REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
Doctorado en ciencias de la educación
Línea de investigación: educación cognitiva

ESTRUCTURAS ESENCIALES DE LA VIVENCIA DE LA AUTOCONSCIENCIA Y SU INCIDENCIA EN EL DESEMPEÑO ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA

Trabajo de grado presentado como requisito parcial
para optar al Grado de Doctor en Educación

Autor: Germán David Franco López
Tutora: Dra. María Eugenia Focarazzo Teran

Caracas, junio 2026

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

Nº20260534-57-279

A C T A

*Nosotros, el Jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día 16 de junio de 2026, debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, con el propósito de evaluar la TESIS titulada: "**Estructuras esenciales de la vivencia de la autoconsciencia y su incidencia en el desempeño escolar en estudiantes de Educación Media**", presentada por el ciudadano: **Germán David Franco López**, titular del pasaporte N° **BA738283**, del Doctorado en Educación, para optar al título de Doctor en Educación, emitimos el siguiente veredicto:* ***Aprobado****.*

OBSERVACIONES:

El estudio es significativo, relevante y pertinente, pues la autoconsciencia opera como principio estructurante del aprendizaje y fundamento de la formación integral, generando implicaciones pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la reflexividad, la autorregulación y el desarrollo consciente del sujeto en contextos educativos. *Se recomienda la realización de artículos científicos y su divulgación en espacios Académicos.*

Dra. Maria Eugenia Focarazzo T.
C.I. N.-6468011
(Tutor)

Dra. Zulay Pérez S.
C.I. N-. 6.226.881

Dra. Irania Méndez
C.I. N.- 10.115.529

Dra. Maria Alexandra Gutiérrez
C.I. N° 49.607.012

Dra. Eleonora Nieves Croes
C.I. N.- 5.521.544

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control: 2 026053 457279

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

Nº20260534-57-279

"ESTRUCTURAS ESENCIALES DE LA VIVENCIA DE LA AUTOCONSCIENCIA Y SU INCIDENCIA EN EL DESEMPEÑO ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA"

POR: Germán David Franco López
Pas. BA738283

*Tesis del **Doctorado de Educación**, aprobada en nombre de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador por el siguiente Jurado, a los 16 días del mes de junio de 2026:*



Dra. Maria Eugenia Focarazzo T.
C.I. N.-6468011
(Tutor)



Dra. Zulay Pérez S.
C.I. N-. 6.226.881



Dra. Irania Méndez
C.I. N.- 10.115.529



Dra. Maria Alexandra Gutiérrez
C.I. N° 49.607.012



Dra. Eleonora Nieves Croes
C.I. N.- 5.521.544

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control:

2 026053 457279

DEDICATORIA

Dedico este logro, en primer lugar, a Dios, por su amor, su presencia constante y la fortaleza que me permitió perseverar hasta alcanzar esta meta.

A mi familia, en especial a mis padres, por su ejemplo, sus enseñanzas y el apoyo incondicional que han brindado a lo largo de mi vida.

A mi esposa, por su amor incondicional, su paciencia y su generoso apoyo durante los años dedicados a esta investigación. Gracias por compartir los sacrificios, celebrar los avances y alentarme en todo instante.

Y a mis hijos, quienes han sido mi mayor inspiración y la razón que da sentido a cada esfuerzo realizado.

Con profunda gratitud y amor, dedico este trabajo a quienes han hecho de este logro una realidad compartida.

RECONOCIMIENTO

Expreso mi más sincero agradecimiento a los docentes y directivas de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), quienes, a través de su conocimiento, experiencia y compromiso con la formación doctoral, contribuyeron significativamente a mi crecimiento académico e investigativo. Sus enseñanzas dejaron una huella profunda en la construcción de este trabajo y en mi desarrollo como investigador.

A la Corporación Politécnico del Norte (Polinorte), por brindar las condiciones institucionales y el apoyo necesario para la realización de este estudio, así como por favorecer espacios de reflexión y crecimiento académico que hicieron posible la consolidación de este proyecto.

Mi especial reconocimiento a la doctora María Eugenia Focarazzo Teran, tutora de esta tesis, por su valiosa orientación, rigurosidad académica, disposición permanente y confianza en el desarrollo de esta investigación. Sus aportes intelectuales y humanos fueron fundamentales para la construcción y culminación de este trabajo.

