Peruana	Estudiante de Ciencias Ambientales	4to	34	CDF
Focus Group 6	SB	Hombre	20	Peruana	Estudiante de Ciencias de la Computación	7mo	16	CDF
	GY	Hombre	24	Peruana	Estudiante de Arquitectura	10mo	35	CDF
	EM	Hombre	26	Peruana	Estudiante de psicología	12vo	33	CDF
	JC	Hombre	22	Peruana	Estudiante de Administración	10mo	57	CDMF

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2

Especificaciones de los Participantes

Seudónimo	Diagnóstico	Medicamentos
HY	TDAH	Metilfenidato
AN	TDAH, Episodios depresivos, Trastorno de Ansiedad	Topiramato (18-19 años)
TH	TDAH Traumas complejos, Bipolaridad Tipo 1	Topiramato, Escitalopram, Clonazepam
MR	TDAH, Depresión	Ritalín y Mirtazapina
NL	Depresión	Sertralina
WI	Episodios depresivos	-
BM	TDAH	Concerta
JC	TDAH	-

Fuente: Elaboración propi

Al analizar los puntajes obtenidos en el cuestionario filtro de conductas disruptivas, se evidencia que, si bien seis de los participantes cuentan con un diagnóstico de TDAH, a excepción de un individuo, todos se encuentran en el rango de conductas disruptivas frecuentes (CDF \rightarrow 16-39 puntos), por lo que no hay una diferencia significativa entre la frecuencia de las conductas disruptivas de los alumnos que se encuentran diagnosticados de los que no. Sin embargo, a partir de las experiencias subjetivas se podría identificar ciertas similitudes y diferencias en el relato de los participantes.

2.3 Técnicas de recolección de información

En cuanto a la recolección de información, se implementó un cuestionario filtro para evidenciar si los participantes cumplen o no la característica de haber presentado conductas disruptivas durante su etapa escolar, y se utilizó la técnica de focus group como método de entrevista para recopilar la información sobre el tema escogido.

En lo que se refiere al cuestionario filtro, denominado *Cuestionario Filtro: ¿Presenté conductas disruptivas en el colegio?*, este se creó partir de la revisión de cuestionario preexistentes sobre las conductas disruptivas, tales como el Disruptive Behavior Scale for Adolescents (DISBA) y el Disruptive Behavior Scale Professed by Students (DBS-PS). Se optó por construir un cuestionario con una escala tipo Likert, asociada a la frecuencia en la que los participantes recuerdan haber presentado ciertas conductas disruptivas durante la etapa escolar. En total se establecieron 20 ítems sobre las conductas disruptivas, los cuales fueron evaluados a partir de un juicio de expertos, quienes determinaron su pertinencia según el modelo de Martínez-Ferrer et al. (2009), el cual, como se mencionó anteriormente, identifica cuatro tipos de conductas disruptivas en el aula: la adaptación a las normas escolares, el respeto al profesor como figura de autoridad, la actitud del estudiante hacia la escuela, la aceptación del adolescente por sus iguales y viceversa. Para mayor detalle de ello, revisar el Anexo 11 *Evidencia del proceso de mejora de la guía de preguntas de las conductas disruptivas*. Para conocer qué ítems creados pertenecen a los tipos de conductas disruptivas, revisar el Anexo 5 *Tabla de Especificaciones del cuestionario de conductas disruptivas*.

A partir del juicio de expertos, se realizaron modificaciones sobre los ítems basadas en la representatividad y claridad del ítem. Asimismo, se calculó el coeficiente V de Aiken para cuantificar la relevancia otorgada por los jueces, a cada uno de los ítems

(Escurrea, 1988). Este coeficiente evidenció un intervalo de confianza superior en todos los ítems, lo cual demostró su validez en cuanto a la representatividad y claridad. Para mayor detalle, revisar el Anexo 12 *Representatividad y claridad del ítem según el juicio de expertos para el cuestionario de Conductas Disruptivas*. Asimismo, se tomaron en consideración algunos aspectos técnicos para la construcción del cuestionario, tales como: delimitar el contenido de las preguntas a la temática específica y el propósito del cuestionario, el cual se estableció como las conductas disruptivas en el aula escolar; la forma de las preguntas, que en este caso fueron de tipo cerradas y de escala tipo Likert, y el formato de administración para el público objetivo, para el cual se determinó utilizar Google Forms por su practicidad (Ruiz, 2009).

En cuanto a la interpretación de los datos proporcionados en el cuestionario, se asoció la frecuencia de la conducta disruptiva con un puntaje para identificar si el participante cumplía con esta característica:

- Nunca = 0 puntos
- Casi nunca = 0 puntos
- A veces = 1 punto
- Frecuentemente = 2 puntos
- Muy frecuentemente = 3 puntos

Si el participante obtuvo un puntaje entre 40 y 60 puntos, presentó una conducta disruptiva muy frecuente (CDMF), si presentó un puntaje entre 16 y 39 puntos, presentó una conducta disruptiva frecuente (CDF) y si presentó un puntaje entre 1 y 15 puntos, presentó una conducta disruptiva ocasional (CDO). Para la selección de participantes se consideró a quienes obtuvieron un puntaje mínimo de 16, de tal forma que se pueda garantizar que los participantes efectivamente cumplen con la característica requerida de haber presentado conductas disruptivas en la etapa escolar, con una frecuencia constante. Se destaca que, el cuestionario creado únicamente tiene la finalidad de ser una herramienta útil en la selección de los participantes como cuestionario filtro y no es un instrumento diagnóstico, debido a la falta de propiedades psicométricas, las cuales no son pertinentes para el presente estudio. Para visualizar el cuestionario final implementado, revisar el Anexo 8 *Cuestionario final de conductas disruptivas*.

En cuanto a la técnica de focus group, este se caracteriza por ser una entrevista grupal semiestructurada en la que se utiliza la interacción entre los participantes para

conseguir datos y relatos sobre un tema en particular, ya sea en torno a los diferentes puntos de vista o para explorar creencias y sentimientos. En este hay un moderador que guía la interacción del grupo, el cual está compuesto por entre 6 y 8 personas. Para reunir datos de los participantes se puede realizar una ficha filtro y también ofrecer una recompensa por su participación. Asimismo, se pueden realizar dinámicas de apertura o de interacción, además de ambientar la reunión con bocaditos para formar un ambiente más cálido con apertura al diálogo. Los focus group son usualmente grabados con fines de obtener un mejor registro del diálogo, para luego poder realizar un análisis del mismo (Barbour, 2007).

Para la presente investigación, se implementaron seis focus groups compuestos por 3 o 4 participantes. Si bien de acuerdo con la teoría se menciona que los grupos están compuestos usualmente por 6 u 8 participantes y en algunos casos entre 8 y 10; de acuerdo con Kitzinger y Barbour (1999, citados en Barbour, 2007), la decisión de realizar focus groups con una menor cantidad de participantes dependerá de la sensibilidad de la temática a abordar, por lo que es decisión del investigador considerar este aspecto. Por lo tanto, teniendo en cuenta que, los participantes comparten la característica de haber presentado conductas disruptivas en el colegio, se decidió que, para generar un ambiente de mayor confidencialidad entre estos y brindarles mayor tiempo para expresarse en sus relatos y establecer un vínculo de confianza con ellos, se optó por focus groups reducidos.

Los focus groups realizados se basaron en una guía semiestructurada de preguntas que permiten generar un espacio de diálogo entre los participantes sobre la temática presentada. Como menciona Barbour (2007), es de suma importancia crear una guía de preguntas abiertas que permita que los participantes respondan de forma fluida y con flexibilidad. Por lo tanto, las preguntas podían responderse sin necesariamente ser preguntadas directamente o alterando su orden e incluso, de las respuestas podrían surgir variables que se derivan de la temática principal que no necesariamente fueron contempladas.

Es por ello que, para garantizar que las preguntas permitan generar esta apertura, pero a su vez se encuentren altamente relacionadas con los objetivos de la investigación planteados, se implementó la revisión por juicio de expertos, propia de la evidencia de validez basada en el contenido de la prueba. Esta revisión consiste en seleccionar a un grupo de especialistas que comprendan las variables propias de la investigación para que puedan realizar una revisión sobre las preguntas planteadas y proporcionar una

retroalimentación (Escobar & Cuervo, 2008). En la presente investigación, los jueces pudieron determinar la pertinencia de las preguntas, generando una valoración y observaciones de acuerdo al caso. Para conocer el perfil de los jueces, revisar el Anexo 6 *Datos de los jueces y criterios de selección*. A partir del juicio de expertos se obtuvo lo siguiente:

- Preguntas que tuvieron observaciones pero que no se consideró realizar modificaciones: 1, 2, 3, 6, 14, 15, 16, 17, 18.
- Preguntas que se modificaron por las observaciones planteadas: 4, 7, 10 y 11 (se agruparon), 12, 13.
- Preguntas que no tuvieron observaciones ni modificaciones: 5, 8.
- Preguntas que, tras las observaciones fueron eliminadas por ser redundantes: 9. Para mayor detalle, revisar el Anexo 3 *Valoración por juicio de expertos: Guía de preguntas del focus group* y el Anexo 10 *Evidencia del proceso de mejora de la guía de preguntas para el focus group - Juicio de expertos*.

Asimismo, la guía de preguntas fue contrastada a partir de la evidencia de validez basada en el análisis de los procesos de respuesta. Este tipo de evidencia permite que, los participantes con las características de estudio, brinden una retroalimentación de las preguntas o temática planteada, considerando su experiencia. Los participantes podrán comentar sobre cómo interpretan las preguntas, cuál sería su respuesta y si es que se comprende o no el significado de algunos términos empleados (Caicedo & Zalazar-Jaime, 2018).

Para ello se reunió a tres voluntarios que cumplieran con los requisitos de la muestra para ser parte de un focus group en el que se discutió sobre la claridad de las preguntas y se aceptaron sugerencias para su modificación. A partir de ello, se obtuvo lo siguiente:

- Faltó conversar sobre el autoconcepto nivel académico dentro del tema 2. Asimismo, se podría realizar una pregunta asociada a lo académico y a descubrir las fortalezas y debilidades de la persona.
- A la pregunta 6 se le debe añadir la pregunta ¿por qué? para que el participante pueda expresarse en su respuesta.
- Se tuvo que clarificar la pregunta 7 para que los participantes comprendan que la pregunta hace referencia a cómo la conducta que tenían en el colegio impactaba en su familia.

- La pregunta 9 iba a ser eliminada porque podría ser redundante con las primeras 1 y 2, pero permitió identificar lo positivo y lo negativo de la conducta disruptiva en el colegio y centrarlo en cómo ello influyó en la persona que es hoy en día.
- La pregunta 13 permitió identificar un momento específico, una experiencia o sanción que marcó un momento clave en el cambio de conducta, por lo que podría plantearse una pregunta específica sobre ello. A esta parte de la conversación se le agregó una pregunta para indagar en cómo perciben que se manejó la situación. También se conversó sobre cómo el cambio de contexto ayudaba con el cambio conductual.
- Se sugirió agregar la pregunta ¿Cómo llegaste a superar estos retos?, podría reformularse o añadirse a la pregunta 13 (Cuando se encontraban iniciando la vida universitaria, ¿a qué retos se tuvieron que enfrentar?).
- La pregunta 17 fue complementada con las siguientes sub preguntas: ¿se generó como alguna expectativa? ¿Alguna presión a la hora de entrar a la universidad? ¿Había, así como algún suspenso quizá?

Para mayor detalle revisar el Anexo 10 *Evidencia del proceso de mejora de la guía de preguntas para el focus group - Focus group de opinión y focus group piloto.*

Luego de ambas modificaciones, se realizó un focus group piloto con tres participantes para poner a prueba las sugerencias. Se consideró a partir de la codificación, reducir el número de preguntas y agregar subtemas a las temáticas seleccionadas. Obteniendo finalmente un total de 4 temas principales y 18 preguntas como guía para los focus group. Para mayor detalle revisar el Anexo 7 *Guía de preguntas final para el focus group*

De acuerdo con Díaz-Muñoz (2020), la importancia de realizar un focus group piloto recae en que permite poner a prueba la metodología que se implementará en la investigación y el contenido que se abordará. Ello con un grupo reducido de participantes que permitirá evidenciar aspectos de mejora en el contenido y evitar cometer algún error técnico durante la investigación real.

Finalmente, luego de aplicar ambos focus groups, se realizaron las últimas modificaciones para generar una guía de preguntas con un total de 4 temas principales con subtemas basadas en el proceso de categorización de los focus groups y 18 preguntas distribuidas en estos. La guía de preguntas finales se encuentra en el Anexo 7 *Guía de*

preguntas final para el focus group.

- Tema 1: El autoconcepto y las conductas disruptivas en la etapa escolar: Esta temática permite que los participantes recuerden cómo solían ser durante su etapa escolar, se describan a sí mismos utilizando adjetivos e identifiquen las conductas disruptivas más frecuentes por las que se les llamó la atención y sus consecuencias. Se busca que, a partir de ello, se genere un clima de confianza entre los participantes al estar rodeados por otros participantes con características similares a ellos mismos. De acuerdo con la teoría revisada, la descripción de la percepción de uno mismo hace referencia al autoconcepto global (García & Musitu, 1999). Mientras que, las conductas disruptivas en el aula, se caracterizan por ser comportamientos que infringen las normas de convivencia escolar (Santos et al., 2020), ello se podrá evidenciar en las consecuencias que los participantes comenten en base a las conductas que presentaron.
- Tema 2: El autoconcepto académico, familiar, emocional y social durante la etapa escolar: Esta temática busca que los participantes reflexionen sobre cómo se solían percibir a sí mismos en las distintas dimensiones de su vida, la dimensión escolar, la dimensión social y la dimensión familiar, teniendo en cuenta los estereotipos que se generan en el contexto escolar sobre los alumnos que presentan conductas disruptivas. Ello permitirá identificar cómo solía ser el autoconcepto de un estudiante que presentó conductas disruptivas en el colegio. De acuerdo con Marsh y Shavelson (1985), las dimensiones del autoconcepto se construyen a partir de la concepción que la persona construye sobre sí misma en base a sus experiencias y la respuesta del contexto.
- Tema 3: La transición del colegio a la universidad: Esta temática busca identificar si es que las conductas disruptivas que presentaron los participantes permanecen en la actualidad, durante su etapa universitaria, o si es que han cesado. Asimismo, permite conocer si es que hubo una situación que los marcó durante su proceso de transición y los retos a los que se tuvieron que enfrentar al finalizar el colegio e iniciar la universidad, además de identificar los cambios que tuvieron que implementar en su rutina y en su conducta, y finalmente conocer cómo se perciben actualmente en comparación a cómo se solían percibir durante su etapa escolar. Es decir, cómo se describirían en la actualidad. De acuerdo con la teoría, se espera que los participantes evidencien cómo el autoconcepto es dinámico, es decir, que

se construye a lo largo del tiempo y del desarrollo maduracional de la persona. Si bien la teoría menciona que el autoconcepto tiende a mejorar de la adolescencia a la adultez (Wehrle & Fassbender, 2019), se busca identificar las dificultades asociadas a la población que presentó conductas disruptivas en el aula escolar.

- **Tema 4: Reflexiones finales:** A partir de esta temática se busca conocer la opinión de los participantes sobre cómo fueron corregidos en cuanto a las conductas que presentaban, qué sugerirían para corregir estas conductas, cómo creen que el presentar estas conductas los ha llevado a ser las personas que son en la actualidad y finalmente conocer qué mensaje le darían a su yo del pasado o a un alumno que en la actualidad presenta conductas disruptivas. Esta última temática busca generar un cierre en la conversación y permite que los participantes brinden un aporte personal, que vincula la temática abordada del autoconcepto con la problemática contextualizada en el ámbito escolar de las conductas disruptivas. De acuerdo a los modelos psicológicos revisados en el marco teórico, ello permite relacionar cómo la percepción de uno mismo influye en la conducta y motivaciones que un individuo presenta (Palacios & Coveñas, 2019).

2.4 Procedimiento de recolección de información

Con relación al proceso de recopilación de información se realizaron los siguientes pasos:

En primer lugar, se elaboró una guía de preguntas para construir un cuestionario sobre las conductas disruptivas. Ello a partir de la información descrita en el marco teórico sobre las conductas disruptivas, el ajuste escolar y la conducta prosocial; además de los cuestionarios encontrados tales como el Disruptive Behavior Scale for Adolescents (DISBA) y el Disruptive Behavior Scale Professed by Students (DBS-PS) y, la observación de la conducta en el aula en un colegio privado de Lima Metropolitana, durante un periodo de 6 meses, ya que se tuvo acceso a este por ser el centro de prácticas preprofesionales de la presente autora. Este cuestionario tiene la función de identificar si los participantes voluntarios cumplen con las características necesarias para formar parte de la muestra, específicamente, para conocer si es que presentaron conductas disruptivas en la escuela. Junto con la elaboración de las preguntas, se realizó una tabla de contenidos basada en la teoría, con la finalidad de evidenciar las bases teóricas. Para acceder a la tabla, revisar el Anexo 5 *Tabla de Especificaciones del cuestionario de conductas disruptivas*. Seguidamente, la guía de preguntas fue evaluada por tres expertos: un

psicólogo educativo, un tutor de una escuela en el nivel de secundaria y un psicólogo consultor e investigador en temas de educación. Se busca que los expertos determinen que los ítems reflejen de forma adecuada la variable conductas disruptivas en el aula. Para mayor detalle sobre los jueces participantes, revisar el Anexo 6 *Datos de los jueces y criterios de selección*. Para mayor detalle sobre el juicio de expertos y el formulario entregado, revisar el Anexo 4 *Valoración por juicio de expertos: Ítems para el cuestionario de conductas disruptivas*.

En segundo lugar, se elaboró la guía de preguntas para construir un modelo de entrevista semiestructurada que se utilizó para realizar el focus group con los participantes. Ello teniendo como base la teoría Multidimensional de Autoconcepto, propuesto por García y Musitu (1999), descrita anteriormente y las diversas variables que se asocian al autoconcepto y la transición de la adolescencia a la adultez temprana. Seguidamente, la guía de preguntas fue evaluada por un grupo de expertos compuesto por los siguientes: un psicólogo educativo, un psicólogo con conocimientos en la psicología humanista, un psicólogo que actualmente trabaja con adolescentes y adultos emergentes. Se busca que los expertos otorguen una valoración a las preguntas, consideren su pertinencia y realicen observaciones ya que, tienen conocimientos sobre el desarrollo humano y el autoconcepto. Para mayor detalle sobre los jueces participantes, revisar el Anexo 6 *Datos de los jueces y criterios de selección*. Para mayor detalle sobre el formulario entregado a los jueces, revisar el Anexo 3 *Valoración por juicio de expertos: Guía de preguntas del focus group*.

En tercer lugar, se empleó el método de evidencia de validez basada en el análisis de los procesos de respuesta con el fin de mejorar la guía de preguntas para el focus group. Para ello se realizó una convocatoria empleando el muestreo por bola de nieve para conseguir la participación de seis voluntarios y realizar dos focus groups de tamaño pequeño. El primer focus group consistió en conversar con los participantes sobre el tema de investigación, y la comprensión y claridad de las preguntas por temática. Este tuvo una duración de 36:54 minutos. Al finalizar, se modificaron algunas preguntas y se añadieron otras con el fin de aplicar estas modificaciones con el segundo focus group, considerado como el focus group piloto. En este focus group piloto, participaron los restantes tres voluntarios y tuvo una duración de 51:25 minutos. Luego de su aplicación se realizaron las últimas modificaciones a la guía de preguntas.

En cuarto lugar, una vez obtenida la versión final del cuestionario de conductas

disruptivas y la guía de preguntas del focus group, se diseñó y publicó un anuncio en diversas redes sociales, con el fin de obtener participantes voluntarios para la investigación. Para ello, se presentó el anuncio previamente al asesor de la investigación, quien aprobó el anuncio para su publicación. El anuncio brinda un detalle general de la investigación y las características de la población deseada para participar de los focus groups. Asimismo, menciona la duración aproximada de cada focus group (1 hora), la ubicación (plataforma zoom) y las fechas tentativas para asegurar la disponibilidad de los participantes. Debido a que se realizaron 6 focus groups de 3-4 participantes cada uno, el anuncio fue publicado continuamente para asegurarse llegar la cantidad de participantes deseados (22 en total).

En quinto lugar, cuando los voluntarios comunicaron su interés por participar, se les brindó una encuesta sobre las conductas disruptivas a través de una encuesta de Google Forms para ver si es que los interesados contaban con las características necesarias para ser parte de la muestra. Para acceder al cuestionario de conductas disruptivas, revisar el Anexo 8 *Cuestionario final de conductas disruptivas*.

Seguidamente, a los interesados que cumplan con los requisitos se les envió el consentimiento informado de la investigación, el cual firmaron y enviaron para confirmar su participación. El consentimiento informado se encuentra en el Anexo 2 *Consentimiento informado*. Asimismo, se les envió una ficha de datos sociodemográficos para contar con un registro oficial de los participantes. Esta ficha se encuentra en el Anexo 1 *Ficha de datos sociodemográficos*, sin embargo, fue enviada a los participantes a través de una encuesta de Google Forms. Finalmente, previo a realizar los focus group, se resolvieron las dudas e inquietudes de los participantes.

2.5 Estrategia de análisis de información

La estrategia que se implementó para el análisis de información es la de análisis de contenido cualitativo descrita por Cáceres (2003), la cual presenta una fase descriptiva y otra fase interpretativa. No obstante, previo ello, se transcribieron los focus groups.

La primera fase consiste en realizar el proceso de codificación. En la codificación inicial, se identificaron 51 códigos de primer orden a partir de la información recopilada, es decir, se generaron códigos para clasificar la información en grupos de datos de acuerdo a las temáticas identificadas en el diálogo de los participantes. Se utilizaron diversos colores para diferenciar los códigos en las participaciones, las cuales pueden ser

frases cortas o textos completos de los participantes. Seguidamente, se crearon 14 códigos de segundo orden para clasificar los códigos de primer orden en categorías más grandes, también llamados subcategorías. Esta parte del análisis del contenido conlleva un proceso de análisis de información detallado, que permitirá recopilar la información más significativa, tales como, identificar semejanzas en las participaciones, descubrir nuevas temáticas asociadas a la problemática y los distintos puntos de vista (Cáceres, 2003). Por lo tanto, se puede aplicar un razonamiento inductivo y deductivo, ya que la codificación se podrá generar a partir de la información teórica sobre la temática, pero a su vez, a partir de los descubrimientos que se presentarán en los relatos de los participantes. Finalmente, se agruparon los códigos de segundo orden en 5 categorías analíticas asociadas a los temas propuestos de la investigación. Se destaca que, este proceso conlleva una depuración de los códigos de primer orden y de segundo orden que no son de relevancia para los objetivos de la investigación o la agrupación de algunos de estos según la similitud entre estos o su redundancia.

En cuanto a la fase de la interpretación, en esta se relaciona el contenido de las distintas categorías analíticas con la información empírica sobre la temática, los descubrimientos que se han presentado y los resultados de investigaciones similares (Cáceres, 2003). Ello se muestra en la redacción de los resultados y discusión de la investigación. Asimismo, este proceso permite identificar la contribución de la investigación a la comunidad educativa, reconocer las limitaciones propias del estudio y plantear recomendaciones para futuras investigaciones asociadas a la temática.

Finalmente, se realizó como estrategia adicional la esquematización de una red analítica o red conceptual. Esta consiste en plasmar el contenido de las categorías analíticas utilizando un esquema de cuadros y flechas para relacionar los temas identificados y el impacto que tienen entre estos, lo cual permite visualizar el fenómeno de forma gráfica para tener una mayor comprensión del fenómeno (Cassany et al., 2000); lo cual benefició en el proceso de la redacción de resultados y discusión. A continuación, se presenta una breve red analítica realizada para las categorías analíticas: El autoconcepto global en la etapa escolar y las conductas disruptivas en la etapa escolar.

2.6 Aspectos Éticos

De acuerdo con el Código de Ética y Deontología (2018), propuesto por el Colegio de Psicólogos del Perú, la presente investigación acata los aspectos éticos necesarios en el campo de la investigación. Se cumple, de acuerdo con el Capítulo X - Confidencialidad, con el resguardo del secreto profesional de la información de los participantes para velar por su anonimato y confidencialidad. Asimismo, de acuerdo con el Capítulo XI - Responsabilidad Social, se reconoce que el aporte de la presente investigación contribuye a crear condiciones que promueven el bienestar y desarrollo de la muestra seleccionada en las instituciones educativas. Por último, de acuerdo con el Capítulo XII - De Las Publicaciones, se cumple con el requisito de incluir los nombres de los asesores y colaboradores de la investigación; se resguarda el nivel científico en la redacción de la investigación en el campo de la psicología; y, se realiza un reconocimiento a partir de las citas y referencias de autores nombrados e investigaciones previas.

Por otro lado, destacan ciertos principios éticos fundamentales en la investigación; tales como, el Principio de la Beneficencia, el Principio de la no Maleficencia, el Principio de Justicia, el Principio de Autonomía y el Principio de Integridad (Amaya et al., 2018, 17 de julio). Se evidencia el primer principio en la parte práctica de la investigación al no generar un sufrimiento no justificado entre los participantes. Si es que hubo algún malestar, este fue mínimo y permitió contribuir a la disminución del sufrimiento de la población selecta durante el focus group al compartir diversas vivencias. El segundo principio, está evidenciado en el respeto hacia los relatos y contribuciones de los participantes, otorgándoles la atención, empatía y profesionalismo necesario. En cuanto al tercer principio, se evidencia la justicia en el trato equitativo hacia los participantes, además de respetar sus derechos individuales y reconociendo que cada participación debe ser igual de valorada. El cuarto principio, la autonomía, se ve reflejado en reconocer que cada participante es quien mejor se conoce a sí mismo ya que es este el personaje principal de sus propias vivencias. Ello también está asociado a la libertad que tiene cada quien, de decidir compartir, a voluntad propia, lo que considere valioso para la investigación y decidir participar de la misma a partir de la firma del consentimiento informado. Finalmente, el principio de la integridad, se evidencia a lo largo de la investigación en la veracidad de los resultados según la interpretación de los relatos de los participantes y la oposición a la falsificación de los mismos.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado se desarrollará un análisis acerca de las experiencias y significados acerca del tema el autoconcepto de estudiantes universitarios que en la etapa escolar presentaron conductas disruptivas. Se trabajó con 22 estudiantes de educación superior entre 18 y 26 años, se implementó la técnica de focus group como técnica de recolección de información (Barbour, 2007) y la técnica de cuestionario filtro para verificar que los participantes cumplan con la característica principal de la población, haber presentado conductas disruptivas en la etapa escolar (Ruiz, 2009), identificando que, seis participantes se encuentran diagnosticados con TDAH. Seguidamente, se analizaron los datos a partir de la estrategia de análisis de contenido cualitativo descrita por Cáceres (2003) y como estrategia complementaria se realizó la estrategia de red analítica (Cassany et al., 2000).