A los estudiantes que participaron como informantes clave, por su generosidad al compartir sus experiencias, reflexiones y vivencias. Su colaboración hizo posible el acercamiento al fenómeno estudiado y constituyó el fundamento esencial sobre el que se edifican los hallazgos de esta investigación.

Finalmente, hago extensivo mi reconocimiento a todas las personas que, de una u otra manera, brindaron su apoyo, estímulo y colaboración durante el desarrollo de este proceso doctoral. A todos ellos, mi más profunda gratitud.

ÍNDICE

RESUMEN xi
INTRODUCCIÓN 12
MOMENTO I 15
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 15
Aproximación a la realidad 15
Contexto de la investigación 19
Contexto personal 20
Experiencias Formativas 21
Interrogantes de investigación 24
Propósitos de investigación 25
Propósito general 25
Propósitos específicos 25
Justificación 25
Fundamentación ontológica 26
Fundamentación epistemológica 26
Fundamentación axiológica 27
Fundamentación metodológica 27
Fundamentación teleológica 28
Línea de investigación 29
Plan decenal de Colombia 29
MOMENTO II 30
MARCO REFERENCIAL 30
Antecedentes 30
Antecedentes internacionales 30
Antecedentes nacionales 35
Bases teóricas 39
Autoconsciencia 40
Perspectivas teóricas sobre la autoconsciencia. 40
Teorías psicológicas de la autoconsciencia. 42
Autoconsciencia y desarrollo humano. 43
Enfoques pedagógicos y educativos. 45

Aportes de la neurociencia educativa. 47
La autoconsciencia como competencia educativa del siglo XXI. 48
Desempeño escolar 49
Bases conceptuales 52
Precisiones terminológicas: uso de la palabra autoconsciencia 52
Definición operativa e integradora de la autoconsciencia. 53
Conceptos asociados a la autoconsciencia. 54
Metacognición. 54
Autorregulación. 55
Autoeficacia. 55
Autoconocimiento. 55
Autoconsciencia emocional. 56
Contexto legal 56
Constitución política de Colombia de 1991 57
Ley general de educación (Ley 115 de 1994) 57
Ley de la infancia y adolescencia (Ley 1098 de 2006) 57
Decreto 1290 de 2009 - Evaluación del aprendizaje 58
Ley 1620 de 2013 y su decreto reglamentario 1965 de 2013 - Ley de convivencia escolar 58
Decreto 1075 de 2015 - Decreto único reglamentario del sector educativo 58
Resolución 2566 de 2003 - Estándares básicos de competencias 59
Sustento Bioético 59
MOMENTO III 62
SUSTENTO METODOLÓGICO 62
Paradigma de investigación 63
Sustento epistémico 64
Dimensión Ontológica 64
Dimensión Epistemológica 65
Dimensión Metodológica 65
Dimensión Axiológica 66
Dimensión Teleológica 66
Enfoque 67

Método 67
Operacionalización de la epojé en el proceso investigativo 69
Ubicación epistemológica y alcance del enfoque fenomenológico 70
Tipo y diseño de la investigación 72
Escenario 73
Informantes clave 75
Técnicas de recolección de información 76
Recursos e instrumentos 77
Rigurosidad y calidad de la investigación 78
Análisis de la información 80
MOMENTO IV 84
SIGNIFICATIVIDAD DE LOS HALLAZGOS 84
Fase 1. Descripción Fenomenológica de la experiencia vivida 88
Síntesis Descriptiva Actor Social 1 97
Síntesis Descriptiva Actor Social 2 101
Síntesis Descriptiva Actor Social 3 105
Síntesis Descriptiva Actor Social 4 110
Síntesis Descriptiva Actor Social 5 114
Síntesis Descriptiva Actor Social 6 118
Matriz de Integración de las Voces de los Actores Sociales 121
Síntesis descriptiva Integrada de los Actores Sociales 123
Fase 2: Reducción fenomenológica 126
Fase 3: Variación Eidética 127
Sistematización del registro anecdótico 130
MOMENTO V 137
ESTRUCTURAS ESENCIALES DE LA VIVENCIA 137
DE LA AUTOCONSCIENCIA EN EL DESEMPEÑO ESCOLAR 137
La autoconsciencia como experiencia reflexiva del sí mismo en situación escolar 139
Autoconsciencia emocional y regulación del mundo afectivo escolar 143
Autoconsciencia, autoevaluación y construcción del juicio sobre sí mismo 148
La autoconsciencia como proceso intersubjetivo y constitución relacional del sí mismo escolar 152

La autoconsciencia como configuración narrativa de la identidad académica .157
La autoconsciencia como fundamento ético-teleológico de la formación integral 163
Socialización de resultados como proceso de validación intersubjetiva 167
MOMENTO VI 171
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 171
REFERENCIAS.....177
ANEXOS 187
Anexo A. Diseño de Entrevista.....187
Anexo B. Carta – Solicitud de anuencia institucional 188
Anexo C. Autorización institucional 189
Anexo D. Consentimiento informado del representante del participante.....190
Anexo E. Correo electrónico de la convocatoria para la socialización de los resultados 192
Anexo F. Acta del encuentro para socializar los resultados de la investigación 193
Anexo G. Entrevista con informante.....194
Anexo H. Registro anecdótico del trabajo de campo 199

INDICE DE TABLAS

Tabla 1 Horizonte de sentido del fenómeno..... 90
Tabla 2 Nomenclatura utilizada en las matrices de análisis fenomenológico..... 93
Tabla 3 Matriz de análisis fenomenológico Actor Social 1..... 95
Tabla 4 Matriz de análisis fenomenológica Actor Social 2..... 99
Tabla 5 Matriz de análisis fenomenológica Actor Social 3.....103
Tabla 6 Matriz de análisis fenomenológica Actor Social 4.....108
Tabla 7 Matriz de análisis fenomenológica Actor Social 5.....112
Tabla 8 Matriz de análisis fenomenológica Actor Social 6.....116
Tabla 9 Integración de voces de los actores sociales 121
Tabla 10 Matriz de sistematización del registro anecdótico 131
Tabla 11 Matriz de síntesis fenomenológica intersubjetiva 132

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 88
Figura 2 143
Figura 3 148
Figura 4 152
Figura 5 157
Figura 6 162
Figura 7 166
Figura 8 170

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: EDUCACIÓN COGNITIVA

ESTRUCTURAS ESENCIALES DE LA VIVENCIA DE LA AUTOCONSCIENCIA Y SU INCIDENCIA EN EL DESEMPEÑO ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA

Tesis presentada como requisito para optar al Grado de Doctor en Educación

Autor: Germán David Franco López
Tutora: Dra. María Eugenia Focarazzo Teran
Fecha: 2-06-26

RESUMEN

La presente investigación se orientó a develar las estructuras esenciales de la vivencia de la autoconsciencia y su incidencia en el desempeño escolar en estudiantes de educación media, asumiéndola como fundamento comprensivo del aprendizaje, más allá de enfoques centrados en el rendimiento observable. El sustento teórico integró perspectivas fenomenológicas, psicológicas, pedagógicas y neurocientíficas orientadas a la comprensión de la autoconsciencia y su relación con el desempeño escolar. El estudio se inscribe en el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y diseño flexible con progresión fenomenológica. La investigación se desarrolló en tres instituciones educativas de carácter oficial ubicadas en Cartagena de Indias (Colombia) y contó con la participación de seis estudiantes de educación media. Se empleó el método fenomenológico trascendental, apoyado en entrevistas semiestructuradas y registros anecdóticos. El análisis se desarrolló mediante reducción fenomenológica, identificación de unidades de sentido y construcción de estructuras esenciales, integradas mediante triangulación teórica. Los hallazgos evidenciaron que la autoconsciencia constituye una experiencia multidimensional que articula procesos de autoobservación, autoevaluación, regulación emocional y autodeterminación, configurándose como una estructura mediadora desde la cual el estudiante interpreta su experiencia académica, orienta sus decisiones y construye sentido sobre su aprendizaje. Asimismo, permitieron comprender el desempeño escolar como una dinámica interna de significación y no únicamente como resultado observable. Se concluye que la autoconsciencia opera como principio estructurante del aprendizaje y fundamento de la formación integral, generando implicaciones pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la reflexividad, la autorregulación y el desarrollo consciente del sujeto en contextos educativos contemporáneos.