Para entender este fenómeno se plantearon los siguientes temas: el autoconcepto y las conductas disruptivas en la etapa escolar (García & Musitu, 1999; Santos et al., 2020), el autoconcepto académico, familiar, emocional y social durante la etapa escolar (Marsh y Shavelson, 1985), la transición del colegio a la universidad, (Wehrle & Fassbender, 2019) y reflexiones finales (Palacios & Coveñas, 2019). La finalidad del estudio fue conocer cómo es el autoconcepto de los jóvenes que presentaron conductas disruptivas en su etapa escolar. Las categorías analíticas que emergieron del análisis fueron las siguientes:

- Categoría: Conductas disruptivas en la etapa escolar

Definida como las acciones realizadas por los alumnos, que transgreden las normas de convivencia en el contexto escolar, que son inapropiadas o interrumpen el aprendizaje en el aula (Dalgıç & Bayhan, 2014). Compuesto por cuatro subcategorías: las conductas disruptivas (conductas realizadas por los alumnos en el ámbito escolar que implicaban una falta en el reglamento de la institución), los métodos correctivos (sanciones aplicadas por el personal de la institución académica de acuerdo con el reglamento institucional y la gravedad de la falta cometida por el alumno), las causas (razones identificadas por los participantes por las que consideran que presentaban conductas disruptivas en la escuela), y las consecuencias a nivel escolar (acciones, creencias o sucesos que surgen a partir de las conductas disruptivas, las medidas correctivas y la percepción de uno mismo en distintas dimensiones de la vida).

- Categoría: Autoconcepto global en la etapa escolar
Definida como el conjunto de valoraciones sobre uno mismo en torno a las distintas dimensiones de la vida durante la etapa escolar (Peña et al., 2021). Compuesta por tres subcategorías: el autoconcepto social escolar (introspección sobre la percepción que solían tener de sí mismos en la dimensión social en la etapa escolar), el autoconcepto académico escolar (introspección sobre la percepción que solían tener de sí mismos en la dimensión académica en la etapa escolar) y el autoconcepto familiar escolar (introspección sobre la percepción que solían tener de sí mismos en la dimensión familia en la etapa escolar).
- Categoría: Factores de influencia en el cambio conductual
Definida como los elementos, vivencias o sucesos contextuales y personales que contribuyeron a la modificación conductual en el alumno (Rehman et al., 2013). Compuesto por dos subcategorías: el punto de quiebre que tuvo un impacto en el cambio conductual (vivencia o reflexión personal que generó un cambio de creencias, afectando la motivación y por ende la conducta), y los factores que influenciaron en el cambio de conducta en la universidad (circunstancias o elementos asociados a la elección de una profesión, la institución de estudios superiores y su contexto, que generaron un cambio en la conducta del estudiante).
- Categoría: Autoconcepto global actual
Definida como el conjunto de creencias sobre uno mismo, generadas a partir de las experiencias y valoraciones que la persona tiene en los diversos ámbitos de su vida, reforzada por la interacción con el contexto (Wehrle & Fassbender, 2019). Compuesto por cuatro subcategorías: la descripción de sí mismo en la actualidad (percepción actual de uno mismo a nivel global, en el contexto de una institución de estudios superiores), el autoconcepto social en la actualidad (percepción actual de sí mismos en la dimensión social en el contexto de una institución de estudios superiores), el autoconcepto académico en la actualidad (percepción actual de sí mismos en la dimensión académica en el contexto de estudios superiores), y el autoconcepto familiar en la actualidad (percepción actual de sí mismos en la dimensión familiar en el contexto de estudios superiores).
- Categoría: Relación entre el autoconcepto y las conductas disruptivas
Definida como la influencia de la percepción de sí mismo en la autorregulación conductual y motivación personal asociada al refuerzo positivo o negativo del entorno ante una conducta (Castro et al., 2021). Compuesto por dos subcategorías:

la corrección de conductas que consideran adecuada (necesidades que reconocen los participantes en torno a cómo les hubiese gustado ser corregidos, de tal forma que su conducta se hubiera modificado), y las reflexiones que evidencian una percepción de cambio en el autoconcepto (los mensajes hacia su "yo" del pasado evidencian un cambio en la percepción que tienen sobre sí mismos).

A partir de la información recopilada de los seis focus groups y el análisis de contenido realizado en la identificación de categorías y subcategorías, se descubrió que, **el autoconcepto** de los estudiantes ha variado a lo largo de los años; todos los participantes actualmente presentan un autoconcepto más positivo que durante su etapa escolar y consideran que han logrado encontrar cierto balance entre sus virtudes y defectos. Ello coincide con diversas investigaciones que han demostrado que el autoconcepto tiende a mejorar en la adultez, ya que la adolescencia es una etapa de cambios y vulnerabilidad (Lichner et al., 2021). Estos resultados también guardan relación con lo propuesto por la Teoría de la Trayectoria Dual del Desarrollo Antisocial de Moffitt, en la cual se menciona que durante la adolescencia las conductas disruptivas tienden a incrementar como parte de la trayectoria de la ofensividad adolescente para luego resolverse (Moffitt, 1993).

Al realizar una introspección al pasado, los participantes se describen a sí mismos como: irresponsables, distraídos, desmotivados, inquietos, vagos, rebeldes, conversadores, hiperactivos, temerarios e inquietos. Se resalta que, ningún participante mencionó adjetivos positivos como primera respuesta. Lo cual revela que, la percepción sobre sí mismos era más negativa durante su etapa escolar. Posiblemente porque al ser una población que presentó conductas disruptivas, constantemente recibían castigos por las infracciones.

Asimismo, en concordancia con la Teoría de la Identidad Social de Tajfel (Tajfel, 1982), se reconoce que el contexto cultural influye en la percepción de las conductas disruptivas, y estas varían según lo que es socialmente aceptado y valorado. De acuerdo con Castro et al. (2021), cuando una persona constantemente es señalada por sus dificultades, adoptará la concepción de que él/ella mismo/a es el problema. Ello es un problema, ya que la formación del autoconcepto contribuye al bienestar psicológico y el desarrollo de la identidad (Tajfel, 1982). Como menciona MR (23 años, medicina veterinaria, 7mo ciclo, CDF, TDAH), quien se consideraba como *“la persona más problemática del salón”*. O como menciona RV (23 años, derecho, 11vo ciclo, CDF),

“yo si como que tengo el recuerdo de, plan, no sí, estoy cagado, ya fue... []...la gente ya se rendía conmigo”.

A continuación, se presentan algunas de las **conductas disruptivas más frecuentes** que solían presentar los participantes en su etapa escolar y las consecuencias asociadas a las **medidas correctivas** que usualmente recibían. Las cuales coinciden con los resultados de diversos estudios a nivel internacional, lo cual sugiere la presencia de un modelo educativo similar (Peras et al., 2023).

Tabla 3

Conductas Disruptivas Frecuentes

Lista de conductas disruptivas

Contestar de forma confrontacional a la autoridad escolar

Realizar comentarios dirigidos hacia los docentes con el fin de burlarse de estos

Realizar diálogos cruzados con otros alumnos del aula

Provocar risas entre compañeros en momentos inoportunos durante la clase

Discutir o pelear con compañeros del aula o de promociones mayores

Desobedecer las instrucciones en el aula

Fuente: Elaboración propia.

Si bien se reconoce que algunas de las conductas disruptivas mencionadas por los participantes que tienen TDAH, coinciden con las características propias de esta condición, en el presente estudio no se han encontrado diferencias significativas en el tipo de conductas entre los participantes diagnosticados de los neurotípicos. Posiblemente porque la muestra únicamente cuenta con seis participantes diagnosticados, lo cual es un grupo reducido como para evidenciar una gran diferencia en los patrones de conductas disruptivas.

Tabla 4

Medidas Correctivas como Consecuencia

Medidas correctivas recibidas
Ser retirados del aula
Recibir una amonestación en la agenda o “papeleta”
Ser enviados a dirección o al departamento psicológico del colegio para recibir una llamada de atención
Citación de padres al colegio
Suspensión por un par de días del alumno
Recibir una matrícula condicional (realizar un compromiso con el alumno y sus padres para regular su conducta. Si este rompe el compromiso, perderá el derecho a matricularse en el siguiente semestre)

Fuente: Elaboración propia.

A pesar de recibir estas medidas correctivas, en varias ocasiones estas no tenían el impacto deseado en los estudiantes, como menciona MR (23 años, medicina veterinaria, 7mo ciclo, CDF, TDAH, depresión), *“cuando ya te castigan muy seguido, ya no te importa, ya hasta te ríes del castigo, como pucha que me va a hacer un papelito más si al final no me van a expulsar, porque a mí me pasaba que cada semana tenía en mi agenda, dos o tres papeletas puestas...[]... las veces que me llegaron a suspender, creo que para mí era más un premio que un castigo porque era como que bueno, no voy al colegio, premio, al final de cuentas, y siento que solo me hicieron como más rebelde las papeletas porque yo era como que en plan a ver cuántas puedo juntar”*.

De acuerdo con Peña et al. (2021), el autoconcepto está altamente relacionado con la motivación y el ajuste comportamental. Por lo que se puede interpretar que, los estudiantes que eran constantemente castigados, presentaban una valoración pobre de sí mismos debido al constante refuerzo negativo ante su conducta y por lo tanto poca motivación para mejorar.

Con respecto a las **causas de las conductas disruptivas**, la principal razón identificada por los participantes por la que consideran que presentaban conductas disruptivas era el aburrimiento, es decir la sensación de cansancio y fastidio por la percepción de falta de diversión y de interés por algunos de los cursos. Ello coincide con otras investigaciones que mencionan que la falta de motivación para los estudios suele ser un factor determinante en la conducta del alumno (Jurado de los Santos et al. 2020).

“Me portaba mal porque sentía que era muy fácil para ser honesto, entonces, eee de hecho yo buscaba que me boten del salón porque tenía varias clases que me parecían muy aburridas” (EM, psicología, 12vo ciclo, CDF).

Asimismo, mencionan que presentaban mucha dificultad para mantenerse sentados y atentos durante todo el transcurso de la jornada escolar. No obstante, en los cursos más dinámicos estas conductas disminuían, como menciona AN (22 años, derecho, 11vo ciclo, CDF, TDAH, depresión, ansiedad), *“no me puedo quedar quieta, tipo, me cuesta, como que, captar la atención y mantener la atención por mucho tiempo... [...]...estar en un pupitre, digamos, anotando, viendo al profesor dar su monólogo, me cuesta. Yo como que, disfrutaba un montón mis clases de ponte de arte, disfrutaba un montón de inglés porque me hacían participar un montón”*. Esta causa coincide en los participantes que mencionan estar diagnosticados con TDAH. De acuerdo con Metzger y Hamilton (2021), el TDAH es una condición neurobiológica que se caracteriza por las dificultades atencionales y la regulación de impulsos, por lo que es usual que estos alumnos presenten dificultades conductuales en la escuela. Con relación a los cursos, algunos estudiantes consideraban que varios de estos no tenían ninguna utilidad, por lo que les resultaban aburridos y poco motivadores.

“nos cortaron la hora de arte para meternos religión, en vez de tener dos horas de arte teníamos religión y que en sí era como, para que quiero religión? o sea, que voy a hacer yo en religión, que voy a aprender, yo no lo veía como algo útil” (MR, medicina veterinaria, 7mo ciclo, CDF, TDAH).

El aburrimiento y la falta de motivación para ciertos cursos difiere ligeramente entre los estudiantes con TDAH de quienes no tienen un diagnóstico, puesto que, los primeros mencionan que cuando una temática no es de su interés, se les dificulta aprender sobre ello. Mientras que, los que no están diagnosticados asocian su aburrimiento a la metodología de la misma clase. Ambos casos resultan en la presencia de conductas disruptivas en el aula, sin embargo, la percepción sobre su vivencia es distinta.

Por último, se resalta que varios de los participantes consideraban que las normativas del sistema educativo y su metodología no eran las más adecuadas para el aprendizaje de los alumnos y las habilidades básicas que requieren para la vida al finalizar el colegio, ello porque mencionan que esta era muy limitante con respecto a la socialización entre los alumnos y la libertad de expresión. Ello describiría características propias del modelo de educación tradicional en las instituciones, el cual, si bien permite

tener mayor control sobre los alumnos al implementar una normativa rígida y la eliminación inmediata de una conducta disruptiva, reduce la motivación para el aprendizaje y la actitud positiva del estudiante hacia la institución (Macias & Alarcón, 2021).

“tenía un desdén bien grande hacia la autoridad, más bien un tema de irracionalidad, ¿no? que odiaba las reglas que no tenían mucho sentido, decía como para derrocar el status quo lo quería tumbar todo porque decía como que, ahí hay ciertas cosas que la gente sigue por seguir, y como no se dan cuenta que no tiene sentido” (BM, ciencias ambientales, 4to ciclo, CDF, TDAH).

“no te dejaban tipo, ser uno mismo, tampoco me podía expresar porque tenía que usar uniforme, tenía que tener el cabello de una forma, y eran como que muchas normas para, simplemente estudiar” (MR, medicina veterinaria, 7mo ciclo, CDF, TDAH).

Si bien ambos comentarios pertenecen a estudiantes diagnosticados con TDAH, esta es una perspectiva que comparten con el resto de participantes, lo cual podría estar asociado a la necesidad de adaptar el modelo educativo a las necesidades de las nuevas generaciones.

Vinculado a lo anterior, con respecto a la percepción que solían tener de sí mismos en la **dimensión del autoconcepto social en la etapa escolar**, se evidencian dos percepciones opuestas, una positiva y otra negativa. Sobre la percepción positiva se reconoce que, el aula refuerza la conducta disruptiva realizada por los alumnos: *“pensaba, así soy un cague de risa y cosas así, así estoy como que, soy de los pesados del salón, pero o sea eso lo veía como un rasgo positivo en todo caso... []... prefería no sé, la alegría de mis amigos por sobre los demás, entonces ser bromista lo veía como un rasgo más positivo”* (ER, 22 años, psicología, 11vo ciclo, CDF). Asimismo, se reconoce que, cuando hay un grupo que genera conductas disruptivas, el sentido de responsabilidad es menos percibido entre los alumnos. También se reconoce que, algunos alumnos participan de la “chacota” para pertenecer al grupo, por ejemplo: *“yo le entraba a la chacota, porque todo el mundo entraba en la chacota y al final, era como que, también para caer chévere en el grupo”* (EC, 25 años, psicología, 12vo ciclo, CDMF). O también para impresionar al resto por su osadía: *“en ese momento me daba como mucha gracia el hecho de que en mi salón supieran que los profesores no me podían decir nada porque*

sabían que yo no me iba a quedar callada” (RT, 21 años psicología, 7mo ciclo, CDF). Ello coincide con los resultados descritos en otras investigaciones, en las cuales se menciona que durante la adolescencia la presencia de conductas “rebeldes” pueden estar asociadas a la necesidad de la aprobación de los pares y a generar un sentido de independencia de los adultos a partir de conductas desafiantes (Garrido et al., 2020; Tajfel, 1982).

A partir del análisis de las características de los participantes, se descubrió que, únicamente los estudiantes sin TDAH, presentaron una perspectiva positiva sobre su autoconcepto social. Ello podría estar asociado a la presencia de necesidades no satisfechas y factores personales, externos a la institución educativa, que influyen en que el estudiante busque ganarse el sentido de aceptación y pertenencia de sus compañeros buscando llamar su atención, es este caso, a partir de una conducta disruptiva en el aula.

En cuanto a la percepción negativa, se evidencia que, las llamadas de atención por parte de los docentes generaban sentimientos de impotencia, humillación y decepción por parte del alumno, lo cual tenía un impacto directo en la percepción de sí mismos en su rol como estudiantes, es decir al **autoconcepto académico a nivel escolar**. Comenta uno de los participantes que sus docentes solían decirle *“tú eres muy inteligente, tienes mucho potencial, pero si no te empeñas en estructurarte, organizarte, no vas a llegar lejos”* (BM, ciencias ambientales, 4to ciclo, CDF, TDAH), ante ello el participante comentó *“era paradójico en mi mente escuchar vas a ser, o sea, tienes todo este potencial, pero ahorita eres nada”*. De la misma forma, esta concepción de ser “el mal estudiante”, genera que el alumno subestime sus capacidades e incluso, en algunos casos, cuestione si tiene el potencial de ingresar a la universidad, incluso para quienes sí tienen un buen registro académico. De acuerdo con Beck (1976), este refuerzo negativo genera que el estudiante construya un esquema de sí mismo asociado a las experiencias que vive y la reacción del entorno, por lo que es entendible que un estudiante que presenta conductas disruptivas y que es usualmente castigado por ellas, tenga creencias negativas sobre sí mismo, por las cuales rige su comportamiento. Asimismo, se destaca que, según el análisis del discurso de los participantes, los estudiantes con TDAH recuerdan a detalle este tipo de comentarios por lo que se puede inferir que tuvieron un impacto directo en la construcción de su autoconcepto, a diferencia de los estudiantes sin TDAH quienes usualmente atribuyen estos comentarios a que el problema era el docente y no ellos.

En ambos casos, tanto si la perspectiva del alumno sobre sí mismo era positiva o negativa, se presentó a lo largo de todos los focus groups en casi todos los participantes,

la creencia de que “el colegio se la agarró conmigo”, es decir sentimientos de injusticia frente a las medidas correctivas aplicadas y percepción de estereotipos y etiquetas hacia sí mismos por parte del personal escolar. Los alumnos mencionaban que, si bien son conscientes de que presentaban conductas disruptivas, consideraban que los docentes y las autoridades de la institución ya los tenían “tachados”, lo cual impedía que se reconociera su buen desempeño y buena conducta porque “siempre” prevalecía lo negativo.

Tabla 5

Comentarios de los Participantes Asociados a la Creencia: “El Colegio se la Agarró Conmigo”

Participante	Comentario
AN (22 años, derecho, 11vo ciclo, CDF, TDAH)	“hasta el día de hoy, le preguntas a una de mis profes, tipo de las directoras de mi colegio y no me quiere dejar entrar al colegio”
EC (25 años, Psicología, 12vo ciclo, CDMF)	“los castigos que me ponen a mí son para marcar un precedente”
GY (24 años, arquitectura, 10mo ciclo, CDF)	“no tenía credibilidad en ese entonces porque ya tenía el factor constante de que, okey este tipo siempre hace lo mismo”
FS (24 años, aviación, horas de vuelo, CDF)	“imagínate que hagas algo y o sea y otra persona haga lo mismo, pero obviamente esa persona tiene una reputación de que se porta bien, que hace todo bien, entonces ya el profesor lo deja pasar, pero si lo haces tú ya es como que se ponen más vigilantes”
FN (23 años, psicología, 12vo ciclo, CDF)	“ya te tildaban como que el culpable de todo, ¿no? todo lo que pasaba y eso si era fastidio”

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la percepción que solían tener de sí mismos en la **dimensión del autoconcepto familiar en la etapa escolar**, los participantes comentan que, en su rol como hijos, percibían que estaban decepcionando a sus familiares: “yo me sentía una mierda, era una mierda, lo odie” (GD, 24 años, comunicación, último ciclo, CDF). A su vez, esta percepción se veía reforzada por los comentarios negativos de los familiares, lo cual resultaba aún más perjudicial para el alumno: “mi familia, tipo, mis primos, tíos y abuelos, tenían más como una imagen de mí de la que no estudia, la que no hace nada, la que no le importa el colegio” (MG, psicología, 6to ciclo, CDF). Algunos participantes comentan que, las medidas correctivas aplicadas por el colegio tenían un impacto en la relación con los padres: “pucha llegaba a casa y ya sabía que me iba a caer una regañada

pendeja de mis papás o sea una mera mera regañada” (GY, 24 años, arquitectura, 10mo ciclo, CDF). Asimismo, les generaba altos niveles de ansiedad cada vez que recibían un castigo en el colegio, lo cual los llevó a esconder las amonestaciones por parte del colegio: “yo recibía anotaciones en la agenda creo que todos los días, todos, o sea llegó un momento en el que yo ya no traía la agenda a mi casa, ee o la firmaba yo, porque yo siempre sabía hacer la firma de mi mamá, entonces ya ni siquiera la entregaba mi agenda” (RT, 21 años, psicología, 7mo ciclo, CDF).

De acuerdo con Bolaños y Stuart (2019), la familia cumple un rol fundamental en la crianza de los niños, si bien durante la adolescencia estos buscan una mayor independencia, si se ha establecido un vínculo seguro con estos, buscarán su apoyo cuando estén presentando dificultades. Como se evidencia, en el caso de los estudiantes que presentaron conductas disruptivas, este vínculo pareciera ser evitativo. Los estudiantes posiblemente sientan temor y ansiedad al dirigirse a sus padres cuando han cometido un error por la constancia de los mismos. A partir de ello se puede inferir que presentaron un autoconcepto bajo en cuanto a su percepción en su rol como hijos. Estos resultados coinciden con otras investigaciones las cuales mencionan que existe una relación entre la presencia de un bajo autoconcepto y el estilo de crianza autoritario o negligente en la dinámica familiar (Clerici et al., 2022; Delgado & Campodónico, 2024).

“yo me acuerdo que cuando llamaban a mis papás a que tenían que ir al colegio, la ansiedad que sentía era tan fuerte, que siento, creo que sí, no he vuelto a sentir una ansiedad a ese nivel hasta ahora, me tenía que hacer la dormida porque sabía que cuando llegaran iba a hacer un problemón, ¿no? entonces eso también llevó a que yo tenga algún tipo de miedo algo así a mis papás” (DI, psicología, 12vo ciclo, CDF).

No obstante, se resalta que únicamente los participantes que no cuentan con TDAH realizaron comentarios sobre este aspecto, evidenciando la presencia de cierto temor frente a los padres de familia, por lo tanto, sería interesante indagar a mayor profundidad en el tipo de vínculo que tienen los estudiantes con TDAH y sus familias. Sin embargo, se hipotetiza que quizá existe una mejor relación entre los padres de estudiantes con TDAH con sus hijos, puesto que el TDAH suele ser genético, por lo que estos podrían tener mayor comprensión ante las dificultades conductuales de sus hijos.

Por otro lado, en cuanto a los **factores de influencia en el cambio conductual**, se encuentran diversos puntos de quiebre:

Tabla 6*Punto de Quiebre que Tuvo un Impacto en el Cambio Conductual*

Categoría de análisis	Comentarios
La presencia de una figura importante que tuvo un impacto en los estudiantes	<p>“profesores con los que sí he tenido una muy buena relación y la mantengo hasta ahora, que, más allá de ir al lecho de sanción, se fijaban más en la conducta y en maneras de hacerte mejorar y si tenían un poco más de llegada y llegaba a entenderlos” (RV, 23 años, derecho, 11vo ciclo, CDF).</p> <p>“tenía soluciones fuera de la caja... []... no me gritaba, más bien yo lo quería mucho... []...me dijo, yo soy igual que tú, yo sé porque usas el cubo Rubik si yo sé que hacer ejercicio te ayuda, por eso te hacía hacer planchas... []...gracias a él en verdad me diagnosticaron... []... me sentía como que, aceptado, porque me acuerdo que con los demás profesores no sentía esa sensación” (BM, ciencias ambientales, 4to ciclo, CDF, TDAH).</p>
Experiencias significativas que marcaron un antes y después en la conducta del alumno	<p>“cambiaron a muchos de los directivos... []...entonces como vi eso y fue como a ver, ya voy a terminar el colegio, ya no están como la mayoría de las personas que se la agarraron conmigo mucho tiempo, creo que es como el momento perfecto como para dar otra imagen de mí” (RT, 21 años, psicología, 7mo ciclo, CDF).</p> <p>“ver una persona bien cercana en un estado ya mal, fatal y que un día sí, me choco, me choco y nada, cambie... [] lo que más afecta...es el círculo, el círculo de amigos” (GD, 24 años, comunicación, último ciclo, CDF).</p>
Periodo de transición del colegio a la universidad que generó un cambio significativo	<p>“a mí me marco, por ejemplo, ingresar a la universidad, o sea como que me esforcé tanto en ingresar a la universidad que dije no la voy a cagar” (EC, 25 años, psicología, 12vo ciclo, CDMF)</p> <p>“comprometer mi futuro, por seguir siendo así, tan desinteresado este, no lo iba a arriesgar” (ER, 22 años, psicología, 11vo ciclo, CDF)</p>

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa, algunos estudiantes se enfrentaron a situaciones particulares que los hizo replantear su forma de actuar. Según la Teoría Humanista de la Personalidad de Carl Rogers (Rogers, 1961), el cambio conductual está altamente relacionado a la valoración del autoconcepto, puesto que este está vinculado a las emociones y pensamientos que tiene sobre sí mismos basados en la respuesta del entorno. Si la forma de actuar frente a las adversidades no sigue resultando coherente con la forma de ser de un individuo, buscará desarrollar su potencial cambiando ciertas conductas con la motivación de alcanzar su potencial, sentirse autorrealizado y redirigir su “yo real” hacia su “yo ideal”. Asimismo, se reconoce que, dependiendo de la etapa de desarrollo del individuo, este se enfrentará a una serie de transiciones y momentos de “crisis” en lo que se pondrá a prueba su capacidad de resolución de problemas y autonomía. Estos momentos permiten que la persona re evalúe su autoconcepto a partir de reconocer su rol en el conflicto y sus capacidades para afrontarlo (Erikson, 1968); Marcia, 1966).