Descriptores: Autoconsciencia, autorregulación del aprendizaje, desempeño escolar, fenomenología trascendental, Identidad académica.

INTRODUCCIÓN

La educación contemporánea, inmersa en un contexto de complejidad creciente, transformación sociotecnológica acelerada y reconfiguración de los marcos culturales, enfrenta el desafío de trascender modelos instruccionales centrados en la transmisión de contenidos para orientarse hacia la comprensión integral del sujeto que aprende. Este desplazamiento epistemológico implica reconocer que los procesos educativos no se agotan en la adquisición de saberes declarativos, sino que se configuran en la intersección entre cognición, afectividad, reflexividad y construcción de sentido. En este horizonte, emerge la necesidad de profundizar en categorías que permitan comprender al estudiante como agente de su propio devenir formativo, siendo la autoconsciencia una de las nociones más relevantes y, paradójicamente, menos tematizadas de manera explícita en el campo pedagógico.

La autoconsciencia, entendida como la capacidad del sujeto para volverse objeto de su propia atención, reconocer sus estados internos y regular sus procesos cognitivos, emocionales y conductuales, constituye un eje articulador de múltiples constructos ampliamente desarrollados en la literatura educativa, tales como la metacognición, la autorregulación del aprendizaje, la autoeficacia y la inteligencia emocional. No obstante, su tratamiento fragmentado ha impedido su consolidación como categoría integradora capaz de dar cuenta de la complejidad del “sí mismo” en situación de aprendizaje. En este sentido, la presente investigación asume la autoconsciencia no como un constructo subsidiario, sino como un fundamento ontológico y epistemológico desde el cual es posible reinterpretar el desempeño escolar en clave de interioridad, agencia y reflexividad.

Desde una perspectiva fenomenológica trascendental, el estudio se orientó a develar las estructuras esenciales de la vivencia de la autoconsciencia en estudiantes

de educación media, comprendiendo dicha vivencia como un fenómeno intencional que se configura en la relación entre el sujeto y su experiencia de aprendizaje. Esta aproximación permite superar reduccionismos objetivistas del rendimiento académico, para situarlo en el entramado de significados que los estudiantes construyen sobre sí mismos, sus capacidades, sus emociones y sus modos de aprender. Así, el desempeño escolar deja de ser interpretado exclusivamente como resultado observable, para ser comprendido como expresión de una dinámica interna en la que convergen procesos de autoobservación, autoevaluación y autodeterminación.

El desarrollo de la investigación, inscrito en el paradigma interpretativo y sustentado en un diseño cualitativo de carácter flexible, permitió acceder a las narrativas, significaciones y experiencias introspectivas de los actores escolares, para configurar categorías vivenciales esenciales que trascendieron las categorías previas, y propone fundamentos emergentes sobre la relación entre autoconsciencia y desempeño escolar. En este sentido, los hallazgos no solo confirmaron la incidencia de la autoconsciencia en la regulación del aprendizaje, sino que reveló su papel en la construcción del juicio sobre sí mismo, la configuración de la identidad académica y la resignificación de la experiencia escolar.

La investigación se sustenta, además, en una comprensión del acto educativo como proceso de humanización, en el que el estudiante es concebido como sujeto histórico, reflexivo y en permanente construcción. Desde esta perspectiva, la autoconsciencia se configura como condición de posibilidad para el ejercicio de la autonomía, la toma de decisiones conscientes y la elaboración de trayectorias formativas con sentido. De este modo, el estudio no solo aporta a la discusión teórica en el campo de la educación cognitiva, sino que plantea implicaciones pedagógicas orientadas a la transformación de las prácticas docentes hacia enfoques que favorezcan la interioridad, la metarreflexión y el protagonismo del estudiante en su propio aprendizaje.

En coherencia con lo anterior, la tesis se estructura en cinco momentos articulados que configuran un recorrido progresivo desde la problematización hasta la

elaboración teórica final. El primer momento aborda la problematización del fenómeno, situando la autoconsciencia como categoría emergente frente a las limitaciones de los modelos pedagógicos tradicionales y formulando los interrogantes que orientan la indagación. El segundo momento desarrolla el entramado teórico-referencial, en el que se analizan críticamente las principales perspectivas filosóficas, psicológicas y pedagógicas relacionadas con la autoconsciencia y el desempeño escolar, estableciendo un horizonte comprensivo para la interpretación de los hallazgos. El tercer momento expone el diseño metodológico, fundamentado en el enfoque cualitativo y la fenomenología trascendental, explicitando las decisiones epistemológicas, técnicas y procedimentales que orientan el acceso a la experiencia vivida. El cuarto momento presenta el proceso de análisis e interpretación, en el que, a partir de la reducción fenomenológica y la sistematización de las narrativas de los participantes, emergen categorías que develan las estructuras esenciales de la autoconsciencia en relación con el desempeño escolar. Finalmente, el quinto momento integra la síntesis comprensiva y la conformación de las estructuras derivadas, en la que se consolidan los hallazgos, se establecen relaciones conceptuales y se proyectan implicaciones pedagógicas que reconfiguran la comprensión del aprendizaje desde la interioridad y la reflexividad del sujeto.

En este marco, la investigación se configura como una apuesta ética y pedagógica por una educación más consciente, humanizante y transformadora, en la medida en que reconoce al sujeto como centro de significación y no como mero receptor de contenidos. Los hallazgos, más que ofrecer respuestas cerradas, abren un campo de comprensión que enriquece el debate teórico sobre la relación entre autoconsciencia, metacognición y emocionalidad, al tiempo que sugieren horizontes de posibilidad para la praxis educativa. De este modo, se proyectan implicaciones que interpelan a docentes, instituciones y sistemas educativos a repensar sus fundamentos, orientándolos hacia la configuración de experiencias formativas en las que el aprender devenga, ante todo, un ejercicio de autocomprensión y de construcción de sentido frente a los desafíos del siglo XXI.

MOMENTO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Aproximación a la realidad

La educación desempeña un papel esencial en la formación integral del estudiante, en tanto que comprende la adquisición de conocimientos, desarrollo de habilidades cognitivas, psicosociales y emocionales, además de valores humanos que permiten comprender el mundo, tomar decisiones éticas y contribuir activamente a la sociedad. Esta idea de formación integral se remonta a la paideia griega, que concebía la educación como un proceso holístico que, además de desarrollar habilidades intelectuales, también formaba ciudadanos virtuosos capaces de contribuir al bienestar de la polis. Los planteamientos de filósofos como Sócrates, Platón y Aristóteles permiten comprender que toda esa integralidad debía estar encaminada hacia el desarrollo de la eudaimonía (una vida plena de sentido), la cual se conseguía esencialmente tras la formación en la virtud (la excelencia moral y el cumplimiento del propósito o función propia de cada individuo).

Para Aristóteles la virtud moral se adquiere por el hábito y se desarrolla a través de la experiencia, repitiendo buenas acciones hasta que se conviertan en parte del carácter del individuo (Quicios, 2002). Para Martínez y Puig (1987), esta concepción pedagógica griega que pretende que el individuo sea capaz de conducirse o constituirse a sí mismo como sujeto moral, es decir, a conocerse, dominarse, decidir y actuar, deben inspirar los sistemas educativos actuales, de manera que se considere como uno de los fines esenciales de la educación el formar en la autorregulación (p. 48-49), y de esa manera encaminarse hacia la eudaimonía.

En este sentido se observa que en las últimas décadas han emergido diferentes tendencias pedagógicas que consideran que la educación tiene como uno de sus fines principales el desarrollo de capacidades introspectivas y autogestión en los estudiantes, entre ellas está el aprendizaje autorregulado promovido por Barry Zimmerman y Albert Bandura; la educación socioemocional, desarrollada por Daniel Goleman que invita a la autogestión de las emociones; el aprendizaje basado en el pensamiento, promovido por Robert Swartz en el que se impulsa el pensamiento crítico y metacognitivo; el mindfulness en la educación que desarrolla habilidades cognitivas, emocionales y atencionales.