Sin embargo, ello únicamente aplica para los alumnos que no presentan TDAH, puesto que este al ser una condición que influye directamente sobre la capacidad de regulación de las funciones ejecutivas, estos estudiantes requieren de un apoyo externo y de un soporte para aprender a vivir de forma funcional y alcanzar su potencial. Es por ello que se resalta la importancia de contar con docentes capaces de identificar las características propias del TDAH en un estudiante escolar o universitario, para poder derivarlo a un especialista y recibir un tratamiento temprano, de tal forma que este cuente con las herramientas que necesita para hacerle frente a la vida académica.

Por otro lado, para algunos estudiantes el cambio conductual no se dio a partir de una situación de impacto particular, sino más bien por los factores propios del sistema universitario. Es decir, el cambio en la metodología, normativa y contexto social de las instituciones superiores que permitieron mayor libertad a los alumnos en cuanto a la toma de decisiones y sentido de responsabilidad frente a sus acciones, lo cual tuvo un impacto directo en la percepción que solían tener de sí mismos. Ello refleja la teoría propuesta el modelo Bioecológico de Bronfenbrenner (1979), quien menciona que el desarrollo del individuo está vinculado a su contexto y cómo su capacidad de ajuste o adaptación a este, dependerá de los factores individuales presentes en sus niveles ecológicos y su interacción.

Tabla 7

Factores del Sistema Universitario

Categoría de análisis	Comentarios
Sentido de responsabilidad e independencia	“ahora, tipo, tú te despiertas, tú eres encargado de tus horarios, de tus apuntes, de absolutamente todo lo que haces y nunca nadie va a estar detrás tuyo como en el colegio, eso de todas maneras te responsabiliza y te hace mucho más consciente de que dependes de ti y de nadie más, eso es lo que me ha gustado” (ER, 22 años psicología, 11vo ciclo, CDF).
Libertad para autorregularse	“me levanto solito, voy al baño entre comillas y me pongo a dar vueltas por el pabellón ósea, entonces como que eso sirve, ¿no? la libertad que tienes para tu decidir tus tiempos” (FN, 23 años, psicología, 12vo ciclo, CDF).
Influencia del contexto social	“tengo que mover un poquito más, o sea, regular un poquito porque no quiero cagar a la gente” (FN, 23 años, psicología, 12vo ciclo, CDF).

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con Crockett et al. (2023), al entrar a la adultez emergente, la persona aprende a valerse por sí misma poniendo en práctica sus habilidades en los distintos ámbitos de su vida. En el caso de los estudiantes que no presentan ningún diagnóstico,

comentan la satisfacción que sienten al contar con una mayor libertad para poner en práctica sus habilidades y su propio estilo. Sin embargo, este proceso de descubrimiento personal y de estructura, resulta más complicado para quienes no han recibido un tratamiento y acompañamiento teniendo TDAH.

Mientras que, en ambos casos, se evidencia una mayor motivación frente a los estudios, ya que, la elección de su carrera profesional está ligada al estilo de vida que les gustaría lograr. Ello genera un cambio conductual en la persona con el fin de lograr sus metas, como menciona MG (23 años, psicología, 6to ciclo, CDF), *“estoy estudiando una carrera que yo quiero estudiar y porque es algo a lo que me quiero dedicar en un futuro y también porque es como que siento que tengo la vocación para eso, y eso me da mucha motivación, para estudiar em, entonces, nada, em, más que seguir con el mismo patrón, que, en el colegio, todo lo contrario”*.

Pero presentar un cambio conductual implica enfrentarse a una serie de **retos** ya que cuando una conducta está establecida, su modificación requiere de un periodo de adaptación. ¿Como menciona GS (22 años, psicología, 8vo ciclo, CDMF), *“algunas veces, se me escapaba por ahí algo de lo que yo decía en el cole, y era como que, alguien me decía, oye estás bien? o sea, lo que estás diciendo no está bien, y era como que ya estaba tan normalizado en mi colegio, de lo que yo hacía, que en la universidad no podía hacerlo”*. En otros casos, se presentan muchas dificultades para hacerle frente a la vida académica universitaria, especialmente en el periodo de adaptación: *“sentí que al inicio de la universidad no comencé a hacer nada, tipo fui más vago, o sea, no iba a clases, me salía antes, salía a tomar casi todos los días de lunes a domingo, por mi parte sentí que tenía más libertades”* (GD, 24 años, comunicación, último ciclo, CDF). Como menciona Cruz et al. (2020), la construcción de un autoconcepto positivo en la escuela es la base que permite establecer un ajuste escolar apropiado que permite la regulación conductual y el establecimiento de límites. Por lo tanto, se evidencia que quienes presentaron mayores dificultades en el proceso de adaptación, posiblemente tuvieron un autoconcepto más bajo a nivel escolar, por lo que son más propensos a desarrollar conductas antisociales en la adultez temprana al no lograr adaptarse a las demandas del contexto en la adultez (Garrido et al., 2020; González & Betancourt, 2022).

En adición a los retos de adaptación conductual, se evidencia el **impacto negativo de las creencias construidas en el medio escolar sobre sí mismos, en el contexto actual**, en las diversas dimensiones de la vida de la persona, la académica, la social y la

familiar.

Con respecto a la **dimensión del autoconcepto académico**, algunos de los participantes comentan que, como quieren demostrarse a sí mismos haber cambiado, se autoexigen en exceso lo cual genera grandes niveles de estrés: *“vivo mucho sobre exigiéndome a niveles ya no sostenible, o sea ya más de un psicólogo y más de una persona relacionada con el mundo de la psicología o terapia, me ha dicho que para una persona de mi edad estoy manejando unos niveles de estrés que no tienen ningún tipo de sentido”* (WI, comunicación, 10mo ciclo, CDF, depresión). A partir de ello se puede inferir que, los estudiantes que presentaron conductas disruptivas, posiblemente no hayan presentado hábitos de estudio adecuados, por lo que encontrar un balance saludable entre la autoexigencia y la salud mental, les resulta más complicado. Asimismo, se evidencia que las creencias que han construido sobre sí mismos, limitan a que los estudiantes reconozcan su potencial y que presenten una baja percepción sobre sus habilidades académicas: *“no me sentía capaz ni siquiera de poder cumplir porque me había quedado como con la percepción de que soy mala alumna y si me sacaba buena nota era como que bueno, bien, como que no me sentía merecedora de académicas: “no tener buenas notas”* (MG, psicología, 6to ciclo, CDF).

Ello coincide con un estudio realizado por Kulakow (2020). Los esquemas mentales que los estudiantes tienen sobre sí mismos son construidos a partir de la percepción de sus habilidades y la respuesta del entorno. Por lo que algunos de los comentarios que recibieron durante su etapa escolar con respecto a su conducta, podrían haber impactado directamente en el autoconcepto del estudiante, especialmente si no se separa al alumno del problema y más bien se percibe al alumno como el problema, lo cual sucedió en el caso de MR (23 años, medicina veterinaria, 7mo ciclo, CDF, TDAH, depresión), quien comenta: *“cada vez que tengo que dar un examen difícil, recuerdo esa voz del profe de, tú no la vas a hacer por más que te esfuerces y a veces me bajoneo horrible horrible horrible, pero, en la universidad, de verdad, en notas me va mucho mejor que en el colegio y eso me sorprendió, porque pues con lo mal que me iba, yo esperaba que me fuera peor”*.

En adición, se puede relacionar la presencia de un bajo autoconcepto con un bajo bienestar psicológico, evidenciado en problemas en la salud mental tales como la depresión, la cual está diagnosticada en cuatro de los participantes del presente estudio. Por lo tanto, destaca la importancia de fortalecer el autoconcepto de los estudiantes desde

las escuelas y eliminar el uso de estereotipos para identificar a los alumnos. Ello coincide con otros estudios los cuales mencionan que, un bajo autoconcepto puede resultar en la aparición de distintos trastornos de salud mental que limitan el desarrollo normativo del individuo durante la adultez temprana (Organización Mundial de la Salud, 17 de noviembre del 2021).

En cuanto a la **dimensión del autoconcepto social**, también se evidencia un impacto negativo debido a los comentarios negativos los demás solían tener de estos estudiantes en la etapa escolar, quienes ahora buscan liberarse de los estereotipos para encajar socialmente, *“ahora tengo esa onda de cuando me pasan la voz para hacer algo, siempre digo que si a todo, porque no quiero ser calificado como el flojonazo o el vago. Entonces si me pasan la voz para algo, llevo. Y muy pocas veces tengo esa expresión de “ala que flojera””* (EC, 25 años, psicología, 12vo ciclo, CDMF). Ello puede conllevar a una serie de dificultades puesto que, si bien durante la adultez emergente el individuo es mucho más independiente, el factor social tiene una gran relevancia para esta población en cuanto al sentido de pertenencia y a la capacidad de tener interacciones positivas. Si el individuo presenta un autoconcepto bajo le será más difícil hacer uso de las habilidades sociales para establecer vínculos sanos, expresar su opinión o hacer peticiones, por lo que la persona podría perder su autonomía y presentar conductas de riesgo. Esto coincide con una investigación realizada por Tacca et al. (2020), en la que se relacionó el buen uso de las habilidades sociales con un autoconcepto social elevado. En el caso de los estudiantes con TDAH, el sentido de pertenencia usualmente se logra cuando el individuo reconoce y acepta su condición, encuentra a pares similares y deja de considerar que su forma de ser es menos válida que una persona sin un diagnóstico a pesar de no contar con las mismas habilidades sociales.

En cuanto a la **dimensión del autoconcepto familiar**, se evidencia que, en algunos casos, la familia continúa etiquetando al integrante que presentó conductas disruptivas como alguien "incapaz". Como menciona MG (23 años, psicología, 6to ciclo, CDF), *“ahora que vivo en otro país entonces este, se sorprenden que me está yendo bien y es como que tienen la imagen de que no era capaz, pero en verdad si soy, soy súper capaz de ser una buena alumna”*. Ello repercute en el autoconcepto del estudiante puesto que, constantemente sentirá la necesidad de demostrar su capacidad, lo cual podría conllevar a la exigencia excesiva como se mencionó anteriormente e incluso, de acuerdo con García y Musitu (1999), se podrían presentar síntomas depresivos o ansiosos si es

que persiste un bajo autoconcepto familiar. En la presente investigación los participantes con TDAH no hicieron alusión a esta dimensión, sin embargo, otros estudios sugieren que los estudiantes que presentan TDAH usualmente son incomprendidos por sus familiares quienes esperan que presenten el comportamiento y las habilidades de estudio de una sin un diagnóstico.

A pesar del impacto negativo en el periodo de transición del colegio a la universidad, ocasionado por el bajo autoconcepto a nivel escolar; muchos de los participantes han demostrado ser resilientes y logrado construir un **autoconcepto global actual** positivo sobre sí mismos, a partir de las evidencias positivas sobre su rendimiento académico/laboral, el descubrimiento de nuevas habilidades y la aceptación de sí mismos. Ello coincide con otras investigaciones en las que se establece que es usual que el autoconcepto tienda a volverse más positivo en la adultez temprana (Palacios & Coveñas, 2019). Como menciona DI (22 años, psicología, 12vo ciclo, CDF), *“he dado una vuelta total de lo que era en el colegio a como soy ahora”*. O como menciona GS (22 años, psicología, 8vo ciclo, CDMF), *“soy capaz de hacer cualquier cosa... [...]no solo fuerte físicamente sino fuerte mental, porque las palabras hieren más que los golpes.”*

Respecto a las evidencias que permitieron este cambio, uno de los participantes menciona que, ingresar a la universidad le permitió comenzar de nuevo en cuanto a la impresión que quiere dar sobre sí mismo. Además, comentó que *“en la universidad a ningún profesor le va a importar quién eres, entonces te van a calificar por lo que sabes”* con ello en mente se dijo a sí mismo *“a lo mejor sí puedo ser inteligente, ¿no? responsable e inteligente”* (ER, 22 años, psicología, 11vo ciclo, CDF). En cuanto al descubrimiento de habilidades, algunos se sorprenden cuando reciben una felicitación por su buena participación y aporte en el aula. Uno de los participantes comenta: *“yo realmente sí tenía las respuestas y eso me hizo sentir contento... [...] aparentemente soy delegado, administrador, presidente estudiantil, parece de todo”* (TH, 21 años, diseño gráfico, 2do, CDF, TDAH).

Relacionado a la aceptación de sí mismos, algunos participantes consideran que su pasado es una fortaleza y que la aceptación de sí mismos es lo que verdaderamente los ha impulsado en su vida universitaria. *“he aprendido a aceptar las partes que antes lo consideraba como algo que me jalaba para atrás, y ahora lo considero algo que me ayudó”* (BM, ciencias ambientales, 4to ciclo, CDF, TDAH). De acuerdo con Ryff (1989), aceptarse a uno mismo con sus virtudes y defectos permite fortalecer el autoconcepto

global, lo cual está relacionado con el bienestar psicológico y la calidad de vida. Además, refleja un gran crecimiento personal que permite que la persona tome decisiones que le permitan cumplir con sus metas y objetivos personales para tener una vida satisfactoria. Especialmente en el caso de los estudiantes que tienen TDAH, se resalta el hecho del proceso de autodescubrimiento personal para el cambio de las creencias negativas que solían tener sobre sí mismos, las cuales impactan directamente en su conducta.

Ello se evidencia con el comentario de MR (23 años, medicina veterinaria, 7mo ciclo, CDF, TDAH, depresión), quien menciona *“yo en la universidad con mi carrera encontré mi lugar, porque yo estudio veterinaria y es una carrera que uno esté bastante activo y pase de ser problemática o una cotorra o simplemente esa persona que fastidia a los profesores, a ser alguien que tiene cualidades que en mi carrera son apreciadas”*.

La aceptación personal y el trabajo en uno mismo favorecen la construcción de un autoconcepto positivo, en el que se percibe un balance adecuado en la vida del individuo. En el caso de los estudiantes que presentaron conductas disruptivas, les permite reconocer que, si bien todavía presentan dificultades asociadas a las conductas disruptivas, en la actualidad han encontrado recursos para lidiar con ello. Como menciona FN (23 años, psicología, 12vo ciclo, CDF), *“el autoconocimiento es clave, crucial para el tema de lo de la conducta y no ser disfuncional”*. Y como reconoce HY (24 años, psicología, 12vo ciclo, CDF, TDAH), *“hay varias cosas que he logrado conseguir y me siento muy satisfecho o sea con el progreso”*. A partir de esta percepción positiva sobre sí mismos, la persona buscará continuar explorando sus habilidades y su potencial por la búsqueda de la autorrealización (Rogers, 1961).

“Tengo más expectativas de mí mismo para el futuro, que las expectativas que hubiese tenido cuando tenía no sé 14, 15 años porque siento que he evolucionado bastante como persona” (GY, 24 años, arquitectura, 10mo ciclo, CDF).

Por último, los participantes mencionaron algunas **consideraciones en torno a cómo les hubiese gustado ser corregidos**, de tal forma que consideran que su conducta se hubiese modificado, sin generar un impacto negativo en su autoconcepto.

En primer lugar, mencionaron la necesidad de orientar el castigo a la reflexión y a ser juzgados libre de sesgos, es decir, aplicar las medidas correctivas hacia una conducta por la gravedad de la misma y no por la identidad de la persona que la realizó. Además, consideran de suma importancia que se logre una reflexión por parte del alumno y que el docente se muestre comprensivo. Como menciona DI (22 años, psicología, 12vo ciclo,

CDF) *“trabajar la reformulación descriptiva que tienen porque siempre es esta persona es problemática, no es como esta persona en este momento hizo un problema, o sea como que, no dan a entender una situación, sino definen a una persona con un término que no es característico de todos los ámbitos de su vida, entonces esa definición, afecta cómo lo perciben los demás y también como esa persona puede llegar a percibirse”*.

Esta perspectiva evidencia la necesidad de implementar estrategias propias de la disciplina positiva en las instituciones educativas, puesto que permite establecer límites conductuales en los alumnos sin impactar de forma negativa en su autoconcepto. Ello porque la disciplina positiva busca generar un clima de respeto y cooperación en el aula, reconociendo las necesidades del estudiante, dejando de utilizar las amenazas para generar una conducta deseada y evitando juzgar sus conductas o etiquetarlos (Santa Cruz & D'Angelo, 2020).

En segundo lugar, comentan sobre la necesidad de adaptar el sistema educativo a la diversidad, es decir, que las instituciones educativas deberían considerar la singularidad del alumno para reforzar o premiar su progreso según las características del alumno en vez de enfocarse únicamente en sus dificultades o errores. Como menciona WI (23 años, comunicaciones, 10mo ciclo, CDF, depresión), *“en lugar de marcar las cosas negativas con tanta insistencia, quizás verlo por el lado positivo, ¿no? premiar de manera más enfática a aquellos que hacen las cosas bien en lugar de castigar aquellos que por alguna razón u otra no las hacen tan bien”*. Hong y Huang (2020), mencionan que, los estudiantes que aprenden teniendo una perspectiva favorable sobre lo que hacen, acumulan experiencias positivas, sienten emociones de felicidad, mejoran su tolerancia a la frustración y desarrollan la autodisciplina. Por lo tanto, estos pensamientos positivos propician un autoconcepto positivo y por ende un mejor comportamiento en los alumnos. Asimismo, de acuerdo con el artículo 19-A, en el Perú, las instituciones educativas deben considerar las necesidades de los alumnos e implementar las modificaciones pertinentes según la diversidad, no obstante, en muchas ocasiones ello no se realiza (El Peruano, 21 de junio del 2018). Por lo tanto, muchos alumnos con Necesidades Educativas Específicas (NEE) podrían presentar dificultades a nivel conductual y atencional, lo cual sucedió en el caso de BM (24 años, ciencias ambientales, 4to ciclo, CDF, TDAH), quien comenta: *“siempre tenía mi cubo Rubik, que lo usaba cada segundo y eso tipo molestaba a los profesores entonces me decían que hiciera silencio”*

En tercer lugar, los participantes destacan la necesidad de sentirse escuchados, es decir de poder contar el porqué de su conducta y sentirse validados sin ser silenciados

por la autoridad. Como menciona EC (25 años, psicología, 12vo ciclo, CDMF), según lo que le hubiese gustado *“quiero escuchar tu versión y antes de sacar una conclusión...para poder tener todo el panorama...quiero saber la percepción con la que has hecho esto, las razones, los motivos y toda la vaina...creo que eso me hubiera servido un montón”*. De la misma forma JC (22 años, administración, 10mo ciclo, CDMF, TDAH), comenta que se debería ver a *“cada alumno como un individuo...ver ¿porque es que no escucha, porque es que no atiende la clase, porque es que no le interesa...a ver qué pasa... porque ese desinterés puede ser por problemas familiares, puede ser por alguna neuro divergencia”*. O como menciona TH (21 años, diseño gráfico, 2do, CDF, TDAH), *“que podemos hacer para que esto sea mejor tanto para ti, para mí, para tus compañeros, en vez de...ponerse serio cuando sabe que no le funciona”*. Ello coincide con lo propuesto por Zuković y Stojadinović (2021), asociado al modelo de la disciplina positiva, la cual contribuye a la construcción de una percepción y valoración más sana del individuo, ya que posibilita que se sienta escuchado y valorado en el aula. Esto conlleva a que se sienta capaz de pedir ayuda al percibir su entorno con mayor confianza, lo cual propicia que los estudiantes desarrollen seguridad en sí mismos y a largo plazo puedan encontrar soluciones ante problemas que se les presenten en su vida cotidiana.

Finalmente, se reconoce que, estas reflexiones permiten comprender que el autoconcepto que un adolescente construye es influenciado por su entorno y la perspectiva que los demás tienen sobre este. Por lo tanto, la experiencia escolar para los estudiantes que presentaron conductas disruptivas podría ser negativa. Como menciona GS (22 años, psicología, 8vo ciclo, CDMF), *“al principio si amaba mi cole y al final lo termine como que odiando”*. Según Escárraga y Nieto (2021), ello es perjudicial para el aprendizaje y desarrollo del potencial de los alumnos ya que, al estar en un entorno percibido como aversivo, genera una falta de motivación, reduce el aprendizaje significativo y el estudiante duda de sus capacidades. Además, como se evidenció anteriormente, el impacto de la experiencia escolar en el autoconcepto trae dificultades en la adultez emergente, sin embargo, al ser una población que ha logrado ingresar a la universidad, estos han desarrollado la resiliencia, al tener evidencias de sus logros. A partir de ello, se ve una **modificación en el autoconcepto de los estudiantes**, quienes pasan a tener una percepción más positiva de sí mismos en las distintas dimensiones de su vida a diferencia de la etapa escolar. Evidencia de ello se encuentra en los mensajes alentadores que los participantes le dirían a su “yo del pasado”.

Tabla 8*Reflexiones que Evidencian una Percepción de Cambio en el Autoconcepto de los Participantes*

Participantes	Reflexión
DI (22 años, psicología, 12vo ciclo, CDF)	“el colegio no te define, que el colegio es solo un espacio en el que vas a aprender y a conocerte que no define quién eres ni quién serás más adelante”
BM (24 años, ciencias ambientales, 4to ciclo, CDF, TDAH)	“no ser esclavo de las opiniones de los demás, porque al final, solo tienes que aprender a apreciarte a ti mismo, y no importa lo que digan los demás, tú sabes quién eres al final del día y tienes que seguir adelante nomas, porque tu con tu esfuerzo vas a ver qué vas a encontrar resultados”
AL (25 años, comunicaciones, 8vo ciclo, CDF)	“que no escuche los comentarios negativos, así sea de amigos, familia, algunas comparaciones que le pudieron hacer, y que sigan su línea para salir adelante que los resultados van a llegar si o si”
ER (22 años, Psicología, 11vo ciclo, CDF)	“cuando ingreses a la universidad vas a ver una realidad totalmente distinta”
JC (22 años, administración, 10mo ciclo, CDMF, TDAH)	“que no tienes límites”
HY (24 años, psicología, 12vo ciclo, CDF, TDAH)	“no te rindas, al final como, como todo va a mejorar, o como todo te va a ir bien”

Fuente: Elaboración propia.

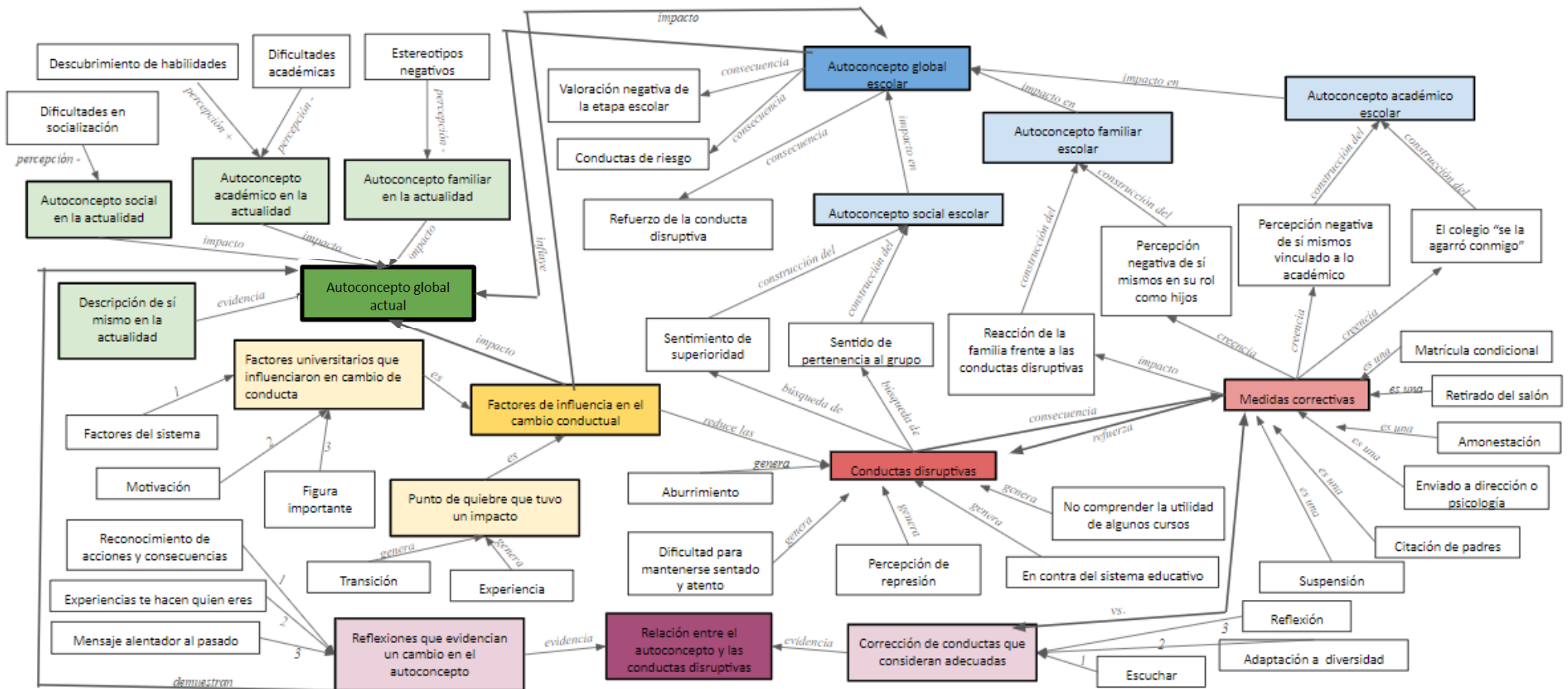
Con respecto a las **implicancias** asociadas al presente estudio, se reconoce que esta investigación ayuda a la comunidad educativa a comprender a mayor profundidad el autoconcepto y cómo este se desarrolla en los estudiantes que presentaron conductas disruptivas, evidenciado a partir del relato en las vivencias de los participantes. En estas se encontraron diferencias y similitudes entre quienes se encuentran diagnosticados con TDAH de quienes no tienen un diagnóstico, lo cual es un aporte teórico novedoso en la literatura actual y de gran utilidad para la psicología en el campo educativo. Además, la presente investigación permitió conocer los aspectos de mejora en el sistema educativo, según las necesidades identificadas por los mismos participantes, lo cual genera gran empatía en el lector al estudiar la problemática de las conductas disruptivas en el aula y la construcción del autoconcepto. Asimismo, incentiva a reflexionar sobre la necesidad de implementar estrategias basadas en la disciplina positiva en las medidas correctivas impartidas, ya que estas tienen un impacto en cómo los estudiantes se perciben a sí mismos y a su vez, en el afrontamiento de las dificultades que se presenten durante sus

estudios superiores en la adultez emergente. Por último, permite conocer los retos a los que se enfrentan los estudiantes universitarios que presentaron conductas disruptivas e identificar estrategias para fortalecer su autoconcepto. Reconociendo además la importancia de educar a las instituciones educativas y familias en los trastornos más comunes entre los estudiantes, como lo es el TDAH, para lograr una intervención temprana, que permita que el estudiante cuente con las herramientas necesarias para desarrollarse con mayores oportunidades.

No obstante, se encuentran algunas **limitaciones** en cuanto a la metodología implementada y el muestreo. Debido a que la estrategia implementada para la recolección de la información fue el focus group, resultó de gran dificultad realizarlos de forma presencial, puesto que los participantes no contaban con mucha disponibilidad horaria por lo que se decidió hacerlos de forma virtual. Si bien ello permitió tener un mejor análisis del diálogo, en ocasiones los participantes esperaban a que se les indique cuándo podían participar en vez de que el diálogo fluya con normalidad, por lo que se podría haber perdido algunas interacciones interesantes entre los participantes y sus relatos. Asimismo, al ser una población que debe cumplir con características específicas para poder participar, resultó complicado acceder a la población sin utilizar etiquetas que podrían estigmatizar a los participantes al momento de reclutarlos. Además, al realizarse un muestreo por conveniencia y por bola de nieve, los participantes no son una muestra representativa de la población escogida, ya que todos pertenecen a universidades privadas y asistieron a colegios privados, por lo que se asume que las dificultades a las que se enfrentaron podrían ser muy distintas a otras realidades socioeconómicas del país. También se reconoce que, a pesar de contar con una muestra variada, entre participantes que tienen TDAH y participantes sin ningún diagnóstico, no se evidenció una distinción tan significativa entre ambos grupos, lo cual podría ser resultado de contar con una muestra reducida como para encontrar grandes similitudes y diferencias en los relatos, considerando que, de los 22 participantes, únicamente 6 presentaban el diagnóstico de TDAH. Finalmente, se enfatiza que, al ser un estudio de tipo fenomenológico, los resultados no se pueden generalizar.

Figura 1

Red Analítica



4. CONCLUSIONES

A continuación, se describen las conclusiones de la presente investigación divididas según el objetivo planteado al cual se relacionan:

Objetivo General: Explorar la percepción del autoconcepto y su trayectoria de desarrollo en los jóvenes universitarios que presentaron conductas disruptivas en el aula escolar.

- La percepción del autoconcepto de los estudiantes está estrechamente relacionada con las reacciones del entorno frente a sus conductas. Las respuestas del entorno pueden reforzar o desafiar cómo los estudiantes se ven a sí mismos, afectando así su desarrollo personal.
- En cuanto al autoconcepto social en la actualidad, los estudiantes se encuentran en constante búsqueda de liberarse de los estereotipos que los marcaron, lo cual tiene un impacto en la toma de decisiones y el establecimiento de límites.
- En cuanto a la dimensión familiar, si bien el vínculo familiar tiende a mejorar, todavía persiste la concepción negativa de la familia hacia el estudiante, por lo que les resulta difícil mejorar esta dimensión del autoconcepto.
- Se evidencia una mejora en el autoconcepto actual a partir del cambio en las creencias sobre sus capacidades y la percepción de orgullo de sí mismo frente a su progreso personal, acompañado de expectativas positivas sobre el futuro.
- El autoconcepto actual de los estudiantes tiende a ser más positivo que en la etapa escolar, puesto que se caracteriza por autorregulación una mayor autoaceptación, que proviene de un conocimiento más profundo de sí mismos. Este autoconocimiento les permite equilibrar sus fortalezas y debilidades y buscar carreras que se alineen con su forma de ser.
- Se evidencia el desarrollo de un autoconcepto con tendencia a ser más positivo a partir de las evidencias de logro en las distintas dimensiones de sus vidas, al generar una percepción de valía y autoeficacia de los estudiantes.
- Se evidencia un contraste entre el autoconcepto escolar y el actual cuando los participantes proponen mensajes que se dirían a sí mismos en el pasado, asociados a la necesidad de apreciarse a uno mismo sin importar las opiniones de los demás y al descubrimiento de una realidad distinta al contexto escolar que les permitirá mejorar.
- Para los estudiantes con TDAH, el autoconocimiento y la comprensión de su diagnóstico han sido esenciales para mejorar su autoconcepto. Este entendimiento

les ha permitido empoderarse y liberarse de las etiquetas negativas relacionadas con sus debilidades.

- La conducta de un estudiante con conductas disruptivas puede mejorar notablemente cuando está en presencia de una figura de apoyo que se muestra comprensiva, sin juicios y libre de sesgos. Este no solo ayuda al estudiante a modificar su comportamiento disruptivo, sino que también facilita el desarrollo de un autoconcepto más positivo.

Objetivo específico 1: Describir las percepciones sobre el desarrollo del autoconcepto durante la etapa escolar en los jóvenes universitarios que presentaron conductas disruptivas en el aula.

- En la etapa escolar, el autoconcepto académico y familiar de los participantes se recuerda retrospectivamente de forma más negativa ya que, presentan creencias y estereotipos negativos hacia sí mismos en su rol como hijos y estudiantes.
- Los estudiantes con TDAH en la escuela son más vulnerables a presentar un autoconcepto bajo durante esta etapa al no ser capaces de regular su conducta con normalidad, incluso si es que desean hacerlo.
- Las experiencias significativas y periodos de transición en los alumnos con conductas disruptivas permiten que estos reflexionen sobre su conducta y se planteen en quién quieren convertirse para lograr sus metas.
- En cuanto al autoconcepto social en la etapa escolar, este tiende a ser más positivo. Se evidencia que en los alumnos que presentaron conductas disruptivas, la valoración del rol como amigo o compañero en el contexto social escolar está asociada a la presencia de estas conductas con el fin de buscar la aceptación y admiración de los pares para pertenecer al grupo o ser considerado como “el chévere” del grupo, es decir, al sentido de pertenencia. Usualmente ello también está asociado a la percepción de “valentía” por demostrar el rechazo hacia el sistema educativo.
- La presencia de conductas disruptivas en el aula se presenta mayormente por aburrimiento y la falta de motivación. Cuando la enseñanza es más estimulante y se genera un entorno educativo que mantenga a los estudiantes motivados y comprometidos, se reducen las conductas disruptivas y se fomenta una percepción académica más positiva de sí mismos en los alumnos.

Objetivo específico 2: Analizar cómo la percepción del autoconcepto de los estudiantes que presentaron conductas disruptivas en el aula escolar influye en el periodo de transición del colegio a la universidad.

- La etapa de transición del colegio a la universidad obliga al alumno a regular su conducta por el cambio de contexto y las conductas socialmente aceptadas en este, asociadas a la normativa de la institución superior y las consecuencias percibidas con una mayor gravedad.
- La percepción de mayor libertad en el entorno universitario permite a los estudiantes desarrollar y aplicar sus propias estrategias de autorregulación. Esta capacidad de regular su comportamiento de manera autónoma influye positivamente en su adaptación al nuevo contexto académico. Al entender y gestionar mejor su conducta, los estudiantes pueden mejorar su autoconcepto, facilitando una transición más efectiva y adaptativa hacia la vida universitaria.
- Al ingresar a una institución de educación superior, los estudiantes experimentan un aumento en la motivación académica al encontrarse con una carrera de su interés. Este incremento en la motivación impacta positivamente en su autoconcepto académico, al buscar alinearse con su "yo ideal", evidenciado por cambios en su conducta y el descubrimiento de nuevas habilidades.
- Durante la transición del colegio a la universidad, los estudiantes experimentaron un notable incremento en el estrés debido a la autoexigencia. Este estrés se relaciona con su deseo de validar su capacidad académica y superar las expectativas que se impusieron a sí mismos, reflejando cómo el autoconcepto desarrollado en la etapa escolar afecta su adaptación y rendimiento en la educación superior.
- En la etapa de transición, los estudiantes enfrentan dificultades para regular su conducta y equilibrar su vida académica con la vida social, lo que puede complicar su adaptación al nuevo entorno universitario.
- Algunos estudiantes han desarrollado sintomatología depresiva y ansiosa, según su percepción del origen de esta sintomatología, esta se encuentra posiblemente asociada a la presencia de un bajo autoconcepto durante la adolescencia y las dificultades propias de la transición del colegio a la universidad.
- La presencia de diagnósticos como la ansiedad y depresión en algunos estudiantes podría estar asociada al proceso de ajuste comportamental durante la transición a

la universidad, la redefinición de sus roles y las secuelas de la percepción de un bajo autoconcepto en la etapa escolar.

- Los estudiantes diagnosticados con TDAH enfrentan desafíos significativos en la transición a la universidad. Algunos fueron diagnosticados durante esta etapa debido a las dificultades evidentes en adaptarse a las nuevas demandas académicas y sociales.
- El autoconcepto académico actual se ve negativamente afectado por las etiquetas del pasado asociadas a su conducta disruptiva en la escuela, llevando a los estudiantes a dudar de su capacidad para enfrentar los retos universitarios y percibir que su esfuerzo podría no ser suficiente.

Objetivo específico 3: Analizar cómo es la percepción del impacto de las intervenciones disciplinarias en los estudiantes que presentaron conductas disruptivas en el aula escolar, en la construcción de su autoconcepto.

- Los estudiantes que presentaron conductas disruptivas, con o sin un diagnóstico, a menudo ven el sistema educativo como restrictivo e injusto. Esta percepción negativa afecta su autoconcepto académico al hacer que se sientan incapaces de cumplir con las expectativas académicas y menos capaces en comparación con sus compañeros.
- Los estudiantes con conductas disruptivas perciben que las medidas correctivas aplicadas por docentes y directivos son injustas y sesgadas, basadas en su historial conductual. Esta percepción de injusticia refuerza un autoconcepto negativo al hacer que los estudiantes se sientan víctimas de un trato desigual, aumentando su rechazo hacia la institución.
- Las medidas correctivas frecuentes generaron conflictos y tensión entre los estudiantes y sus padres, afectando negativamente su relación. Esta tensión incrementa el estrés y la ansiedad en los estudiantes, lo que deteriora su autoconcepto al hacerlos sentir inadecuados o insuficientes, y puede llevarlos a ocultar o mentir sobre las sanciones para evitar más conflictos.
- Las medidas correctivas aplicadas a los estudiantes por sus conductas disruptivas afectaron negativamente su autoconcepto académico, generando dudas sobre sus capacidades y temores sobre la posibilidad de ingresar a la universidad.
- En cuanto al autoconcepto familiar en la etapa escolar, prevalece un autoconcepto negativo en la valoración de su rol como hijos, el cual está reforzado por la

demostración de decepción por parte de la familia, al recibir las constantes amonestaciones de la institución académica hacia sus hijos.

- Cuando las conductas disruptivas son celebradas por los pares, el autoconcepto social del estudiante es más positivo, por lo que no reconoce su conducta como algo malo a pesar de recibir una sanción por parte del docente.
- Los participantes reconocen la necesidad de reformar el sistema educativo para que las intervenciones disciplinarias sean más efectivas y menos dañinas para el autoconcepto. Proponen que las sanciones se orienten hacia la reflexión, el trato sin sesgos, la validación y la adaptación a la diversidad de los alumnos.

5. RECOMENDACIONES

Con respecto a las diversas problemáticas encontradas en la presente investigación y resultados en concordancia con otros estudios, se plantean las siguientes recomendaciones para las escuelas, para los padres de familia, para los estudiantes universitarios, para las universidades o instituciones de educación superior y recomendaciones para futuras investigaciones.

Recomendaciones para las escuelas:

- Reconociendo que los estudiantes con TDAH son más vulnerables a presentar un autoconcepto bajo, se recomienda: **la capacitación del personal escolar en el TDAH** para que estos puedan identificarlo y conocer cómo tratar con alumnos con esta condición, de tal forma que puedan comprender las dificultades detrás de su comportamiento y aplicar medidas correctivas que funcionen con esta población. Ello permitirá reducir de manera efectiva las conductas disruptivas que presenten los alumnos sin recurrir a medidas correctivas tradicionales que pueden ser dañinas para la construcción del autoconcepto del estudiante.
- Reconociendo que muchas de las medidas correctivas aplicadas por los docentes frente a las conductas disruptivas generan un impacto negativo en la percepción que el estudiante tiene sobre sus capacidades, se recomienda: **la Capacitación del personal docente en disciplina positiva**, ello porque diversos estudios mencionan que este modelo genera un ambiente donde se valora la diversidad entre los alumnos, fortalece el vínculo alumno-docente al enfocarse en construir relaciones positivas en las que el estudiante se sienta seguro y valorado a partir del respeto mutuo. De tal forma que, el estudiante desarrolla un sentido de

responsabilidad personal que reduce la presencia de conductas disruptivas y fortalece sus capacidades. Además, este modelo busca desarrollar en los alumnos habilidades sociales efectivas, la resolución de conflictos y el manejo de las emociones y no únicamente corregir comportamientos por lo que promueve el bienestar emocional de los alumnos. Específicamente, se recomienda **aplicar la técnica de refuerzo positivo por conductas alternativas**, la cual consiste en reconocer públicamente las conductas respetuosas y solidarias de los alumnos.

- Teniendo en cuenta que una de las razones principales de la presencia de las conductas disruptivas en los estudiantes es la búsqueda de la aceptación y admiración por parte de sus compañeros, se recomienda a las escuelas **dedicar un espacio para promover el clima positivo en las aulas**, en el que se promuevan los valores como la empatía y la valoración de la diversidad de tal forma que las conductas disruptivas no estén asociadas al bullying. Asimismo, estos espacios permiten fortalecer los vínculos entre los alumnos al **fortalecer las habilidades sociales**, las cuales permiten generar una socialización positiva entre pares, con comunicación efectiva para la resolución de conflictos. Además, estos espacios permiten que los estudiantes desarrollen el sentido de conciencia en el que reconozcan que sus acciones tienen un impacto en los demás. Por último, estos espacios deben servir como espacios para **fortalecer el sentido de pertenencia** en los estudiantes con el aula y **desarrollar un liderazgo positivo** a partir de diversas actividades de integración.
- Considerando que las medidas correctivas aplicadas para sancionar las conductas disruptivas de los estudiantes son reportadas a los familiares, se evidencia un impacto negativo en la relación entre padres e hijos, por lo que se recomienda a las escuelas **mantener una comunicación abierta y constante con los padres de familia** desde un inicio para identificar posibles problemáticas que podrían estar afectando el comportamiento de los estudiantes. Ello permitirá que la institución trabaje de la mano con la familia en el soporte del estudiante y se planteen estrategias en común para brindar el soporte que el estudiante necesita. Asimismo, a partir de estos canales se pueden realizar **talleres dirigidos a los padres** para orientarlos en la importancia de manejar las expectativas académicas que tienen de sus hijos, de manera saludable y realista, en la necesidad de reconocer las fortalezas y logros de sus hijos y enseñarles técnicas asociadas a la comunicación efectiva y la resolución de conflictos para mejorar las interacciones

entre padres e hijos. Ello permitirá fortalecer el autoconcepto familiar de los estudiantes, los cuales se sentirán más comprendidos por sus padres.

- Considerando que muchas veces las conductas disruptivas reflejan un malestar interno por parte de los estudiantes, se recomienda a las escuelas **ofrecer espacios de consejería psicológica** a los alumnos con el fin de identificar la razón detrás de las conductas disruptivas, reflexionar sobre las acciones cometidas y trabajar en alternativas positivas.
- Considerando que los estudiantes que presentan conductas disruptivas tienen una perspectiva negativa sobre el sistema educativo, se recomienda a las instituciones educativas **realizar una revisión de las normativas escolares** y alinear el reglamento a los objetivos de aprendizaje para generar un ambiente escolar que se adapte a las necesidades de las nuevas generaciones.
- Considerando que el aburrimiento y la falta de motivación es una de las causas principales de las conductas disruptivas, se recomienda a las instituciones **aplicar metodologías de enseñanza que incluyan métodos más participativos y didácticos**, que consideren los intereses de los estudiantes para lograr un aprendizaje significativo y apliquen estrategias diversas que sean inclusivas para la diversidad.
- Reconociendo que destaca en esta población el sentimiento de injusticia frente a las sanciones aplicadas a las conductas disruptivas, se recomienda **generar espacios de participación para los estudiantes**, tales como el consejo estudiantil, en los que estos puedan expresar sus preocupaciones de forma asertiva y proponer posibles soluciones haciendo una reflexión en su propio comportamiento; además de **talleres sobre el civismo** y la importancia de las reglas para la convivencia social. Ello podría aumentar el sentido de pertenencia del estudiante en la institución y desarrollar su sentido de responsabilidad. Asimismo, se recomienda que los estudiantes tengan **acceso al reglamento escolar**, de tal manera que, cuando realicen una conducta no apropiada, sean conscientes de ello y de la consecuencia que implica.
- Considerando que los estudiantes con conductas disruptivas tienen una mejor disposición para regular su conducta frente a autoridades que les generan seguridad y se muestran más comprensivos, se resalta la importancia que tiene el rol del docente en establecer un vínculo positivo con el alumno. Para ello se recomienda **capacitar a los docentes continuamente en habilidades para la**

gestión del aula, tales como establecer una comunicación respetuosa y abierta con los estudiantes, construir un ambiente en el que el alumno se sienta valorado, desarrollar una actitud empática, demostrar interés genuino por las necesidades de sus alumnos y brindar una estructura clara en la que se definan los comportamientos apropiados para el aula.

- Teniendo en cuenta que la conducta de los estudiantes tiende a mejorar cuando tiene una mayor percepción de libertad académica se recomienda que las instituciones **fomenten el desarrollo de la autonomía y la autorregulación en los estudiantes**, a partir de implementar actividades basadas en los diversos intereses de los alumnos, en los que estos deban poner en práctica la gestión del estrés, sus habilidades de estudio y la resolución de problemas. Ello permitirá que el estudiante desarrolle habilidades que le servirán para sus estudios superiores y en diversas áreas de su vida.

Recomendaciones para los padres de estudiantes con conductas disruptivas

Teniendo en cuenta que el autoconcepto familiar de los estudiantes con conductas disruptivas suele ser bajo, se recomienda a los padres de familia:

- **Practicar la comunicación abierta y empática** con los hijos para fortalecer el vínculo y la confianza de tal forma que estos se sientan en un ambiente seguro para comentar sobre sus preocupaciones, problemas y dificultades.
- **Acudir a un profesional en la salud mental** para realizar una evaluación a su hijo e identificar un posible diagnóstico de tal forma que el estudiante pueda contar con el apoyo necesario. Además, el profesional podrá informar a los padres sobre cómo pueden apoyar a su hijo si es que este es diagnosticado.
- **Participar activamente con la institución educativa** de tal forma que se mantengan informados sobre la situación actual de sus hijos y refuercen los comportamientos positivos desde casa con el fin de reducir las conductas disruptivas.
- **Establecer límites justos y claros** con sus hijos, además de reconocer que ellos son uno de los modelos a seguir de sus hijos por lo que resulta necesario **convertirse en modelos de un comportamiento positivo**, tales como habilidades en la resolución de problemas y estrategias en el manejo del estrés.

Recomendaciones para los estudiantes universitarios

- Reconociendo que, en la actualidad, es común que los estudiantes universitarios que presentaron conductas disruptivas tengan dificultades para establecer un balance adecuado entre la vida académica y la vida personal, se les recomienda **buscar asesoría universitaria**, tales como talleres en la gestión de tiempo, estrategias de estudio y organización. Esto les permitirá establecer metas claras y realistas y fomentar la autodisciplina a partir de un plan de acción concreto en el que optimicen su tiempo.
- En cuanto a los altos niveles de estrés y ansiedad manifestados por algunos de los participantes con relación al proceso de transición del colegio a la universidad, se recomienda a los estudiantes **acceder a los servicios de salud mental y consejería universitaria** para recibir el apoyo emocional que necesitan y en casos muy severos, ser derivados a un especialista. Ello les permitirá aprender técnicas para contrarrestar el estrés y la ansiedad; tales como, mindfulness, meditación y ejercicios de respiración. No obstante, la mejora dependerá de la **adherencia terapéutica** que el estudiante debe realizar. Asimismo, se les recomienda **realizar actividades extracurriculares** que les permita relajarse y generar un mayor equilibrio entre la carga académica y la vida personal, tales como hobbies o actividades placenteras. Específicamente se recomienda **realizar ejercicio físico regularmente** porque libera hormonas (endorfinas) que reducen el estrés, **mantener una dieta balanceada** y **establecer un horario de sueño** para recuperar energías. Por último, se les recomienda **apoyarse en sus compañeros o familiares** para compartir sus preocupaciones y obtener distintas perspectivas sobre cómo afrontar situaciones que no han vivido anteriormente.
- En cuanto a la evidente dificultad que presentan específicamente los estudiantes que tienen TDAH para hacerle frente a los retos propios de estudios superiores, se recomienda que estos se **comuniquen abiertamente con las autoridades de su institución para informar sobre su condición** y acceder a los recursos de apoyo que brinda la universidad. Asimismo, se recomienda **hacer uso de aplicaciones** para facilitar la gestión del tiempo y la planificación para los estudios. Además, se les recomienda **conocer en profundidad sobre su diagnóstico**, para tener en cuenta diversas estrategias que podrían aplicar en su día a día para hacerle frente a los retos universitarios. Implementar estas medidas

proactivas permitirá que los estudiantes maximicen sus capacidades y mejoren su experiencia universitaria.

- En cuanto a las creencias negativas que presentan los estudiantes con respecto a su autoconcepto académico debido a las experiencias negativas en la etapa escolar, se recomienda **fortalecer su autoconcepto a partir del aprendizaje en mentalidad de crecimiento**, el cual establece que las habilidades y capacidades se pueden continuar desarrollando. Asimismo, permite reconocer las fortalezas personales identificando logros pasados lo cual ayuda a hacerle frente a las creencias negativas.
- En cuanto a las creencias negativas sobre el autoconcepto social debido a los estereotipos asociados a los estudiantes que presentaron conductas disruptivas, se recomienda **trabajar en la autoconciencia y la autenticidad**, es decir aprender a reconocer cómo es el diálogo interno que uno tiene consigo mismo e intentar que este sea amable y compasivo, reflexionar sobre las cualidades que uno posee y cómo estas son de gran utilidad, y cuestionar los estereotipos preexistentes y sus fundamentos. Ello permite reconocer que no existe la perfección y que no todas las personas tendrán los mismos resultados con las mismas estrategias, por lo que se recomienda constantemente aceptar desafíos para desarrollar habilidades existentes y descubrir nuevas. No obstante, en casos donde existe una gran dificultad para mejorar el autoconcepto se recomienda **buscar apoyo psicológico**, la terapia cognitiva conductual suele ser efectiva para la reestructuración cognitiva de las creencias negativas o irracionales, pero requiere de **adherencia terapéutica** por parte del estudiante Finalmente, se recomienda rodearse de amistades positivas que apoyen el crecimiento personal.

Recomendaciones para las universidades o instituciones de educación superior

Considerando que la transición del colegio a la universidad es un proceso difícil para los estudiantes que presentaron conductas disruptivas, con o sin TDAH, se recomienda a las universidades:

- Contar con **programas de sensibilización** en los que se promueva el respeto por la diversidad y la inclusión, de tal forma que se reduzcan los estereotipos y se fortalezca la comunidad estudiantil.

- Ofrecer **servicios de consejería psicológica, asesorías** para aprender habilidades de estudio y de organización, asesorías de diversos cursos y promover **actividades culturales** diversas para desarrollar los diversos talentos.
- **Capacitar al personal docente** en problemas de aprendizaje y neurodivergencia de tal forma que se promueva la inclusión educativa.

Recomendaciones para futuros estudios

Se recomienda a futuros estudios que investiguen el autoconcepto y las conductas disruptivas:

- **Realizar estudios longitudinales** en una muestra con adolescentes para tener un mayor alcance sobre la evolución del autoconcepto en las distintas etapas del desarrollo
- **Investigar a mayor detalle los factores contextuales** que influyen en la construcción del autoconcepto; específicamente el rol de la familia y las amistades ya que, el presente estudio obtuvo más resultados centrados en el autoconcepto académico.
- **Implementar una metodología mixta** para el estudio del fenómeno, en el que se aplique un test psicométrico que evalúe el autoconcepto y profundizar en ello a partir de una estrategia cualitativa.
- **Contar con una muestra variada equitativa** en la que la cantidad de participantes diagnosticados con TDAH sea igual a la de los estudiantes sin el diagnóstico, con el fin de encontrar mayores similitudes y diferencias entre estos y generar un mayor aporte teórico a la literatura actual.
- **Investigar a la población de adultos emergentes no universitarios**, que presentaron conductas disruptivas en la etapa escolar.

REFERENCIAS

- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Amaya, L., Berrío-Acosta, G., & Herrera, W. (2018, 17 de julio). ¿Qué son los principios éticos? *Ética Psicológica*. <https://eticapsicologica.org/index.php/documentos/articulos/item/16-que-son-los-principios-eticos>
- American Psychiatric Association [APA]. (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Editorial Médica Panamericana.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall.
- Barbour, R. (2007). *Los grupos de discusión en la investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S.L.
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive Therapy and the Emotional Disorders*. International Universities Press.
- Benner, A.D., & Crosnoe, R. (2023). Chapter 17: Schooling from adolescence through early adulthood. En Crockett, L. J., Carlo, G., & Schulenberg, J. E. (Eds.). *APA handbook of adolescent and young adult development (pp. 275-291)*. American Psychological Association. <https://psycnet-apa-org.ezproxy.ulima.edu.pe/fulltext/2022-91981-017.pdf>
- Benites, R. (2021). La Educación Superior Universitaria en el Perú post-pandemia. *Políticas y Debates Públicos, Pontificia Universidad Católica del Perú*, 1(1), 1-11. <https://gobierno.pucp.edu.pe/publicacion/la-educacion-superior-universitaria-en-el-peru-post-pandemia/>
- Bolaños, D., & Stuart Rivero, A.J. (2019). La familia y su influencia en la convivencia escolar. *Revista Universidad y Sociedad*, 11(5), 140-146. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202019000500140
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press. https://khoerulanwarbk.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_develop_bokos-z1.pdf
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-82. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/3/1003>

- Caicedo Cavagnis, E. & Zalazar-Jaime, M.F. (2018). Entrevistas cognitivas: Revisión, directrices de uso y aplicación en investigaciones psicológicas. *Avaliação Psicológica*, 17(3), 362-370. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712018000300010&lng=pt&nrm=iso&tlng=es
- Cassany, D., López, C., & Martí, J. (2000). Divulgación del discurso científico. La transformación de redes conceptuales. Hipótesis, modelo y estrategias. *Discurso y sociedad*, 2(2), 73-103. https://www.researchgate.net/profile/Daniel-Cassany/publication/275034470_La_transformacion_divulgativa_de_redes_conceptuales_cientificas_hipotesis_modelo_y_estrategias/links/5559c46408ae980ca6108f00/La-transformacion-divulgativa-de-redes-conceptuales-cientificas-hipotesis-modelo-y-estrategias.pdf
- Castillo Sanguino, N. (2020). Fenomenología como método de investigación cualitativa: preguntas desde la práctica investigativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 20(10), 7-18. http://relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/fenomenologia_como_metodo
- Castro Castañeda, Remberto, Vargas Jiménez, Esperanza, & García Alcalá, Jesús Ulises. (2021). El autoconcepto del adolescente, su relación con la comunicación familiar y la violencia escolar. *Dilemas Contemporáneos: educación, política y valores*, 8(1), 0-17. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2570>
- Cazalla-Luna, N, & Molero, D. (2013). Revisión teórica del autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 1(10), 43-64. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/991/818>
- Clark, A., Cledes, H., & Bean, R. (2000). *Cómo desarrollar la autoestima en adolescentes*. Debate.
- Clerici, G., Elgier, Á., Gago-Galvagno, L., García, M., & Azzollini, S. (2020). La contribución del entorno socioeconómico al autoconcepto y percepción infantil de las pautas parentales de crianza. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1): 87-97. <https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/188.pdf>.
- Coelho, V.A, & Romão, A.M. (2017). The impact of secondary school transition on self-concept and self-esteem. *Revista de Psicodidáctica* 22(2), 1-16. https://www.researchgate.net/publication/309529991_The_impact_of_Secondary_School_Transition_on_Self-Concept_and_Self-Esteem
- Colegio de Psicólogos del Perú. (2018). *Código de Ética y Deontología*. https://www.cpsp.pe/documentos/marco_legal/codigo_de_etica_y_deontologia.pdf

- Crockett, L. J., Carlo, G., & Schulenberg, J. E. (Eds.). (2023). APA handbook of adolescent and young adult development. *American Psychological Association*. <https://doi-org.ezproxy.ulima.edu.pe/10.1037/0000298-000>
- Cruz Quiroga, G.A.F., Olmos Tejerina, S.B., & Salafia, B.F. (2020). Conducta Prosocial y Autoconcepto como factores protectores ante el consumo de alcohol en adolescentes escolarizados. *Investigaciones, Ensayos y Experiencias. Revista Científica Digital*, 4(7), 54-73. <https://ies7-juj.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/12/Revista-Investigaciones-ensayos-y-experiencias-N%C2%B0-4-2020.pdf#page=54>
- Dalgıç, G., & Bayhan, G. (2014). A meta-analysis: Student misbehaviors that affect classroom management. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 9(2), 101-116. <https://researchspace.auckland.ac.nz/bitstream/handle/2292/31558/cypriot-misbehaviorwithcoversheet.pdf?sequence=10&isAllowed=y>
- Delgado, C.A., & Campodónico, N. (2024). Incidencia de los estilos de crianza en las conductas disruptivas: una revisión sistemática. *Revista Psicología Unemi*, 8(14), 104-115. <https://ojs.unemi.edu.ec/index.php/faso-unemi/article/view/1788/1748>
- El Peruano. (2018, 21 de junio). *Normas Legales*. <https://busquedas.elperuano.pe/download/full/0qx-yD5cqoi8-pRYfluskb>
- Escárraga, K., & Nieto, C (2021). *Revisión sistemática del autoconcepto en niños y adolescentes diagnosticados con TDAH*. <https://repositorio.ucp.edu.co/bitstream/10785/8283/4/DDMPSI376.pdf>
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: youth and crisis*. Norton & Co. <https://psycnet.apa.org/record/1968-35041-000>
- Escurra Mayaute, L.M. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología*, 6(1), 103-111. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6123333>
- Gabinete de Ministro. (27 de marzo del 2022). *Pandemia, impactos y retorno a clases 2022: Datos de impacto y diseños de estrategias para enfrentar la pandemia*. Gabinete de Ministro 2022-2026. https://www.camara.cl/verDoc.aspx?prmID=248198&prmTipo=DOCUMENTO_COMISION
- Garrido Aguilera, G.A., León Jariego, J.C., Lopez Orta, V., & Ojea Rodríguez, F.J. (2020). Asociación de las conductas de riesgo en adolescentes. Estrategias para su prevención. *Index Enferm*, 28(3), 110-114. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962019000200004
- García Álvarez, D., Rincón Gill, B., & Urdaneta-Barroeta, M. P. (2022). Autopercepción de adultez emergente y sus relaciones con gratitud, ansiedad y bienestar. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 9(2), 186-206. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/32621>

- García, F. y Musitu, G. (1999). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. TEA. https://web.teaediciones.com/ejemplos/af-5_manual_2014_extracto.pdf
- Galán-Arroyo, C., Batista-Da-Silva, M.A., & Rojo-Ramos, J. (2024). Self-Concept in Physical Education for Post-Pandemic School Health Improvement. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 123-137. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/581361/362191>
- Gatica-Simpson, E., Yañez-Sepulveda, R.A., Duclos-Bastías, D., Cortés-Roco, G., Hinojosa-Torres, C., & Espinoza-Oteiza, L. (2024). Nivel de autoconcepto físico en estudiantes universitarios según género. *Retos*, 5(1), 1345–1350. <https://doi.org/10.47197/retos.v5i1.101019>
- Gentil Adarve, M., Zurita Ortega, F., Gómez Sánchez, V., Padial Ruz, R., & Lara Sánchez, A.J. (2019). Influencia de la práctica de actividad física en el autoconcepto de adolescentes. *Retos*, 36(1) 342-347. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/68852>.
- González Ducos, A., & Betancourt Ocampo, D. (2022). Conducta prosocial asociada al bienestar en adolescentes. *Nova scientia*, 13(27), 0-25. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-07052021000200213&script=sci_arttext
- Gutiérrez Salmon, P., & Martín Ayala, J. (2021). Implicaciones de la autoestima y el autoconcepto en el bienestar psicológico de los adolescentes españoles. *MLS Psychology Research*, 4(2). <https://doi.org/10.33000/mlspr.v4i2.668>
- Hung, Y., & Huang, Y. (2020). Junior high school students' perception of teachers' positive discipline and students' self-esteem in taipei city. *School Administrators*, 1(130), 38-60. [https://doi.org/10.6423/HHHC.202011_\(130\).0003](https://doi.org/10.6423/HHHC.202011_(130).0003)
- Ibarra Aguirre, E., & Jacobo García, H.M. (2018). Una propuesta teórico-metodológica al estudio de la evolución del autoconcepto. En Red Durango de Investigadores Educativos (ReDIE), *Psicología Educativa. Factores de influencia en los estudiantes* (p. 84-96). Durango. https://www.researchgate.net/profile/Manuel-Mejia-Carrillo/publication/342164952_Psicologia_Educativa_Factores_de_influencia_en_los_estudiantes/links/5ee6700892851ce9e7e3a884/Psicologia-Educativa-Factores-de-influencia-en-los-estudiantes.pdf#page=84
- Jiménez Lira, C., Enrique Peinado, J., Solano Pinto, N., Ornelas, M., & Blanco Vega, H. (2020). Relaciones entre Autoconcepto y Bienestar Psicológico en Universitarias Mexicanas. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 2(55), 59-70. <https://www.redalyc.org/journal/4596/459664449006/459664449006.pdf>
- Jurado de los Santos, P., Lafuente Carrasco, Álvaro, & Justiniano Domínguez, M. D. (2020). Conductas disruptivas en educación secundaria obligatoria: Análisis de

factores intervinientes. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, 1(25), 219–236. <https://doi.org/10.18172/con.3827>

- Karimy, M., Fakhri, A., Vali, E., Vali, F., Veiga, F.H., Stein, L.A.R. & Araban, M. (2018). Disruptive behavior scale for adolescents (DISBA): Development and psychometric properties. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 12(17), 1-7. https://www.researchgate.net/publication/323702446_Disruptive_behavior_scale_for_adolescents_DISBA_Development_and_psychometric_properties
- Kulakow, S. (2020). Academic self-concept and achievement motivation among adolescent students in different learning environments: Does competence-support matter? *Learning and Motivation Journal*, 70(1), 1-24. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0023969018305113>.
- Lichner, V., Petriková, F., & Žiaková, E. (2021). Adolescents self-concept in the context of risk behaviour and self-care. *International Journal of Adolescence and Youth*, 26(1), 57-70. <https://doi.org/10.1080/02673843.2021.1884102>
- Macias Figueroa, E.C & Alarcón Barcia, L.A. (2021). Manejo de las conductas disruptivas en la convivencia estudiantil en la educación básica superior. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 7(4), 411-432. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8383962.pdf>
- Malterud, K., Siersma, V. D., & Guassora, A. D. (2016). Sample Size in Qualitative Interview Studies. *Qualitative Health Research*, 26(13), 1753–1760. <https://doi.org/10.1177/1049732315617444>
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551–558. <https://doi.org/10.1037/h0023281>
- Marsh, H., y Shavelson, R. (1985). Self-concept: it's multi-faceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107-123. https://www.researchgate.net/profile/Richard-Shavelson/publication/261618629_Self-Concept_Its_Multifaceted_Hierarchical_Structure/links/53f61b380cf2fceacc70280f/Self-Concept-Its-Multifaceted-Hierarchical-Structure.pdf
- Martínez-Ferrer, E., Musitu-Ochoa, G., Murgui-Pérez, S., & Amador-Muñoz, V. (2009). Conflicto marital, comunicación familiar y ajuste escolar en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(1), 27-40. <https://www.redalyc.org/pdf/2430/243016317003.pdf>
- Martínez Guasona, F.D., & González Hernández, J. (2018). Práctica de actividad física, conducta prosocial y autoconcepto en adolescentes: conexiones en el contexto escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(3), 555-577. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/2235/2734>

- McAdams, D. P. (2003). Identity and the life story. In R. Fivush & C. A. Haden (Eds.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self: Developmental and cultural perspectives* (pp. 187–207). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. <https://awspntest.apa.org/record/2003-02703-009>
- Mejía Navarrete, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones Sociales*, 4(5), 165-180. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/view/6851/6062>
- Metzger, A. N., & Hamilton, L. T. (2021). The Stigma of ADHD: Teacher Ratings of Labeled Students. *Sociological Perspectives*, 64(2), 258-279. <https://doi.org/10.1177/0731121420937739>
- Moffitt, T.E. (1993). Adolescence limited and life-course persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *American Psychological Association*, 100(4), 674-701. http://users.soc.umn.edu/~uggen/Moffitt_PR_93.pdf
- Narváez, J. H., & Obando, L. M. (2020). Conductas disruptivas en adolescentes en situación de privación sociocultural. *Psicogente*, 23(44), 144-165. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-01372020000200144
- Nasaescu, E., Ortega-Ruiz, R., Jorent, V.J., & Zych, I. (2020). Conductas antisociales en niños y adolescentes: Un estudio descriptivo. *Psychology, Society, & Education*, 12(2), 201-213. https://www.researchgate.net/publication/333973699_Conductas_antisociales_en_ninos_y_adolescentes_Un_estudio_descriptivo
- O'Connor, C., Kadianaki, I., Maunder, K. & McNicholas, F. (2018). How does psychiatric diagnosis affect young people's self-concept and social identity? A systematic review and synthesis of the qualitative literature. *Social Science & Medicine*, 212, 94–119. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0277953618303678>
- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito. (2017). *III Estudio epidemiológico andino sobre consumo de drogas en la población universitaria, Informe Regional*, 2016. [Informe]. https://www.unodc.org/documents/peruandecuador//Informes/Otros/Informe_Universitario_Regional.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (17 de noviembre del 2021). *Salud mental del adolescente*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Organización Mundial de la Salud. (17 de junio del 2022). *Salud mental: Fortalecer nuestra respuesta*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Padilla-Walker, L.M., & Van der Graaff, J. (2023). Chapter 34: Prosocial behavior during adolescence and the transition to adulthood. En Crockett, L. J., Carlo, G., & Schulenberg, J. E. (Eds.). *APA handbook of adolescent and young adult development* (pp. 275-291). American Psychological Association. <https://psycnet-apa-org.ezproxy.ulima.edu.pe/fulltext/2022-91981-017.pdf>
- Palacios Garay, J., & Coveñas Lalupú, J. (2019). Predominancia del autoconcepto en estudiantes con conductas antisociales del Callao. *Revista de Psicología Educativa Propósitos y Representaciones*, 7(2), 325-352. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.278>
- Pantoja López, D. A., & Valencia Ordoñez, I. M. (2023). Percepción de los docentes frente a conductas disruptivas en la institución educativa San Nicolás, Popayán 2022. *Universidad Cooperativa de Colombia*, 1-12. <https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/82d45003-4523-4ba3-a3f5-39a675b3734b/content>
- Peña Loaiza, G., Sánchez Padilla, Y., Carpio Mosqueira, C., & Salamea Nieto, R. (2021). Autoconcepto del estudiante en psicología: Una perspectiva multidimensional. *Revista Cumbres*, 7(2), 35-46. <https://investigacion.utmachala.edu.ec/revistas/index.php/Cumbres/article/view/576/220>
- Peras, G.M., Castro, J.C. & Mantog. J.R.A (2023). Mitigating students' disruptive behavior through operant conditioning. *International Journal Of Advance Research And Innovative Ideas In Education*, 9(3), 4795-4809. http://ijariie.com/AdminUploadPdf/MITIGATING_STUDENTS%E2%80%99%99_DISRUPTIVE_BEHAVIOR_THROUGH_OPERANT_CONDITIONING_ijarii_e20850.pdf
- Papalia, D., Feldman, R., & Martorell, G. (2012). *Desarrollo Humano* (12ª ed.). McGraw-Hill.
- Pulido Guerrero, E.G., Redondo Marín, M.P., Lora Carrillo, L.J., & Jiménez Ruiz, L.K. (2023). Medición del autoconcepto: Una revisión. *Psykhe*, 32(1), 1-14. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282023000100113&script=sci_arttext&tlng=en
- Radio Programas del Perú. (20 de septiembre del 2018). *Hasta 30% de la población universitaria del Perú sufre de impactos en su salud mental por presión académica*. Radio Programas del Perú. <https://rpp.pe/vital/vivir-bien/hasta-30-de-la-poblacion-universitaria-del-peru-sufre-de-impactos-en-su-salud-mental-por-presion-academica-noticia-1151266>
- Rebolledo-Mejía Milagros María; Tirado-Vides María Margarita; Mahecha-Duarte Diana Paola; José del Carmen Villalobos-Tovar. (2021) Incidencia del

autoconcepto en el rendimiento académico de los estudiantes de educación secundaria. *Encuentros*, 19(1), 189-202. <http://ojs.uac.edu.co/index.php/encuentros/article/view/2407>

Rehman Ghazi, S., Shahzada, G., Tariq, M., & Qayum Khan, A. (2013). Types and Causes of Students' Disruptive Behavior in Classroom at Secondary Level in Khyber Pakhtunkhwa, Pakistan. *American Journal of Educational Research*, 1(9), 350–354. https://www.researchgate.net/publication/275515512_Types_and_Causes_of_Students'_Disruptive_Behavior_in_Classroom_at_Secondary_Level_in_Khyber_Pakhtunkhwa_Pakistan

Reyes, M., Garcia, O. F., Perez-Gramaje, A. F., Serra, E., Melendez, J. C., Alcaide, M., & Garcia, F. (2023). ¿Cuál es el estilo parental óptimo para adolescentes con baja vs. alta autoeficacia? Autoconcepto, desajuste psicológico y rendimiento académico de los adolescentes en el contexto español. *Anales de Psicología Annals of Psychology*, 39(3), 446–457. <https://doi.org/10.6018/analesps.517741>

Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Houghton Mifflin.

Ruiz Bueno, A. (2009). Método de encuesta: construcción de cuestionarios, pautas y sugerencias. *REIRE*, 2(1), 96-110. <https://www.raco.cat/index.php/REIRE/article/download/131531/181353>

Ryff, C. (1989). Happiness Is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>

Sahar, N. & Nadeem, H.A. (2024). Effect of Teacher's Feedback on Self-Concept of Students at Secondary Level. *Open Access Education and Leadership Review*. 1(1), 11-20. https://www.researchgate.net/publication/379178755_Effect_of_Teacher's_Feedback_on_Self-Concept_of_Students_at_Secondary_Level

Sandoval Casilimas, C.A. (2002). Módulo 4: Investigación cualitativa. *INER-Universidad de Antioquia. En Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. ARFO Editores e Impresores Ltda.

Santa Cruz, F.F., & D'Angelo, G. (2020). Disciplina positiva para el desarrollo de las habilidades emocionales. *Revista de Investigación Psicológica*, 24(1), 53-73. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2223-30322020000200005&script=sci_arttext

Sevilla-Santo, Dora Esperanza, Martín-Pavón, Mario José, Sunza-Chan, Sandra Paola, & Druet-Domínguez, Nora Verónica. (2021). Autoconcepto, expectativas y sentido de vida: Sinergia que determina el aprendizaje. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 223-245. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.25-1.12>

- Sistema de Información Universitaria. (2023). Comunidad Estudiantil. *TUNI.PE*.
<https://www.tuni.pe/comunidad/estudiantes>
- Tacca Huamán, D.R., Cuarez Cordero, R., Quispe Huaycho, R. (2020). Habilidades sociales, autoconcepto y autoestima en adolescentes peruanos de educación secundaria. *International Journal of Sociology of Education*, 9(3), 293-324.
<https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/rise/article/view/5186>.
- Tajfel, H. (1982) *Social Identity and Intergroup Relations*. Cambridge University Press.
<https://books.google.com.pe/books?id=q0wFY3Dcu1MC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Temple, J.R., Baumler, E., Wood, L., Guillot-Wright, S., Torres, E., & Thiel, M. (2022). The Impact of the COVID-19 Pandemic on Adolescent Mental Health and Substance Use. *Journal of Adolescent Health*, 71(3), 277-284.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9276852/pdf/main.pdf>
- Veiga, F.H. (2008). Disruptive Behavior Scale Professed by Students (DBS-PS): Development and Validation. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 203-216.
<https://www.ijpsy.com/volumen8/num2/196/disruptive-behavior-scale-professed-by-students-EN.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard UP.
https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=RxjjUefze_oC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Vygotsky:+1978
- Wehrle, K. & Fasbender, U. (2019). Self-Concept. *Encyclopedia of personality and individual differences*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_2001-1.
- Zuković, S. & Stojadinović, D. (2021). Applying positive discipline in school and adolescents' self-esteem, *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 9(1), 1-11.
<https://ijcrsee.com/index.php/ijcrsee/article/view/635/652>



ANEXOS

Anexo 1: Ficha de datos sociodemográficos

Nombres y Apellidos	
Sexo	Hombre () Mujer ()
Edad	
Fecha de nacimiento	
Nacionalidad	
País de residencia	
Distrito	
Ocupación	
Estudios universitarios	<ul style="list-style-type: none"> - Universidad: - Carrera: - Ciclo académico actual:
Colegio(s) al que perteneció	
Motivo de cambio de colegio (opcional)	
Condición médica (opcional)	
Diagnóstico psicológico	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre: - Fecha del diagnóstico: - Medicación:
¿Cómo se enteró de la investigación?	

LINK: <https://forms.gle/o2rr4RH2DGha5aG26>

Anexo 2: Consentimiento Informado

Mi nombre es ARIANA DEL VALLE BOCKOS, estudiante de la Facultad de Psicología de la Universidad de Lima identificado con código 20180573. Actualmente estoy realizando un trabajo de investigación / como parte del curso SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN II / PROYECTO DE INVESTIGACIÓN / bajo la supervisión del profesor / asesor FERNANDO JOEL ROSARIO QUIROZ. La investigación tiene como finalidad CONOCER CÓMO ES EL AUTOCONCEPTO DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS QUE PRESENTARON CONDUCTAS DISRUPTIVAS DURANTE SU ETAPA ESCOLAR.

Dado que usted cumple con las características requeridas para participar en este estudio, lo invito a ser parte del mismo. Si usted acepta le solicitaré COMPLETAR UNA FICHA DE DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS Y PARTICIPAR DE UN GRUPO FOCAL CON DURACIÓN DE 1 HORA APROXIMADAMENTE EN LA QUE SE LE SOLICITARÁ COMPARTIR VIVENCIAS ASOCIADAS A SU ETAPA ESCOLAR Y SU AUTOCONCEPTO ACTUAL. Además, se compromete a proporcionar toda la información solicitada de forma honesta. Si usted tiene dudas podrá hacer preguntas en cualquier momento de este proceso de investigación. Igualmente, si siente alguna incomodidad durante su participación, puede informarlo al investigador para recibir orientación o retirarse, sin que ello lo perjudique de ninguna forma.

La información recolectada durante esta investigación se usará sólo con fines académicos, DE FORMA CONFIDENCIAL (SIN MENCIONAR SU NOMBRE REAL) EN LA REDACCIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES. NO OBSTANTE, DEBIDO A QUE LA PARTICIPACIÓN TIENE LA MODALIDAD DE GRUPO FOCAL, SU IDENTIDAD Y EXPERIENCIAS PERSONALES PODRÍAN SER CONOCIDAS Y REVELADAS POR OTROS PARTICIPANTES QUE SE ENCUENTRAN EN LAS MISMAS CONDICIONES QUE USTED.

Para cualquier información adicional o consulta relacionada con su participación en este proceso, puede comunicarse con el docente responsable al correo electrónico frosario@ulima.edu.pe.

De estar conforme con su participación, por favor llene, firme y entregue el siguiente consentimiento informado.

Lima, ___ de octubre de 2023

Nombre del participante

Firma del participante

Fecha

**Anexo 3: Valoración por juicio de expertos:
Guía de preguntas del focus group**

Señor (a) Especialista,

Se le solicita colaborar en el proceso de valoración de la guía de preguntas de la investigación **PERCEPCIONES DEL AUTOCONCEPTO EN JÓVENES UNIVERSITARIOS QUE PRESENTARON CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN EL COLEGIO.**

A través de la presente guía de preguntas se busca alcanzar los siguientes objetivos:

- Conocer el autoconcepto de los jóvenes universitarios que presentaron conductas disruptivas durante la etapa escolar.
- Describir el autoconcepto de los jóvenes universitarios que presentaron conductas disruptivas en la etapa escolar.
- Analizar la conducta disruptiva que presentaban los jóvenes universitarios en la etapa escolar.
- Identificar los retos en el proceso de transición del colegio a la universidad, que enfrentaron los jóvenes universitarios que presentaron conductas disruptivas en la etapa escolar.

A continuación, se resumen los principales aspectos que se tendrán en cuenta para determinar en el proceso de validación del instrumento.

Objetivos de la validación	-Evaluar la pertinencia de las áreas temáticas presentadas -Evaluar la redacción de las preguntas. -Evaluar el contenido de las preguntas. -Brindar observaciones de mejora, de acuerdo a su experiencia dentro del ámbito de la práctica PSICOLÓGICA EDUCATIVA/CLÍNICA CON ADOLESCENTES O JÓVENES UNIVERSITARIOS.
Expertos	-Tres especialistas vinculados a la temática EL AUTOCONCEPTO Y LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS <ol style="list-style-type: none"> 1. Psicólogo educativo 2. Psicólogo con conocimiento en la psicología humanista 3. Psicólogo que actualmente trabaja con adolescentes y adultos emergentes

Modo de validación	Optimizar los criterios de rigor metodológico de la investigación cualitativa <u>Método individual</u> : Cada experto responde al documento y proporciona sus valoraciones en base a los criterios solicitados.
---------------------------	--

La guía propuesta ayudará a que se pueda realizar los focus groups para la investigación.

Se le presentarán **18** preguntas agrupadas de acuerdo a las siguientes áreas temáticas: **autoconcepto global y las conductas disruptivas, autoconcepto académico, familiar, emocional y social, transición del colegio a la universidad y reflexiones finales.**

Estas deberán ser valoradas de acuerdo a los siguientes criterios:

1: Pregunta muy poco aceptable	2: Pregunta poco aceptable	3: Pregunta regularmente aceptable	4: Pregunta aceptable	5: Pregunta muy aceptable
---	---------------------------------------	---	----------------------------------	--------------------------------------

En el caso de considerar que alguna pregunta es poco o muy poco aceptable para lograr los objetivos planteados se le invita a indicar la razón o su duda en la casilla de “Observaciones”.

DOCUMENTO DE VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

Nombre: _____ **Especialidad:** _____

Valore las siguientes preguntas:

1: Pregunta muy poco aceptable	2: Pregunta poco aceptable	3: Pregunta regularmente aceptable	4: Pregunta aceptable	5: Pregunta muy aceptable
---	---------------------------------------	---	----------------------------------	--------------------------------------

TEMA: Autoconcepto global y las conductas disruptivas		Valoración					Observaciones
		1	2	3	4	5	
1	Cuando piensan en su etapa escolar, ¿Cómo se recuerdan a sí mismos?						
2	¿Qué adjetivos utilizarían para describir a su yo del pasado?						
3	¿Cómo describirían su conducta en el colegio?						

4	¿Cuáles eran las conductas más frecuentes por las que se les llamó la atención?						
5	¿Qué consecuencias tenía usualmente su conducta?						

TEMA: Autoconcepto académico, familiar, emocional y social		Valoración					Observaciones
		1	2	3	4	5	
6	Cuando recuerdan la etapa escolar, ¿Cómo valoran su experiencia en el colegio?						
7	¿Cómo su conducta en el colegio influenciaba en la relación con su familia directa?						
8	¿Cómo recuerdan que sus conductas impactaban en la convivencia del salón?						
9	Si reflexionan sobre cómo solían ser durante el colegio, ¿Qué valoración se otorgarían a sí mismos, una positiva o negativa?						
10	Durante su etapa escolar, ¿coincide esta valoración con la percepción que solían tener de sí mismos?						
11	¿Qué solían pensar sobre sí mismos con respecto a su familia, amigos o rendimiento académico?						
12	¿Cómo creen que la valoración de su autoconcepto se vio impactado por su conducta?						

TEMA: Transición del colegio a la universidad		Valoración					Observaciones
		1	2	3	4	5	
13	Al salir del colegio e insertarse en el mundo universitario, ¿Cuáles fueron algunos de los retos a los que se tuvieron que enfrentar con						

	respecto a la regulación de la conducta en el aula?						
14	¿Cómo cambió su conducta en el aula dentro de la universidad?						
15	¿Qué factores consideran que influyeron en el cambio de su conducta?						

TEMA: Reflexiones finales		Valoración					Observaciones
		1	2	3	4	5	
16	¿Cómo se describirían a sí mismos actualmente?						
17	¿Consideran que la valoración que tenían sobre sí mismos durante el colegio afectó en algún ámbito de su vida al ingresar a la universidad?						
18	¿Qué mensaje le darían a su yo del pasado?						

Firma de especialista

Anexo 4: Valoración por juicio de expertos
Ítems para el cuestionario de conductas disruptivas

Señor (a) Especialista,

Se le solicita colaborar en el proceso de valoración de la guía de preguntas del cuestionario de conductas disruptivas para la investigación **PERCEPCIONES DEL AUTOCONCEPTO EN JÓVENES UNIVERSITARIOS QUE PRESENTARON CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN EL COLEGIO.**

A través de la presente guía de preguntas se busca alcanzar el siguiente objetivo:

- **Construir un cuestionario sobre las conductas disruptivas en el aula para corroborar la selección de la muestra y las características que debe tener la población para la presente investigación.**

A continuación, se resumen los principales aspectos que se tendrán en cuenta para determinar en el proceso de validación del instrumento.

Objetivos de la validación	-Evaluar la representatividad de los ítems de la temática presentada. -Evaluar la claridad de los ítems. -Evaluar la redacción de los ítems. -Brindar observaciones de mejora, de acuerdo a su experiencia dentro del ámbito de la práctica sobre LA PEDAGOGÍA.
Expertos	-Tres especialistas con conocimiento en la temática CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN EL AULA ESCOLAR: <ol style="list-style-type: none"> 1. Psicólogo educativo 2. Tutor de una escuela en el nivel de secundaria 3. Psicólogo consultor e investigador en temas de educación
Modo de validación	<u>Método individual:</u> Cada experto responde al documento y proporciona sus valoraciones en base a los criterios solicitados.

A continuación, se le presentarán **20 ítems que buscan reflejar las conductas disruptivas en el aula escolar**. Estas deberán ser valoradas de acuerdo a los siguientes criterios:

Categoría	Definición	Valor	Etiqueta
Representatividad	Capacidad del ítem para representar el constructo especificado en la definición teórica.	1	El ítem no es representativo.
		2	El ítem necesita grandes cambios para ser representativo.
		3	El ítem necesita pequeños cambios para ser representativo.
		4	El ítem es representativo.
Claridad	Cualidad del ítem de ser entendido por la forma en la que se presenta, considerando la población a la que será aplicado.	1	El ítem no es claro.
		2	El ítem necesita grandes cambios para ser claro.
		3	El ítem necesita pequeños cambios para ser claro.
		4	El ítem es claro.

En el caso de considerar que algún ítem es poco o muy poco aceptable para lograr el objetivo planteado se le invita a indicar la razón o su duda en la casilla de “Observaciones”.

Asimismo, se debe considerar que, los ítems planteados para el cuestionario que se busca construir, será aplicado para la población de estudiantes universitarios entre 18 y 24 años de edad, que tengan nacionalidad peruana, que residan en el país y que durante su etapa escolar presentaron conductas disruptivas en el aula. Asimismo, pueden pertenecer a cualquier nivel socioeconómico y estar en instituciones tanto públicas como privadas.

Por lo tanto, los ítems están basados en las conductas disruptivas que se presentan en el ámbito escolar considerando la siguiente definición:

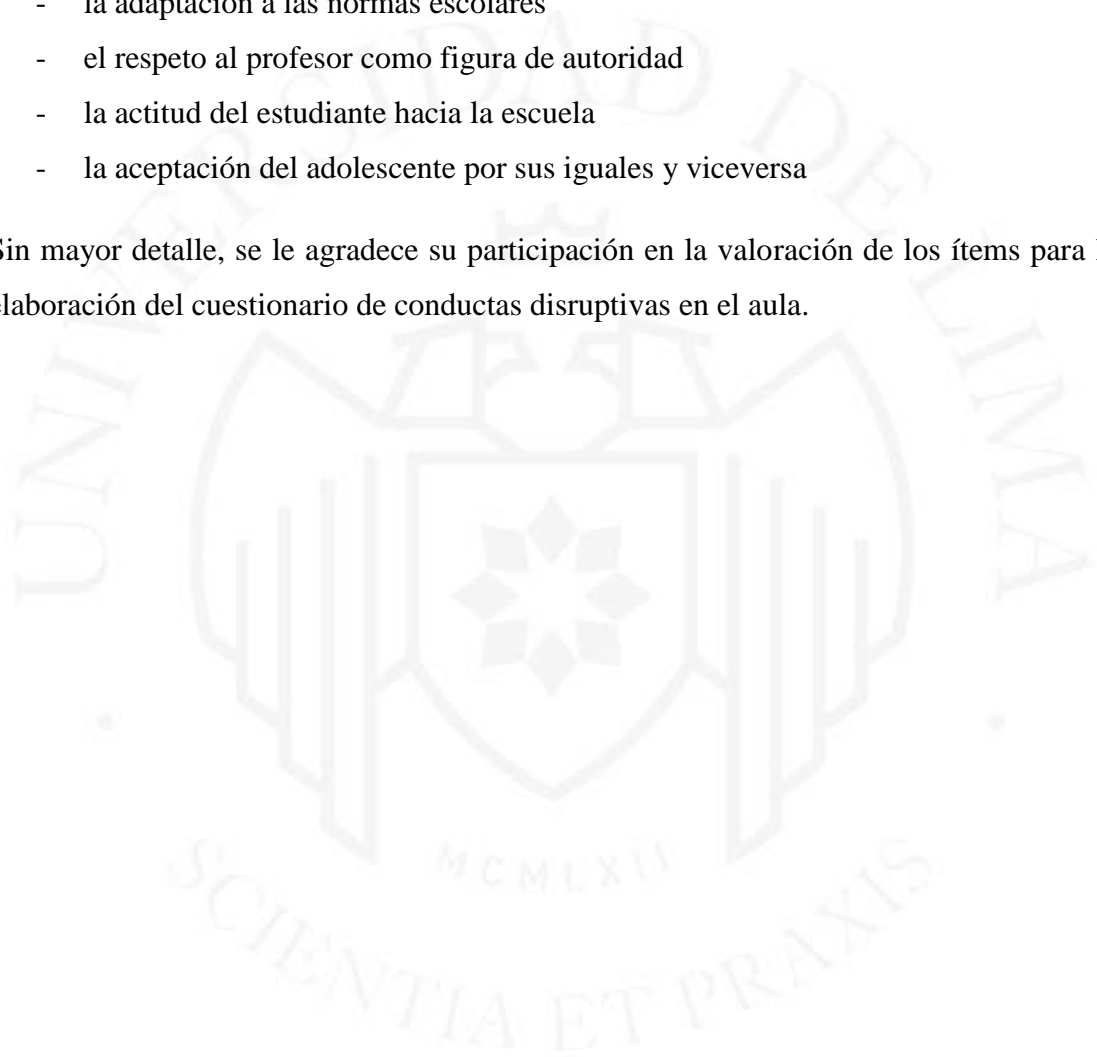
Las conductas disruptivas son los “actos que se pueden considerar como inadecuados e incluso violentos y fuera de lugar” (Jurado de los Santos et al., 2020, p.220). Estas conductas se pueden identificar en diversas categorías tales como: acciones

indisciplinadas, actos físicos violentos, actos psicológicos violentos, actos vandálicos y actos de acoso sexual (Jurado de los Santos et al., 2020). De acuerdo a la literatura revisada, este concepto está asociado a lo que se conoce como ajuste escolar “entendido como el grado en que los adolescentes se adaptan a la escuela, se sienten cómodos, comprometidos y aceptados socialmente” (Martínez-Ferrer et al., 2009, p.28).

Ello incluye aspectos como:

- la adaptación a las normas escolares
- el respeto al profesor como figura de autoridad
- la actitud del estudiante hacia la escuela
- la aceptación del adolescente por sus iguales y viceversa

Sin mayor detalle, se le agradece su participación en la valoración de los ítems para la elaboración del cuestionario de conductas disruptivas en el aula.



DOCUMENTO DE VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

Nombre: _____ **Especialidad:** _____

Valore los siguientes ítems de acuerdo a los criterios mencionados y considerando que, cuando el cuestionario sea elaborado, se utilizará una escala tipo Likert para su resolución mediante la siguiente indicación para los participantes:

Responde al cuestionario marcando la frecuencia de los siguientes enunciados según tu recuerdo de cómo solía ser tu conducta en el aula durante el colegio.

1. Nunca 2. Casi nunca 3. A veces 4. Casi siempre 5. Siempre

A continuación, se presenta la tabla con los 20 ítems planteados:

#	Ítem	Representatividad					Claridad					Comentarios/Observaciones
		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	
1.	Solía pararme de mi carpeta para conversar con mis compañeros.											
2.	Solía interrumpir la clase para realizar bromas hacia el profesor.											
3.	Solía burlarme de algunos de mis compañeros.											
4.	Realizaba comentarios inapropiados para el contexto escolar.											
5.	Solía responderles a los profesores cuando me llamaban la atención.											
6.	Interrumpía a los demás cuando participaban o no levantaba la mano para hablar.											
7.	Solía lanzar objetos a mis compañeros (papelitos, borradores etc.)											
8.	Realizaba gestos o decía palabras groseras a los profesores a sus espaldas.											
9.	Me solían sacar del aula por mi comportamiento.											

Anexo 5: Tabla de Especificaciones del cuestionario de conductas disruptivas

Tabla

Especificaciones sobre el Cuestionario de Conductas Disruptivas

Dimensión	Conceptualización	Ítems
Adaptación a las normas escolares	El estudiante sigue el reglamento de la institución. No rompe las reglas.	1, 4, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 15, 16
Respeto a las figuras de autoridad del centro educativo	El estudiante se dirige a los profesores y directivos del centro educativo comunicándose de forma respetuosa y asertiva.	2, 5, 10, 11, 17, 18
Actitud del estudiante hacia la escuela	El estudiante demuestra iniciativa y participa de las actividades académicas de la escuela.	19
Aceptación del adolescente por sus compañeros y viceversa	El estudiante se relaciona con sus compañeros y se integra al grupo.	3, 14, 20

Fuente: Martínez-Ferrer et al. (2009).

Anexo 6: Datos de los jueces y criterios de selección

Jueces expertos

JUEZ	NOMBRE	GRADO	CARGO
1	Juez 1	Magister	Docente universitario del curso psicología instruccional en la Universidad de Lima. Tutor y psicólogo en el colegio Santa María.
2	Juez 2	Magister	Docente universitaria de los cursos problemas de aprendizaje, modificación de conducta en el aula y orientación vocacional en la Universidad de Lima. Experiencia en psicología infantil y adolescente.
3	Juez 3	Doctor	Consultor e investigador en temas de educación.
4	Juez 4	Magister	Psicoterapeuta cognitivo-conductual, coordinador del Departamento Psicopedagógico del Tercer Nivel del Colegio Antares y psicólogo del Instituto de Diagnóstico y Tratamiento del CPAL

Criterios para elección de jueces expertos

1. Ser psicólogo habilitado
2. Ser Magister y/o Doctor
3. Experiencia en docencia universitaria (interacción con población a estudiar)
4. Experiencia en intervención en casos de violencia (educativo y/o clínico)

Perfiles

➤ Juez 1

CRITERIOS	SI	NO
Ser psicólogo habilitado	X	
Ser Magister y/o Doctor	X	
Experiencia en docencia universitaria (interacción con población a estudiar)	X	
Tutor y psicólogo en el colegio de Santa María	X	

➤ Juez 2

CRITERIOS	SI	NO
Ser psicólogo habilitado	X	
Ser Magister y/o Doctor	X	
Experiencia en docencia universitaria (interacción con población a estudiar)	X	
Experiencia en psicología infantil y adolescente	X	

➤ Juez 3

CRITERIOS	SI	NO
Ser psicólogo habilitado	X	
Ser Magister y/o Doctor	X	
Experiencia en docencia universitaria (interacción con población a estudiar)	X	
Ser consultor e investigador en temas de educación	X	

Juez 4

CRITERIOS	SI	NO
Ser psicólogo habilitado	X	
Ser Magister y/o Doctor	X	
Ser coordinador del departamento psicopedagógico de Tercer Nivel del colegio Antares	X	
Ser psicólogo del Instituto de Diagnóstico y Tratamiento del CPAL	X	

Anexo 7: Guía de preguntas final para el focus group

Tema 1: El autoconcepto y las conductas disruptivas en la etapa escolar

La etapa del colegio

1. Cuando recuerdan la etapa escolar, ¿Cómo valoran su experiencia en el colegio?
2. ¿Cómo se recuerdan a sí mismos?

Descripción del yo pasado

3. ¿Qué adjetivos utilizarían para describir a su yo del pasado?

Conductas disruptivas

4. ¿Cuáles eran las conductas más frecuentes por las que se les llamó la atención en el colegio?

Consecuencias frecuentes

5. ¿Qué consecuencias tenía usualmente su conducta?

Tema 2: El autoconcepto académico, familiar, emocional y social durante la etapa escolar

Autoconcepto académico del pasado

6. ¿Qué solían pensar sobre sí mismos en su rol como estudiantes?

Autoconcepto social del pasado

7. ¿Cómo recuerdan que sus conductas impactaban en la convivencia del salón?
8. ¿Qué solían pensar sobre sí mismos en su rol como compañeros/amigos?

Autoconcepto familiar del pasado

9. ¿Qué solían pensar sobre sí mismos en su rol como hijos/hijas?
10. ¿Cómo recuerdan que sus conductas en el colegio impactaban en la relación con su familia?

Autoconcepto emocional del pasado

11. ¿Cómo creen que la valoración de su autoconcepto se vio impactado por su conducta?

Tema 3: La transición del colegio a la universidad y el autoconcepto actual

Punto de quiebre: Experiencia y figuras de importancia

12. ¿Cómo cambió su conducta en el aula dentro de la universidad?

Factores en el cambio de conducta: Motivación

13. ¿Qué factores consideran que influyeron en el cambio de su conducta?

Retos en la transición

14. Cuando se encontraban iniciando la vida universitaria, ¿a qué retos se tuvieron que enfrentar?
15. ¿Consideran que la valoración que tenían sobre sí mismos durante el colegio afectó en algún ámbito de su vida al ingresar a la universidad?

Tema 4: Reflexiones Finales

Valoración de las medidas de corrección

16. ¿Consideras que las medidas de corrección aplicadas en tu colegio fueron pertinentes? ¿Qué sugerirías?

Mensajes

17. ¿Qué mensaje le darían a su yo del pasado?
18. ¿Qué le dirían a un estudiante que está pasando por una situación similar a la que pasaron ustedes en el colegio?

Anexo 8: Cuestionario final de conductas disruptivas

Link de acceso al formulario en formato Google Forms:

<https://forms.gle/a3KoHnbrZJgqhLbZ8>

El presente cuestionario consiste en 20 preguntas que deberás marcar. Responde marcando la **frecuencia** de los siguientes enunciados según tu recuerdo de cómo solía ser tu conducta en el aula durante el colegio, específicamente en secundaria.

1. **Nunca**
2. **Casi nunca**
3. **A veces**
4. **Frecuentemente**
5. **Muy frecuentemente**

Una vez completado, se te contactará para comunicarte si es que podrás participar del focus group que se realizará para la investigación: EL AUTOCONCEPTO Y LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS.

Requisitos para participar:

- Tener entre 18 y 26 años.
- Haber estudiado por lo menos la secundaria en un colegio peruano.
- Ser estudiante universitario.
- Notificar si presentas alguna condición médica o psicológica.

¡Muchas gracias por tu participación!

1. Solía pararme de mi carpeta para conversar con mis compañeros cuando no era pertinente.
2. Solía interrumpir la clase para realizar bromas hacia el profesor.
3. Solía burlarme de algunos de mis compañeros.
4. Realizaba comentarios inapropiados en clase para el contexto escolar.
5. Solía responder de mala manera a los profesores cuando me llamaban la atención.
6. Interrumpía a los demás cuando participaban o no levantaba la mano para hablar.
7. Solía lanzar objetos a mis compañeros (papelitos, borradores etc.).
8. Realizaba gestos o decía palabras groseras a los profesores a sus espaldas.
9. Me solían retirar del aula por mi mala conducta.
10. Mi tono de voz al discutir con profesores era desafiante.
11. Me costaba obedecer a la autoridad y seguir las normas del aula.
12. Citaron a mis padres al colegio por mis problemas de conducta.
13. Solía copiar de las tareas de mis compañeros o plagiar en los exámenes.
14. Solía molestar a algunos de mis compañeros del aula porque era divertido.
15. Los profesores solían pedirme que guarde silencio.
16. Solía recibir por lo menos 4 anotaciones en la agenda al mes, relacionadas a mi conducta.
17. Solía creer que los profesores “se la habían agarrado conmigo”.
18. Entre 1 y 3 veces al año los profesores me mandaron a dirección.
19. Presentaba baja calificación en conducta en mi libreta de notas.
20. Los profesores solían pedirme que preste atención.

Anexo 9: Evidencia del proceso de mejora de la guía de preguntas para el focus group - Juicio de expertos

Val. =Valoración

Validez de temas por Juicio de expertos: FOCUS GROUP							
Preguntas iniciales elaboradas por la alumna	Juez 1		Juez 2		Juez 3		Preguntas post análisis de los jueces
	Val.	Observaciones	Val.	Observaciones	Val.	Observaciones	
Tema 1: Tema: autoconcepto global y las conductas disruptivas							
1. Cuando piensan en su etapa escolar, ¿Cómo se recuerdan a sí mismos?	5	Sugiero hacer la pregunta en primera persona, para personalizarla	5	-	1	Hay un problema de temporalidad. La pregunta no responde al objetivo declarado ni al tema	La pregunta está pensada para que los participantes accedan al recuerdo que tienen sobre sí mismos del pasado y responde al tema del autoconcepto, por lo que no se tomarán en consideración las observaciones.
2. ¿Qué adjetivos utilizarían para describir a su yo del pasado?	5	-	5	-	1	Ídem. Se requiere de una categoría que explicita y dé cuenta de ese "yo del pasado"	La categorización se las respuestas se realizará en el análisis de los focus groups a partir de las respuestas y de los participantes, por lo que no se considerará la observación.
3. ¿Cómo describirían su conducta en el colegio?	5	-	5	Cambiaría el orden. Esta sería la Nro. 2	5	-	El orden podría alterarse dependiendo de las experiencias que comenten los participantes del focus group, por lo que no se considerará la observación.
4. ¿Cuáles eran las conductas más frecuentes por las que se les llamó la atención?	4	Aclarar en dónde (casa, colegio, etc)	5	-	5	-	Modificación: ¿Cuáles eran las conductas más frecuentes por las que se les llamó la atención en el colegio?
5. ¿Qué consecuencias tenía usualmente su conducta?	5	-	5	-	5	-	¿Qué consecuencias tenía usualmente su conducta?

Tema: Autoconcepto académico, familiar, emocional y social

6. Cuando recuerdan la etapa escolar, ¿Cómo valoran su experiencia en el colegio?	3	La pregunta es muy abierta, debemos hacer algo más dirigido.	5	-	1	No responde a ningún objetivo declarado	La pregunta abierta permite vincular las posibles respuestas con varias dimensiones del autoconcepto, pero podría plantearse con el primer grupo de preguntas. Responde al objetivo de analizar la conducta disruptiva que presentaban los jóvenes universitarios en la etapa escolar, por lo que se considerará moverla al primer bloque.
7. ¿Cómo su conducta en el colegio influenciaba en la relación con su familia directa?	4	Hacer las preguntas en primera persona	5		1	Idem	¿Cómo recuerdan que sus conductas en el colegio impactaban en la relación con su familia?
8. ¿Cómo recuerdan que sus conductas impactaban en la convivencia del salón?	5	-	5	-	1	-	¿Cómo recuerdan que sus conductas impactaban en la convivencia del salón?
9. Si reflexionamos sobre cómo solían ser durante el colegio, ¿Qué valoración se otorgarían a sí mismos, una positiva o negativa?	5	-	5	-	1	La pregunta induce una dicotomía (positiva o negativa) cerrando la posibilidad de los complejos matices que puede tener el autoconcepto	Se eliminará esta pregunta ya que es posible que se responda a partir de las respuestas en la pregunta 1 y 2.
10. Durante su etapa escolar, ¿coincide esta valoración con la percepción que solían tener de sí mismos?	5	-	5	-	1	-	Modificación: ¿Qué solían pensar sobre sí mismos en su etapa escolar en cada uno de sus roles, es decir, como estudiantes, como hijos y como compañeros de aula?

11. ¿Qué solían pensar sobre sí mismos con respecto a su familia, amigos o rendimiento académico?	2	Es confusa la pregunta	5	-	1	Son tres cosas diferentes	
12. ¿Cómo creen que la valoración de su autoconcepto se vio impactado por su conducta?	4	¿Cómo crees que la valoración de tu autoconcepto impactó tu conducta?	5	-	1	Se asume que la persona tiene un conocimiento de la categoría "autoconcepto"	Al inicio del focus group se explicarán las variables de autoconcepto y conductas disruptivas. Modificación: ¿Cómo crees que tu conducta impactó la valoración de tu autoconcepto?
Tema: Transición del colegio a la universidad							
13. Al salir del colegio e insertarse en el mundo universitario, ¿Cuáles fueron algunos de los retos a los que se tuvieron que enfrentar con respecto a la regulación de la conducta en el aula?	3	En vez de "insertarse en el mundo universitario" poner "iniciar tu vida universitaria"	5	-	2	Fraseo largo y confuso, puede ser más directo	Modificación: Cuando se encontraban iniciando la vida universitaria, ¿a qué retos se tuvieron que enfrentar?
14. ¿Cómo cambió su conducta en el aula dentro de la universidad?	5	-	5	-	4	¿Y si cambiaron algunas cosas y otras no? ¿Por qué no indagar sobre ello?	Si se indagará sobre esos aspectos, dependiendo de las respuestas de los participantes. No se considerará esta observación.
15. ¿Qué factores consideran que influyeron en el cambio de su conducta?	5	-	5	-	2	¿Y lo que no cambió?	Si no hubo cambio, se indagará sobre ello, pero muy posiblemente no encuentre participantes que no hayan mejorado su conducta, ya que posiblemente hayan sido expulsados de la institución. No responde a la muestra seleccionada. No se considerará esta observación.

Reflexiones finales							
16. ¿Cómo se describirían a sí mismos actualmente?	5	-	5	-	4	Esta bien pero hay que tener cuidado y claridad respecto a las relaciones de los constructos autoconcepto, identidad, autoestima y autoeficacia	Inevitablemente los constructos están relacionados. Pero se buscará que la descripción responda a la percepción que tienen en la actualidad de sí mismos, utilizando adjetivos. No se modificará la pregunta.
17. ¿Consideran que la valoración que tenían sobre sí mismos durante el colegio afectó en algún ámbito de su vida al ingresar a la universidad?	5	-	5	-	2	¿Valoración no responde más autoestima que a autoconcepto?	Si bien el autoconcepto es la concepción que uno tiene sobre sí mismo en los diferentes ámbitos de su vida, la concepción se construye a partir de una valoración generada por las experiencias vividas y los sentimientos experimentados, por lo que en este caso, no se podrán separar los constructos. Sin embargo, se podrá distinguir en la redacción de los resultados. No se modificará la pregunta.
18. ¿Qué mensaje le darían a su yo del pasado?	5	-	5	-	1	No queda clara la relación con los objetivos	Permite cumplir con el objetivo de describir el autoconcepto de los jóvenes universitarios que presentaron conductas disruptivas en la etapa escolar. No se modificará la pregunta.

Anexo 10: Evidencia del proceso de mejora de la guía de preguntas para el focus group - focus group de opinión y focus group piloto

Validez de temas del focus group basada en los procesos de respuesta			
Temas		Observaciones	
		Focus Group de Opinión	Focus Group Piloto
Tema 1: autoconcepto global y las conductas disruptivas	1. Cuando piensan en su etapa escolar, ¿Cómo se recuerdan a sí mismos?	Faltó conversar sobre el autoconcepto nivel académico dentro del tema 2. Asimismo, se podría realizar una pregunta asociada a lo académico y a descubrir las fortalezas y debilidades de la persona.	Tema 1: El autoconcepto y las conductas disruptivas en la etapa escolar La etapa del colegio
	2. ¿Qué adjetivos utilizarían para describir a su yo del pasado?		- Cuando recuerdan la etapa escolar, ¿Cómo valoran su experiencia en el colegio?
	3. ¿Cómo describirían su conducta en el colegio?		- ¿Cómo se recuerdan a sí mismos?
	4. ¿Cuáles eran las conductas más frecuentes por las que se les llamó la atención?		- Descripción del yo pasado ¿Qué adjetivos utilizarían para describir a su yo del pasado?
	5. ¿Qué consecuencias tenía usualmente su conducta?		- Conductas disruptivas ¿Cuáles eran las conductas más frecuentes por las que se les llamó la atención en el colegio?
Tema 2: Autoconcepto académico, familiar, emocional y social	6. Cuando recuerdan la etapa escolar, ¿Cómo valoran su experiencia en el colegio?	A la pregunta 6 se le debe añadir la pregunta ¿porqué? para que el participante pueda explayarse en su respuesta. Se tuvo que clarificar la pregunta 7 para que los participantes comprendan que la pregunta hace referencia a cómo la conducta que tenían en el colegio impactaba en su familia. La pregunta 9	Tema 2: El autoconcepto académico, familiar, emocional y social durante la etapa escolar Autoconcepto académico del pasado
	7. ¿Cómo su conducta en el colegio influenciaba en la relación con su familia directa?		- ¿Qué solían pensar sobre sí mismos en su rol como estudiantes? Autoconcepto social del pasado - ¿Cómo recuerdan que sus conductas impactaban en la

	8. ¿Cómo recuerdan que sus conductas impactaban en la convivencia del salón?	<p>iba a ser eliminada porque podría ser redundante con las primeras 1 y 2, pero permitió identificar lo positivo y lo negativo de la conducta disruptiva en el colegio y centrarlo en cómo ello influyó en la persona que es hoy en día.</p>	<p>convivencia del salón?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué solían pensar sobre sí mismos en su rol como compañeros/amigos? <li style="padding-left: 20px;">Autoconcepto familiar del pasado - ¿Qué solían pensar sobre sí mismos en su rol como hijos/hijas? - ¿Cómo recuerdan que sus conductas en el colegio impactaban en la relación con su familia? <li style="padding-left: 20px;">Autoconcepto emocional del pasado ¿Cómo creen que la valoración de su autoconcepto se vio impactado por su conducta?
	9. Si reflexionamos sobre cómo solían ser durante el colegio, ¿Qué valoración se otorgarían a sí mismos, una positiva o negativa?		
	10. Durante su etapa escolar, ¿coincide esta valoración con la percepción que solían tener de sí mismos?		
	11. ¿Qué solían pensar sobre sí mismos con respecto a su familia, amigos o rendimiento académico?		
	12. ¿Cómo creen que la valoración de su autoconcepto se vio impactado por su conducta?		
Tema 3: Transición del colegio a la universidad	13. Al salir del colegio e insertarse en el mundo universitario, ¿Cuáles fueron algunos de los retos a los que se tuvieron que enfrentar con respecto a la regulación de la conducta en el aula?	<p>La pregunta 13 permitió identificar un momento específico, una experiencia o sanción que marcó un momento clave en el cambio de conducta, por lo que podría plantearse una pregunta específica sobre ello. A esta parte de la conversación se le agregó una pregunta para indagar en cómo perciben que se manejó la situación. También se conversó sobre cómo el cambio de contexto ayudaba con el cambio conductual.</p>	<p>Tema 3: La transición del colegio a la universidad y el autoconcepto actual</p> <p>Punto de quiebre: Experiencia y figuras de importancia</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo cambió su conducta en el aula dentro de la universidad? <li style="padding-left: 20px;">Factores en el cambio de conducta: Motivación - ¿Qué factores consideran que influyeron en el cambio de su conducta? <li style="padding-left: 20px;">Retos en la transición - Cuando se encontraban iniciando la vida
	14. ¿Cómo cambió su conducta en el aula dentro de la universidad?		

	15. ¿Qué factores consideran que influyeron en el cambio de su conducta?		<p>universitaria, ¿a qué retos se tuvieron que enfrentar?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Consideran que la valoración que tenían sobre sí mismos durante el colegio afectó en algún ámbito de su vida al ingresar a la universidad?
Reflexiones finales	16. ¿Cómo se describirían a sí mismos actualmente?	<p>La pregunta 17 fue complementada con las siguientes sub preguntas: ¿se generó como alguna expectativa? ¿Alguna presión a la hora de entrar a la universidad? ¿Había, así como algún suspenso quizá?</p>	<p style="text-align: center;">Tema 4: Reflexiones Finales</p> <p style="text-align: center;">Valoración de las medidas de corrección</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Consideras que las medidas de corrección aplicadas en tu colegio fueron pertinentes? ¿Qué sugerirías? <p style="text-align: center;">Mensajes</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué mensaje le darían a su yo del pasado? - ¿Qué le dirían a un estudiante que está pasando por una situación similar a la que pasaron ustedes en el colegio?
	17. ¿Consideran que la valoración que tenían sobre sí mismos durante el colegio afectó en algún ámbito de su vida al ingresar a la universidad?		
	18. ¿Qué mensaje le darían a su yo del pasado?		

Tabla*Participantes del Focus Group de Opinión y el Focus Group Piloto*

Focus group	Seudónimo	Sexo	Edad	Nacionalidad	Estudiante universitario/carrera	Ciclo	Puntaje del cuestionario filtro	Frecuencia: Conductas disruptivas
Focus de Opinión	GN	Mujer	24	Peruana	Estudiante de Psicología	11vo	45	CDMF
	GC	Hombre	22	Peruana	Estudiante de Producción Musical	10mo	40	CDMF
	ND	Mujer	22	Peruana	Estudiante de Marketing	10mo	36	CDF
Focus Group Piloto	SG	Mujer	19	Peruana	Estudiante de Cosmiatría	2do	48	CDMF
	AG	Hombre	23	Peruana	Estudiante de Comunicación	10mo	16	CDF
	MC	Mujer	25	Peruana	Estudiante de Arquitectura	9no	44	CDMF

Fuente: Elaboración Propia

Anexo 11: Evidencia del proceso de mejora de la guía de preguntas de las conductas disruptivas

Leyenda de la tabla:

R: Representatividad

FA: Figuras de autoridad

E: Actitud hacia la escuela

C: Claridad

NE: Normas educativas

I: Aceptación por sus iguales

Validez por Juicio de expertos: Preguntas filtro sobre las conductas disruptivas											
#	Preguntas iniciales elaboradas por la alumna	Juez 1			Juez 2			Juez 3			Preguntas post análisis de los jueces
		R	C	Observaciones	R	C	Observaciones	R	C	Observaciones	
1	Solía pararme de mi carpeta para conversar con mis compañeros.	4	4	-	4	4	NE	4	3	¿Cuando no era pertinente? (a veces si lo es)	Modificación: Solía pararme de mi carpeta para conversar con mis compañeros cuando no era pertinente.
2	Solía interrumpir la clase para realizar bromas hacia el profesor.	4	4	-	4	4	¿Sólo Profesor? FA ¿Compañeros?	4	4	-	-
3	Solía burlarme de algunos de mis compañeros.	4	4	-	4	4	I	4	4	-	-
4	Realizaba comentarios inapropiados para el contexto escolar.	4	4	comentarios en clase	4	4	NE	4	4	-	Modificación: Realizaba comentarios inapropiados en clase para el contexto escolar.
5	Solía responderle a los profesores cuando me llamaban la atención.	4	4	-	4	3	FA ¿Responderles inadecuadamente? ¿responderles de mala manera?	4	4	-	Modificación: Solía responder de mala manera a los profesores cuando me llamaban la atención.
6	Interrumpía a los demás cuando participaban o no levantaba la mano para hablar.	4	4	-	4	4	NE	4	3	Falta indicador de frecuencia	La frecuencia la pondrán los participantes en la escala. No se consideró la observación.

7	Solía lanzar objetos a mis compañeros (papelitos, borradores etc.)	4	2	Sería bueno incluir un adjetivo de frecuencia	4	4	NE I	4	4	-	La frecuencia la pondrán los participantes en la escala. No se consideró la observación.
8	Realizaba gestos o decía palabras groseras a los profesores a sus espaldas.	4	4	-	4	4	NE FA	4	3	Indicador de frecuencia	La frecuencia la pondrán los participantes en la escala. No se consideró la observación.
9	Me solían sacar del aula por mi comportamiento.	4	4	Redactar con un lenguaje más psicológico.	4	4	NE NE ¿Por Conducta?	4	4	-	Modificación: Me solían retirar del aula por mi mala conducta.
10	Mi tono de voz al discutir con profesores o compañeros era desafiante.	4	4	-	4	4	FA I	4	3	Es diferente con pares que con profesores	Modificación: Mi tono de voz al discutir con profesores era desafiante.
11	Me constaba obedecer a la autoridad y seguir las normas del aula.	4	4	-	4	3	FA NE Constaba por costaba	4	4	-	Modificación: Me costaba obedecer a la autoridad y seguir las normas del aula.
12	Citaron a mis padres al colegio por problemas de conducta.	4	4	Usar "mis" en vez de por	4	4	NE	4	3	Una vez, más de una?	Modificación: Citaron a mis padres al colegio por mis problemas de conducta
13	Solía copiarme de las tareas de mis compañeros o plagiar en los exámenes.	4	4	Determinar frecuencia	4	4	NE	4	4	-	La frecuencia la pondrán los participantes en la escala. No se consideró la observación.
14	Solía discutir con algunos de mis compañeros en el aula porque era divertido.	4	4	Determinar frecuencia	3	3	I ¿Discutir por diversión o por poca tolerancia (frustración)?	3	2	¿Discutir o molestar a compañeros? No queda claro (me es difícil imaginar que alguien discute por diversión, salvo que se trate de	Modificación: Solía molestar a algunos de mis compañeros del aula porque era divertido.

									puntos de vista sobre un tema, lo cual ya no responde al constructo)		
15	Los profesores solían pedirme que preste atención y que guarde silencio.	4	4	-	3	3	NE Prestar atención y guardar silencio no siempre van asociados	4	4	-	Modificación: Los profesores solían pedirme que guarde silencio.
16	Solía recibir por lo menos 4 anotaciones en la agenda al mes, relacionadas a mi conducta.	4	4	Determinar frecuencia	4	4	NE	4	4	-	La frecuencia la pondrán los participantes en la escala. No se consideró la observación.
17	Solía creer que los profesores “se la habían agarrado conmigo”	4	4	-	4	4	FA	4	4	-	-
18	Entre 1 y 3 veces al año los profesores me mandaron a dirección.	4	4	dirección o estamento superior del colegio	4	4	FA	4	4	-	Modificación: Entre 1 y 3 veces al año los profesores me mandaron a dirección o estamento superior del colegio.
19	Presentaba una baja calificación en conducta en mi libreta de notas.	4	4	Eliminar "una"	4	4	NE	4	4	-	Modificación: Presentaba baja calificación en conducta en mi libreta de notas.
20	Los profesores solían pedirme que preste atención.	4	4	-	4	3	E	4	4	-	-

Anexo 12: Representatividad y claridad del ítem según el juicio de expertos para el cuestionario de Conductas Disruptivas

Ítem #	Validez de contenido	Media	DE	V de Aiken	Interpretación V	Intervalo de Confianza	
						Inferior	Superior
1	Representatividad	4.00	0.00	1.00	VÁLIDO	0.70	1.00
	Claridad	3.67	0.58	0.89	VÁLIDO	0.56	0.98
2	Representatividad	4.00	0.00	1.00	VÁLIDO	0.70	1.00
	Claridad	4.00	0.00	1.00	VÁLIDO	0.70	1.00
3	Representatividad	4.00	0.00	1.00	VÁLIDO	0.70	1.00
	Claridad	4.00	0.00	1.00	VÁLIDO	0.70	1.00
4	Representatividad	4.00	0.00	1.00	VÁLIDO	0.70	1.00
	Claridad	4.00	0.00	1.00	VÁLIDO	0.70	1.00
5	Representatividad	4.00	0.00	1.00	VÁLIDO	0.70	1.00
	Claridad	3.67	0.58	0.89	VÁLIDO	0.56	0.98
6	Representatividad	4.00	0.00	1.00	VÁLIDO	0.70	1.00
	Claridad	3.67	0.58	0.89	VÁLIDO	0.56	0.98
7	Representatividad	4.00	0.00	1.00	VÁLIDO	0.70	1.00
	Claridad	3.33	1.15	0.78	VÁLIDO	0.45	0.94
8	Representatividad	4.00	0.00	1.00	VÁLIDO	0.70	1.00
	Claridad	3.67	0.58	0.89	VÁLIDO	0.56	0.98
9	Representatividad	4.00	0.00	1.00	VÁLIDO	0.70	1.00
	Claridad	4.00	0.00	1.00	VÁLIDO	0.70	1.00
10	Representatividad	4.00	0.00	1.00	VÁLIDO	0.70	1.00
	Claridad	3.67	0.58	0.89	VÁLIDO	0.56	0.98
11	Representatividad	4.00	0.00	1.00	VÁLIDO	0.70	1.00
	Claridad	3.67	0.58	0.89	VÁLIDO	0.56	0.98

12	Representatividad	4.00	0.00	1.00	VÁLIDO	0.70	1.00
	Claridad	3.67	0.58	0.89	VÁLIDO	0.56	0.98
13	Representatividad	4.00	0.00	1.00	VÁLIDO	0.70	1.00
	Claridad	4.00	0.00	1.00	VÁLIDO	0.70	1.00
14	Representatividad	3.33	0.58	0.78	VÁLIDO	0.45	0.94
	Claridad	3.00	1.00	0.67	INVALIDO	0.35	0.88
15	Representatividad	3.67	0.58	0.89	VÁLIDO	0.56	0.98
	Claridad	3.67	0.58	0.89	VÁLIDO	0.56	0.98
16	Representatividad	4.00	0.00	1.00	VÁLIDO	0.70	1.00
	Claridad	4.00	0.00	1.00	VÁLIDO	0.70	1.00
17	Representatividad	4.00	0.00	1.00	VÁLIDO	0.70	1.00
	Claridad	4.00	0.00	1.00	VÁLIDO	0.70	1.00
18	Representatividad	4.00	0.00	1.00	VÁLIDO	0.70	1.00
	Claridad	4.00	0.00	1.00	VÁLIDO	0.70	1.00
19	Representatividad	4.00	0.00	1.00	VÁLIDO	0.70	1.00
	Claridad	4.00	0.00	1.00	VÁLIDO	0.70	1.00
20	Representatividad	4.00	0.00	1.00	VÁLIDO	0.70	1.00
	Claridad	3.67	0.58	0.89	VÁLIDO	0.56	0.98

Anexo 13: Tabla Libro de Códigos

Categoría analítica	Subcategorías
Conductas disruptivas en la etapa escolar	Conductas disruptivas
	Métodos correctivos
	Causas
	Consecuencias a nivel escolar
Autoconcepto global en la etapa escolar	Autoconcepto social escolar
	Autoconcepto académico escolar
	Autoconcepto familiar escolar
Factores de influencia en el cambio conductual	Punto de quiebre que tuvo un impacto en el cambio conductual
	Factores que influenciaron en el cambio de conducta en la universidad
Autoconcepto global actual	Descripción de sí mismo en la actualidad
	Autoconcepto social en la actualidad
	Autoconcepto académico en la actualidad
	Autoconcepto familiar en la actualidad
Relación entre el autoconcepto y las conductas disruptivas	Corrección de conductas que consideran adecuada
	Reflexiones que evidencian una percepción de cambio en el autoconcepto

Anexo 14: Definición de Categorías y subcategorías

Categorías Analíticas	Definición de la categoría analítica	Subcategorías	Definición de las subcategorías
Autoconcepto global en la etapa escolar	Conjunto de valoraciones sobre uno mismo en torno a las distintas dimensiones de la vida durante la etapa escolar (Peña et al., 2021)	Autoconcepto social escolar	Introspección sobre la percepción que solían tener de sí mismos en la dimensión social en la etapa escolar.
		Autoconcepto académico escolar	Introspección sobre la percepción que solían tener de sí mismos en la dimensión académica durante la etapa escolar.
		Autoconcepto familiar escolar	Introspección sobre la percepción que solían tener de sí mismos en la dimensión familiar durante la etapa escolar.
Conductas disruptivas en la etapa escolar	Acciones realizadas por los alumnos, que transgreden las normas de convivencia en el contexto escolar, que son inapropiadas o interrumpen el aprendizaje en el aula (Dalgıç & Bayhan, 2014)	Conductas disruptivas	Conductas realizadas por los alumnos en el ámbito escolar que implicaban una falta en el reglamento de la institución.
		Métodos correctivos	Sanciones aplicadas por el personal de la institución académica de acuerdo con el reglamento institucional y la gravedad de la falta cometida por el alumno.
		Causas	Razones identificadas por los participantes por las que consideran que presentaban conductas disruptivas en la escuela.
		Consecuencias a nivel escolar	Acciones, creencias o sucesos que surgen a partir de las conductas disruptivas, las medidas correctivas y la percepción de uno mismo en distintas dimensiones de la vida.
Factores de influencia en el cambio conductual	Elementos, vivencias o sucesos contextuales y personales que contribuyeron a la modificación conductual en el alumno (Rehman et al., 2013).	punto de quiebre que tuvo un impacto en el cambio conductual	Vivencia o reflexión personal que generó un cambio de creencias, afectando la motivación y por ende la conducta.
		Factores que influenciaron en el cambio de conducta en la universidad	Circunstancias o elementos asociados a la elección de una profesión, la institución de estudios superiores y su contexto, que generaron un cambio en la conducta del estudiante.
Autoconcepto global actual	Conjunto de creencias sobre uno mismo, generadas a partir de las	Descripción de sí mismo en la actualidad	Percepción actual de uno mismo a nivel global, en el contexto de una institución de estudios superiores.

	experiencias y valoraciones que la persona tiene en los diversos ámbitos de su vida, reforzada por la interacción con el contexto (Wehrle & Fassbender, 2019).	Autoconcepto social en la actualidad	Percepción actual de sí mismos en la dimensión social en el contexto de una institución de estudios superiores.
Autoconcepto académico en la actualidad		Percepción actual de sí mismos en la dimensión académica en el contexto de estudios superiores.	
Autoconcepto familiar en la actualidad		Percepción actual de sí mismos en la dimensión familiar en el contexto de estudios superiores.	
Relación entre el autoconcepto y las conductas disruptivas	La influencia de la percepción de sí mismo en la autorregulación conductual y motivación personal asociada al refuerzo positivo o negativo del entorno ante una conducta (Castro et al., 2021)	Corrección de conductas que consideran adecuada	Necesidades que reconocen los participantes en torno a cómo les hubiese gustado ser corregidos, de tal forma que su conducta se hubiera modificado.
		Reflexiones que evidencian una percepción de cambio en el autoconcepto	Los mensajes hacia su "yo" del pasado evidencian un cambio en la percepción actual que tienen sobre sí mismos.

Anexo 15: Alineación del fenómeno de estudio con los objetivos, categorías y subcategorías

Fenómeno	Temas de la guía	Objetivos de la investigación	Categorías encontradas	Subcategorías encontradas	
El autoconcepto de los estudiantes universitarios que presentaron conductas disruptivas durante su etapa escolar	El autoconcepto académico, familiar, emocional y social durante la etapa escolar	Describir el autoconcepto de los jóvenes universitarios que presentaron conductas disruptivas en la etapa escolar.	Autoconcepto global en la etapa escolar	Autoconcepto social escolar	
				Autoconcepto académico escolar	
				Autoconcepto familiar escolar	
			Conductas disruptivas en la etapa escolar	Conductas disruptivas	
	Reflexiones finales	Analizar la conducta disruptiva que presentaban los jóvenes universitarios en la etapa escolar.		Métodos correctivos	
				Causas	
	El autoconcepto y las conductas disruptivas en la etapa escolar	Conocer el autoconcepto de los jóvenes universitarios que presentaron conductas disruptivas durante la etapa escolar.	Relación entre el autoconcepto y las conductas disruptivas		Consecuencias a nivel escolar
					Corrección de conductas que consideran adecuada
			Autoconcepto global actual		Reflexiones que evidencian una percepción de cambio en el autoconcepto
					Descripción de sí mismo en la actualidad
	La transición del colegio a la universidad y el autoconcepto actual Punto de quiebre: Experiencia y figuras de importancia	Identificar los retos en el proceso de transición del colegio a la universidad, que enfrentaron los jóvenes universitarios que presentaron conductas disruptivas en la etapa escolar.	Factores de influencia en el cambio conductual		Autoconcepto social en la actualidad
					Autoconcepto académico en la actualidad
					Autoconcepto familiar en la actualidad
			Punto de quiebre que tuvo un impacto en el cambio conductual		
			Factores que influenciaron en el cambio de conducta en la universidad		

Anexo 16: Matriz de Análisis

CATEGORÍA ANALÍTICA	SUBCATEGORÍAS	FOCUS 1	FOCUS 2	FOCUS 3	FOCUS 4	FOCUS 5	FOCUS 6
AUTOCONCEPTO SOCIAL ESCOLAR	AUTOCONCEPTO SOCIAL ESCOLAR	ER: pensaba, así soy un cague de risa y cosas así, asu estoy como que, soy de los pesados del salón, pero o sea eso lo veía como un rasgo positivo en todo caso... []... prefería no sé, la alegría de mis amigos por sobre los demás, entonces ser bromista lo veía como un rasgo más positivo	EC. cuando está entrando secundaria, se deja llevar mucho por las acciones que hacen los demás, entonces algo que me pasaba a mi es que yo le entraba a la chacota, porque todo el mundo entraba en la chacota y al final, era como que, también para caer chévere en el grupo	GS: era bastante rebelde y no aceptaba ningún tipo de feedback, no aceptaba que la gente me dijera, oe estás haciendo estas cosas mal, ¿no? era como que, yo sé lo que estoy haciendo, pero me da igual y yo soy mejor RV: yo si como que tengo el recuerdo de, plan, no sí, estoy cagado, ya fue... []...la gente ya se rendía conmigo	FN: mi grupo y yo éramos así todos y yo creo que como, siempre que había un problema, yo estaba involucrado, ya sea como observador o como que yo hice el mismo acto	BM: diría bromista, hiperactivo	JC: distraído, falta de atención
	AUTOCONCEPTO ACADÉMICO ESCOLAR	ER: El colegio me había hecho pensar que a lo mejor no era tan inteligente como pensaba, porque siempre me catalogaban mal y como también mencionaron antes, te pueden calificar en notas en base a como eres como persona y no como tu verdadera inteligencia, ¿no? entonces creo que yo fui víctima de eso también en algún momento en el colegio	HY: antes de cuarto de secundaria, pensaba que ni siquiera iba a terminar el colegio, a ese punto, o sea, ni siquiera pensé que iba a poder ingresar a la universidad o estudiar una carrera que me gustara	GS: subestimaba bastante mis capacidades, era como que, es que, en ese entonces, a los 16, 17 años, como que decía, ¿no? pucha yo no me veo en una universidad	FN: ya te tildaban como que el culpable de todo, ¿no? todo lo que pasaba y eso si era fastidio, eee, la mínima ya era como que, oh no	BM: tú eres muy inteligente, tienes mucho potencial, pero si no te empeñas en estructurarte, organizarte, no vas a llegar lejos, y es verdad, o sea, siempre tenía muchos problemas con el orden, pero era horrible, era paradójico en mi mente escuchar vas a ser, o sea, tienes todo este potencial, pero ahorita eres nada	GY: comencé a crearme el cuento de que siempre tengo la responsabilidad de todo, o sea a pesar de que no la tenga siempre te comienzas luego de ese puño ya comienzas como a que a clavártelo tú mismo y así puta o sea es que siempre es mi culpa

	<p>AUTOCONCEPTO FAMILIAR ESCOLAR</p>	<p>ER: yo me sentía medio que les estaba causando una decepción, ¿no? Creo que no lo han dicho todavía, sentía que los estaba decepcionando un poco porque yo en primaria a pesar de todos mis problemas de conducta, tenía muy buenas notas, y sentía que en secundaria tal vez no era tanto así, que me estaba dedicando más a la joda que en verdad a ser estudiante</p>	<p>GD: yo me sentía una mierda, era una mierda, lo odie.</p>	<p>GS: típico adolescente que piensa que todos están en su contra, ¿no? su familia, sus hermanos</p>	<p>-</p>	<p>DI: tiene un montón de repercusión, es llamar a los papás por todo, a mí eso me parece pésimo, porque no solamente afecta la percepción que tus papas tienen sobre cómo te desempeñas en el colegio, a veces hasta afecta la relación que puedes tener con tus papás, o sea yo me acuerdo que cuando llamaban a mis papás a que tenían que ir al colegio, la ansiedad que sentía era tan fuerte, que siento, creo que sí, no he vuelto a sentir una ansiedad a ese nivel hasta ahora, me tenía que hacer la dormida porque sabía que cuando llegaran iba a hacer un problemón, ¿no? entonces eso también llevó a que yo tenga algún tipo de miedo algo así a mis papas</p>	<p>GY: pucha llegaba a casa y ya sabía que me iba a caer una regañada pendejez de mis papás o sea una mera mera regañada</p>
--	---	---	--	--	----------	---	--

CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN LA ETAPA ESCOLAR	CONDUCTAS DISRUPTIVAS	. RT: muchos profesores se la agarraban conmigo, entonces como se la agarraban conmigo, yo también hablaba mal o respondía, sentía que me molestaban, o que me llamaban la atención por querer molestarme	EC: nunca quedarme callado, siempre responder.	RV: yo en mi cabeza estando tan cerrado en que yo tengo razón, o sea, siento como que, al decir las cosas, no hay porque las cosas deberían salir mal porque yo tengo razón,	FN: super renegona y te gritaba como si fuera una desgracia entonces ahí sí que había una guerra más declarada, y era más normal que te portes mal con ellos, ajá tal cual, para fregarlos, esa era la intención al final, era entretenido ver como se molestaban y como se ponían a tu nivel, yo me acuerdo que me reía cuando me decían insultos, ¿no? como no se ya, idiota por ahí me decían y yo me cagaba de risa, o sea, era como que, uy mira cómo se raya	DI: me salía del salón cuando no debía o porque me quedaba horas, yo diría, conflictiva pero no irrespetuosa, quitándole tiempo a las profesoras	JC: ósea nos volvimos unos locos fue en verdad un zoológico éramos 15 y nos mandaron tarjetas del f que era el equivalente a suspensión a 15 de mi promoción
	MÉTODOS CORRECTIVOS	.ER: me pusieron matrícula condicional, por algo que bueno, yo no era el principal responsable	GD: citaron a mis viejos y me llevo más al pincho.	AL: a mí me suspendieron una vez y si considero que fue injusto	TH: ir a psicología era como que un paseo al bebedero.	-	GY: mi cole era full memorándums y tenían que llevar tipo sus padres a él día siguiente de la conducta siempre con dirección

	CAUSAS	FS: el colegio a veces había partes que me aburrían, por eso hacia lo que hacía	EC: dormir en clase	AN: no me puedo quedar quieta, tipo, me cuesta, como que, captar la atención y mantener la atención por mucho tiempo... [...]...estar en un pupitre, digamos, anotando, viendo al profesor dar su monólogo, me cuesta. yo como que, disfrutaba un montón mis clases de ponte de arte, disfrutaba un montón de inglés porque me hacían participar un montón AN: no me gusta quedarme en un solo lugar, por mucho tiempo, no me puedo concentrar, entonces siempre me paraba	MR: nos cortaron la hora de arte para meternos religión, en vez de tener dos horas de arte teníamos religión y que en sí era como, ¿para que quiero religión? o sea, que voy a hacer yo en religión, que voy a aprender, yo no lo veía como algo útil	BM: lo sentía más como una prisión, no podías hablar, no podías hacer esto, no te podías alzar, ni mover ni nada, y nada lo sentía bien como si, no sé si existe la palabra, enjaulador,	JC: Era y tildado como el niño malcriado del salón, pero tenía un trastorno es una neuro divergencia entonces eee hasta que lo descubrí y me empezó a medicar y empezó a llevar tratamientos y x cosas también los profesores hacían eso era como que: "sale del salón"
	CONSECUENCIAS A NIVEL ESCOLAR	RT: yo recibía anotaciones en la agenda creo que todos los días, todos, o sea llego un momento en el que yo ya no traía la agenda a mi casa, ee o la firmaba yo, porque yo siempre sabía hacer la firma de mi mama, entonces ya ni siquiera la entregaba mi agende	GD. feliz de faltar, odiaba cuando tenía que ir, o sea, nunca me gusto ir	AN: tenía que enseñarle a mi mama entonces yo trataba de esconderle eso a mi mama	MR: cuando ya te castigan muy seguido, ya no te importa, ya hasta te ríes del castigo, como pucha que me va a hacer un papelito más si al final no me van a expulsar, porque a mí me pasaba que cada semana tenía en mi agenda, dos o tres papeletas puestas...[...]... las veces que me llegaron a suspender, creo que para	BM: tantos errores seguidos, que ya perdón perdón perdón, creo que para mí he perdido un poquito el valor de la palabra	JC: solo generaba más rebeldía generaba más resentimiento

					<p>mí era más un premio que un castigo porque era como que bueno, no voy al colegio, premio, al final de cuentas, y siento que solo me hicieron como más rebelde las papeletas porque yo era como que en plan a ver cuántas puedo juntar</p>		
<p>FACTORES DE INFLUENCIA EN EL CAMBIO CONDUCTUAL</p>	<p>PUNTO DE QUIEBRE QUE TUVO UN IMPACTO EN EL CAMBIO CONDUCTUAL</p>	<p>ER: comprometer mi futuro, por seguir siendo así, tan desinteresado este, no lo iba a arriesgar</p>	<p>HY: el hecho de estar en la universidad yo sentí que me quite un peso de encima... [...]sentí este alivio de no tener esta carga de decir pucha, ¿terminaré el colegio? o no terminaré el colegio? o sea ya depende de mí, y, ya como más estrategias, con más aprendizajes, ya he identificado esa situación para que no me vuelva a repetir y el tirar para adelante</p>	<p>RV: profesores con los que sí he tenido una muy buena relación y la mantengo hasta ahora, que, más allá de ir al lecho de sanción, se fijaban más en la conducta y en maneras de hacerte mejorar y si tenían un poco más de llegada y llegaba a entenderlos</p>	<p>FN: con los profes chéveres, no te quieres portar mal, porque no quieres romper esa confianza que hay o sea no quieres cómo que llevarte mal con un profe que verdaderamente te está apoyando, ¿no? o sea, por no defraudarlo básicamente, los que te ponen así, o sea, como que te dan la fe, los que no, que tienes que perder</p>	<p>BM: tienes 16 tu identidad ni siquiera se ha terminado de formar, como sabes lo que quieres hacer por el resto de tu vida, y sentía mucha presión y por eso creo que, he cambiado tanto de carrera porque no encontraba algo que se alineaba conmigo mismo</p>	<p>BM: tenía soluciones fuera de la caja... [...] no me gritaba, más bien yo lo quería mucho... [...]me dijo, yo soy igual que tú, yo sé porque usas el cubo Rubik si yo sé que hacer ejercicio te ayuda, por eso te hacía hacer planchas... [...]gracias a él en verdad me diagnosticaron... [...] me sentía como que, aceptado, porque me acuerdo que con los demás profesores no sentía esa sensación</p>

	<p>FACTORES QUE INFLUENCIARON EN EL CAMBIO DE CONDUCTA EN LA UNIVERSIDAD</p>	<p>ER: en la universidad si saco, o sea trato de hacer lo posible para sacar la mejor nota, y eso no, también lo que escuche de ser independiente ahora, tipo, tú te despiertas, tú eres encargado de tus horarios, de tus apuntes, de absolutamente todo lo que haces y nunca nadie va a estar detrás tuyo como en el colegio, eso de todas maneras te responsabiliza y te hace mucho más consciente de que dependes de ti y de nadie más, eso es lo que me ha gustado</p>	<p>MG: estoy estudiando una carrera que yo quiero estudiar y porque es algo a lo que me quiero dedicar en un futuro y también porque es como que siento que tengo la vocación para eso, y eso me da mucha motivación, para estudiar em, entonces, nada, em, más que seguir con el mismo patrón, que, en el colegio, todo lo contrario</p>	<p>AN: entre de frente a un curso de facultad, entonces yo estaba con pura gente mayor, no repetía cursos con nadie, o sea, no es que o sea mi primer ciclo yo no hice amigos, en la universidad, porque no repetía curso con nadie entonces eso también generó, digamos ciertos cambios en mi actitud</p>	<p>TH: yo me emocioné tanto con haber encontrado algo que sea realmente una unión de todos mis intereses, que todos los profesores pensaban que yo era delegado del curso</p>	<p>WI: me estoy preocupando mucho más por aprender, por entender lo que estoy viendo y por entender como lo que estoy aprendiendo en la universidad me puede ayudar a ser un mejor profesional</p>	<p>SB: he vuelto a sentir esas expectativas que tenía antes como que siento que como que tal vez no o sea he vuelto a sentir como que interesado en algo he vuelto a sentirme más que puedo lograr algo aquí</p>
<p>AUTOCONCEPTO GLOBAL ACTUAL</p>	<p>DESCRIPCIÓN DE SÍ MISMO EN LA ACTUALIDAD</p>	<p>-</p>	<p>GD: en balance, en balance, siento que, o sea, todo, o sea, flojo puede ser algo malo, pero también puede ser algo bueno, porque buscas como hacer las cosas de manera más sencillas y nada, a veces encuentras cosas divertidas</p>	<p>GS: soy capaz de hacer cualquier cosa, ¿no? de que lo malos comentarios no me van a frenar, también de que nada, de que soy fuerte, ¿no? y de que, y no solo fuerte físicamente sino fuerte mental, porque las palabras hieren más que los golpes</p>	<p>FN: el autoconocimiento es clave, crucial para el tema de lo de la conducta y no ser disfuncional... [...]... en el colegio era el chibolo no se rebelde malcriado hiperactivo y en la universidad solamente como que ya alegre, o sea un chico como que bromista a veces, pero siempre como que he sido respetuoso</p>	<p>WI: vivo mucho sobre exigiéndome a niveles ya no sostenible, o sea ya más de un psicólogo y más de una persona relacionada con el mundo de la psicología o terapia, me ha dicho que para una persona de mi edad estoy manejando unos niveles de estrés que no tienen ningún tipo de sentido</p>	<p>GY: más expectativas de lo que tengo de mí mismo para el futuro y que las expectativas que hubiese tenido cuando tenía no sé 14 15 años porque siento que ha evolucionado bastante esa persona BM: he aprendido a aceptar las partes que antes lo consideraba como algo que me jalaba para atrás, y ahora lo considero algo que me ayudó</p>

	<p>AUTOCONCEPTO SOCIAL EN LA ACTUALIDAD</p>	<p>RT: como, yo soy una persona que sale mucho, entonces yo al menos si he intentado como, tener, muy claro el estudios y vida social ...[...] lo mejor para mi es no tener amigos amigos en la U, sino como que tener claro que yo voy a la universidad a estudiar</p>	<p>GD: cuando entro a la universidad, la mayoría de mis amigos no entran a la universidad, tipo se quedan haciendo como que no sé, haciendo huevadas y era un como que, sentí que al inicio de la universidad no comencé a hacer nada, tipo fui más vago, o sea, no iba a clases, me salía antes, salía a tomar casi todos los días de lunes a domingo, por mi parte sentí que tenía más libertades</p>	<p>.GS: algunas veces, se me escapaba por ahí algo de lo que yo decía en el cole, y era como que, alguien me decía, ¿oye estás bien? o sea, lo que estás diciendo no está bien, y era como que ya estaba tan normalizado en mi colegio, de lo que yo hacía, que en la universidad no podía hacerlo</p>			<p>JC: si sentí fue el golpe fue el no conocer a nadie ¿no? o sea el entrar a un aula y no conocer a nadie y ahí si es, entrar sentarte y conocer a alguien y conversar y hacer amigos nuevos</p>
	<p>AUTOCONCEPTO ACADÉMICO EN LA ACTUALIDAD</p>	<p>ER: ahora en la universidad a ningún profesor le va a importar quién eres, entonces te van a calificar por lo que sabes, y me da que también a lo mejor sí puedo ser inteligente, ¿no? responsable e inteligente</p>	<p>MG: cuando empecé la universidad sí me pasaba que me sentía un poco, como sentía que si no cumplía con las tareas o sea, no me sentía capaz ni siquiera de poder cumplir porque había quedado como con la percepción de que soy mala alumna y si me sacaba buena nota era como que bueno, bien, como que no me sentía merecedora de ... [tener buenas notas</p>	<p>.RV: ahora entre la chamba y las cosas de la universidad, que mis horarios son mucho mas apretados, este, sigo siendo así como que, si tengo un tiempito para ir avanzando algo, igual lo dejo y prefiero amanecerme</p>	<p>MR: cada vez que tengo que dar un examen difícil, recuerdo esa voz del profe de, tú no la vas a hacer por más que te esfuerces y a veces me bajoneo horrible horrible horrible, pero, en la universidad, de verdad, en notas me va mucho mejor que en el colegio y eso me sorprendió, porque pues con lo mal que me iba yo esperaba que me fuera peor.</p>	<p>DI: me traje el no soy buena, ¿no? en mis primeros ciclos, entonces mis primeros ciclos de generales, como que no fueron brillantes, ¿no? fueron muy promedios, pero luego con el paso del tiempo me di cuenta que no era así, ¿no? que, si era capaz y poco a poco pude mejorar mi rendimiento</p>	<p>BM: momentos a veces sentía oye de ¿en serio voy a terminar la universidad? o sea yo ¿en serio? como que tampoco no me dejo de interesar la carrera y sentía como que "oye, pero y si termino y hago esto toda mi vida" era como que no se sentía que no estaba bien, habían bajado mucho las expectativas de mí mismo</p>

RELACIÓN ENTRE EL AUTOCONCEPTO Y LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS	CORRECCIÓN DE CONDUCTAS QUE CONSIDERAN ADECUADA	ER: Que nos juzguen libres de sesgo, ¿no? Porque este hecho de que uno del grupo arrastra a los demás no me parece para nada, y de hecho toda la promoción también llegó a odiar al departamento de psicología del colegio... [...]...esta gente también está colaborando a que yo piense mal de mí y no necesariamente por razones válidas.	HY: ahorita como soy estudiante de psicología te diría que es a través de la reflexión o de estrategias que tenga, o sea, no solo con el hecho de castigarte de decirte que eres un mal alumno, entre otras cosas, sino más orientado tal vez a la reflexión al apoyo	AN: si hubiera habido más apoyo psicológico y realmente que la psicóloga tratara de entender a las personas, tratara de entender por qué se comportaban así, y tratar realmente de ayudarlos, en vez de quedarse en simplemente en esta mal lo que haces y ya, ee, hubiera sido mucho mejor	TH: que podemos hacer para que esto sea mejor tanto para ti, para mí, para tus compañeros, en vez de estar todos los días haciendo la misma babosada en clase tanto de mi parte como del profesor porque en verdad, no sirve, no sirve que un profesor mantenga, e, la misma faceta todos los días y trate de ponerse serio cuando sabe que no le funciona	WI: en lugar de marcar las cosas negativas con tanta insistencia, quizás verlo por el lado positivo, ¿no? premiar de manera más enfática a aquellos que hacen las cosas bien en lugar de castigar aquellos que por alguna razón u otra no las hacen tan bien	JC: acercarse y en verdad conversar o sea no ver la clase tanto como un grupo si no verlo como cada alumno como un individuo ¿no? y ver ¿porque es que no escucha, porque es que no atiende la clase, porque es que no le interesa? o sea a ver qué pasa ¿no? porque ese desinterés puede ser por problemas familiares, puede ser por alguna neuro divergencia
	REFLEXIONES QUE EVIDENCIAN UNA PERCEPCIÓN DE CAMBIO EN EL AUTOCONCEPTO	ER: cuando ingreses a la universidad vas a ver una realidad totalmente distinta... [...]...me asustaron mucho con el tema de la universidad, o sea me la pintaron totalmente diferente, entonces si me hubiese como gustado saber que no iba a ser así	HY: no te rindas, al final como, como todo va a mejorar, o como todo te va a ir bien.	AL: que no escuche los comentarios negativos, así sea de amigos, familia, algunas comparaciones que le pudieron hacer, y que sigan su línea para salir adelante que los resultados van a llegar si o si	MR: una vez salgas del colegio, probablemente vas a encontrar tu lugar, vas a encontrar donde todo eso que la gente lo ve como negativo, probablemente se puedan volver cosas positivas y que no tienen que rendirse por más que sientan que en el colegio no pueden con todo, porque al final de cuentas todo eso que parece un reto en el colegio, muchas de esas cosas en la vida ni las vas a usar	DI: colegio no te define, que el colegio es solo un espacio en el que vas a aprender y a conocerte que no define quién eres ni quién serás más adelante, y que aproveche esa etapa para conocer ¿no? qué es lo que le gusta que es lo que no, más que tener buenas notas o sobresalir	JC: que no tienes límites. Eso es algo que yo creo que ahorita tengo muy mentalizado o sea que no tengo límites, pero antes yo creo que sí, yo solito me ponía trabas

Exploración del autoconcepto

INFORME DE ORIGINALIDAD

8%

INDICE DE SIMILITUD

8%

FUENTES DE INTERNET

1%

PUBLICACIONES

2%

TRABAJOS DEL
ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	www.researchgate.net Fuente de Internet	1%
2	www.scielo.org.mx Fuente de Internet	<1%
3	repositorio.unsaac.edu.pe Fuente de Internet	<1%
4	ies7-juj.infod.edu.ar Fuente de Internet	<1%
5	issuu.com Fuente de Internet	<1%
6	www.slideshare.net Fuente de Internet	<1%
7	www.reefd.es Fuente de Internet	<1%
8	www.coursehero.com Fuente de Internet	<1%
9	hdl.handle.net Fuente de Internet	<1%

10	idoc.pub Fuente de Internet	<1 %
11	pt.scribd.com Fuente de Internet	<1 %
12	Submitted to Corporación Universitaria Iberoamericana Trabajo del estudiante	<1 %
13	docplayer.es Fuente de Internet	<1 %
14	es.scribd.com Fuente de Internet	<1 %
15	www.powtoon.com Fuente de Internet	<1 %
16	archive.org Fuente de Internet	<1 %
17	idus.us.es Fuente de Internet	<1 %
18	utec.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
19	www.psicologia-online.com Fuente de Internet	<1 %
20	congresopsicologiacolombia.com Fuente de Internet	<1 %

21	Submitted to Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga Trabajo del estudiante	<1 %
22	go.gale.com Fuente de Internet	<1 %
23	prezi.com Fuente de Internet	<1 %
24	psicologiaforensesypsicologiaclinica.blogspot.com Fuente de Internet	<1 %
25	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
26	Submitted to Universidad Internacional Isabel I de Castilla Trabajo del estudiante	<1 %
27	www.uv.es Fuente de Internet	<1 %
28	repositorio.binasss.sa.cr Fuente de Internet	<1 %
29	Alberto García-Molina, Christian Salas. " Neuropsychological rehabilitation in acquired brain injury: a question of identity? () ", Studies in Psychology, 2023 Publicación	<1 %
30	catalonica.bnc.cat Fuente de Internet	<1 %

31

Submitted to
consultoriadeserviciosformativos

Trabajo del estudiante

<1 %

32

es.slideshare.net

Fuente de Internet

<1 %

33

revistas.usil.edu.pe

Fuente de Internet

<1 %

34

upn.org

Fuente de Internet

<1 %

35

www.colegiodeenfermeras.cl

Fuente de Internet

<1 %

36

(Carlinda Leite and Miguel Zabalza). "Ensino superior: inovação e qualidade na docência", Repositório Aberto da Universidade do Porto, 2012.

Publicación

<1 %

37

Carolina Ferreira Peterle, Caroline Lima Fonseca, Bruna Hinnah Borges Martins de Freitas, Maria Aparecida Munhos Gaíva et al. "Problemas emocionales y de comportamiento en adolescentes en el contexto de COVID-19: un estudio de método mixto", Revista Latino-Americana de Enfermagem, 2022

Publicación

<1 %

38

Rocío Rodríguez Vázquez, Aitana García Díaz, Raquel Jiménez Fernández, Inmaculada Corral Liria. "Exploring Tandem Breastfeeding Motivations Via Self-Determination Theory: An Interpretative Phenomenological Study", *Journal of Human Lactation*, 2023

Publicación

<1 %

39

pesquisa.bvsalud.org

Fuente de Internet

<1 %

40

web-argitalpena.adm.ehu.es

Fuente de Internet

<1 %

41

1library.co

Fuente de Internet

<1 %

42

repositorio.uss.edu.pe

Fuente de Internet

<1 %

43

safetya.co

Fuente de Internet

<1 %

44

Submitted to Pontificia Universidad Catolica de Puerto Rico

Trabajo del estudiante

<1 %

45

Submitted to Pontificia Universidad Catolica Madre y Maestra PUCMM

Trabajo del estudiante

<1 %

46

Submitted to Universidad Europea de Madrid

Trabajo del estudiante

<1 %

47	www.medicosdelmundo.org Fuente de Internet	<1 %
48	"Inter-American Yearbook on Human Rights / Anuario Interamericano de Derechos Humanos, Volume 26 (2010)", Brill, 2014 Publicación	<1 %
49	dspace.mit.edu Fuente de Internet	<1 %
50	materconstrucc.revistas.csic.es Fuente de Internet	<1 %
51	www.amazon.co.uk Fuente de Internet	<1 %
52	intellectum.unisabana.edu.co Fuente de Internet	<1 %
53	orientacion.universia.net.co Fuente de Internet	<1 %
54	www.adese.es Fuente de Internet	<1 %
55	www.aregional.com Fuente de Internet	<1 %
56	www.journaltocs.ac.uk Fuente de Internet	<1 %
57	Juan Manuel Carricondo Antón. "Utilización de residuos vegetales para la eliminación de	<1 %

fósforo en aguas residuales mediante procesos de adsorción", Universitat Politecnica de Valencia, 2020

Publicación

58	doaj.org Fuente de Internet	<1 %
59	docs.google.com Fuente de Internet	<1 %
60	pricila.senacyt.gob.pa Fuente de Internet	<1 %
61	pubmed.ncbi.nlm.nih.gov Fuente de Internet	<1 %
62	revistas.um.es Fuente de Internet	<1 %
63	www.aldia.co.cr Fuente de Internet	<1 %
64	www.asesoriaempresa.com Fuente de Internet	<1 %
65	www.mir.es Fuente de Internet	<1 %
66	www.quironsalud.es Fuente de Internet	<1 %
67	Maria Chimoni, Demetra Pitta-Pantazi, Constantinos Christou. " The impact of two different types of instructional tasks on	<1 %

students' development of early algebraic thinking () ", Journal for the Study of Education and Development, 2020

Publicación

68

Vila, Ignasi, and Moisès Esteban-Guitart. "Perspectivas psicológicas en el estudio de la identidad nacional. A modo de introducción", Estudios de Psicología, 2013.

Publicación

<1 %

69

bibliotecadigital.oducal.com

Fuente de Internet

<1 %

70

coitodoloroso.blogspot.com

Fuente de Internet

<1 %

71

nicepj.ru

Fuente de Internet

<1 %

72

noticiascd.mx

Fuente de Internet

<1 %

73

observatorio.campus-virtual.org

Fuente de Internet

<1 %

74

qdoc.tips

Fuente de Internet

<1 %

75

repositori.uji.es

Fuente de Internet

<1 %

76

web-p.cnice.mecd.es

Fuente de Internet

<1 %

77	www.academia-europea.org Fuente de Internet	<1 %
78	www.comeal.org Fuente de Internet	<1 %
79	www.fecae.es Fuente de Internet	<1 %
80	www.icrc.org Fuente de Internet	<1 %
81	www.manoslibresperu.org Fuente de Internet	<1 %
82	www.pedagogica.gov.co Fuente de Internet	<1 %
83	www.scielo.org.co Fuente de Internet	<1 %
84	www.wudangcanarias.com Fuente de Internet	<1 %
85	Submitted to Trabajo del estudiante	<1 %
86	Angela Avagimyan, Lyaila Tugelbayeva, Guzalia Shagivaleeva, Irina Savchenko. " Strategies for resolving conflicts in the multicultural educational environment () ", Culture and Education, 2023 Publicación	<1 %

87 David J. Connor. "Creating cartoons as representation: visual narratives of college students with learning disabilities", Educational Media International, 2009
Publicación <1 %

88 Josep Alemany-Iturriaga, Álvaro Velarde-Sotres, Javier Jorge, Kamil Giglio. "Influence of E-learning training on the acquisition of competences in basketball coaches in Cantabria", Cogent Education, 2023
Publicación <1 %

89 addi.ehu.es
Fuente de Internet <1 %

90 comunicacion-cientifica.com
Fuente de Internet <1 %

91 conexa.eafit.edu.co
Fuente de Internet <1 %

92 dokumen.pub
Fuente de Internet <1 %

93 educacion2.com
Fuente de Internet <1 %

94 fr.slideshare.net
Fuente de Internet <1 %

95 losmejorescolegios.com
Fuente de Internet <1 %

96	mxicoyeuropa.wordpress.com Fuente de Internet	<1 %
97	omb.report Fuente de Internet	<1 %
98	psicopedagogia.com Fuente de Internet	<1 %
99	repositorio.ulima.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
100	repositorio.unfv.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
101	repositorio.usmp.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
102	repositorio.uwiener.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
103	repositoriodspace.unipamplona.edu.co Fuente de Internet	<1 %
104	repository.unad.edu.co Fuente de Internet	<1 %
105	revistas.uned.es Fuente de Internet	<1 %
106	revistaschilenas.uchile.cl Fuente de Internet	<1 %
107	roderic.uv.es Fuente de Internet	<1 %

108	seibyou.kemukemu.net Fuente de Internet	<1 %
109	tesis.pucp.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
110	urbanismoyot.blogspot.com Fuente de Internet	<1 %
111	worldwidescience.org Fuente de Internet	<1 %
112	www-dev.mesls.org Fuente de Internet	<1 %
113	www.ecobachillerato.com Fuente de Internet	<1 %
114	www.federacionunae.com Fuente de Internet	<1 %
115	www.fundacionamigo.org Fuente de Internet	<1 %
116	www.ohchr.org Fuente de Internet	<1 %
117	www.scribd.com Fuente de Internet	<1 %
118	www.upd.oas.org Fuente de Internet	<1 %
119	www.yucatan.com.mx Fuente de Internet	<1 %

120

zdocs.mx

Fuente de Internet

<1 %

121

repositorio.uct.edu.pe

Fuente de Internet

<1 %

Excluir citas

Apagado

Excluir coincidencias

Apagado

Excluir bibliografía

Apagado