El interés por la investigación en temas relacionados con el self o habilidades autoconscientes en el ámbito educativo se ha incrementado recientemente. Organizaciones como la UNESCO (2021) y la OCDE (2021) promueven la enseñanza de habilidades socioemocionales, metacognitivas y de autorregulación como parte del desarrollo de competencias clave para la vida y el trabajo en el siglo XXI, sin embargo, su vinculación a los currículos se ha dado de manera aislada en algunos países. En el caso de Colombia la implementación de estas habilidades varía según la región y los recursos disponibles. Estudios evidencian que “una de las necesidades prioritarias en la educación colombiana consiste en involucrar, cabalmente, el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales con las cognitivas en la formación de los estudiantes, de manera sistemática, constante y efectiva” (Nora Grijalba et al. 2021, p. 133).

A pesar de los avances en pedagogía, muchos docentes en la actualidad continúan empleando prácticas de enseñanza tradicionales que limitan el desarrollo de habilidades autoconscientes en los estudiantes, manteniendo una desconexión entre la educación y el desarrollo personal. Zimmerman (2002) sostiene que "los estudiantes que no han sido entrenados para la autorregulación del aprendizaje tienden a depender de las instrucciones externas y muestran dificultades para monitorear y ajustar sus estrategias cognitivas y motivacionales de manera autónoma" (p. 66). Entre estas prácticas se incluyen la priorización de la memorización sobre el pensamiento reflexivo, la asignación de un rol pasivo al estudiante y uno autoritario al docente, la evaluación

centrada exclusivamente en la calificación numérica y la desatención del componente emocional en el aprendizaje. Estas limitaciones dificultan que los estudiantes desarrollen una comprensión profunda de sí mismos y de su propio proceso de aprendizaje.

También existen otros factores que dificultan el desarrollo de habilidades autoconscientes. Los estudiantes contemporáneos han crecido en la era de las telecomunicaciones, las pantallas, la hiperinformación y las redes sociales, lo cual conlleva el riesgo de debilitar las capacidades de atención e introspección. El entorno tecnológico en el que inevitablemente estamos inmersos induce a centrarse en las realidades externas y en sus constantes distractores. A esto se suma el mundo capitalista, que condiciona al consumo y la apariencia, inculcando la idea de que el tener es esencial para la realización personal y que el hedonismo debe ser un criterio determinante en la toma de decisiones. Zygmunt Bauman (2000) advierte que la "modernidad líquida" nos ha convertido en consumidores de experiencias efímeras, relegando la reflexión y el compromiso con uno mismo.

Este contexto empuja a vivir en las capas superficiales de la existencia, descuidando los aspectos más profundos y trascendentes, aquellos que otorgan sentido a las acciones diarias. Sin embargo, esta tendencia no es exclusiva del mundo contemporáneo, sino una condición inherente a la naturaleza humana: cualquier individuo puede sucumbir a la distracción y al desinterés por el autoconocimiento, ignorando incluso las formas sutiles en las que se atenta contra la propia dignidad. Reflexionar sobre sí mismo puede ser una tarea exigente, pero es, sin duda, un deber que toda persona debería asumir como parte fundamental de su desarrollo personal.

El problema que en definitiva se señala en esta descripción es la falta de conocimiento que el estudiante puede tener de sí mismo y su consecuente dificultad para autodeterminarse con lucidez. El concepto que mejor integra todo lo relacionado con la dimensión del "self" en el ser humano y las habilidades autorreferentes que pueden ser aplicadas en el aprendizaje, es la autoconsciencia. Aunque el término no ha sido usado directamente por una teoría pedagógica, la comprensión de lo que este

concepto representa, resulta muy apropiado para tratar la necesidad de autocomprensión y autorregulación del estudiante.

Para entender mejor este concepto se debe decir que la autoconsciencia se refiere a la capacidad de introspección y la habilidad de reconocerse como un individuo, diferenciándose de su medio y otros individuos, lo que implica el reconocimiento de los propios sentimientos, pensamientos y comportamientos, y cómo estos se relacionan entre sí. Esta reflexión sobre sí mismo permite el conocimiento de las fortalezas, las debilidades y los límites que se tienen en ciertas situaciones, lo que puede fortalecer el sentido de identidad personal, el autoconcepto y la autoestima (Erikson, 1968). El desarrollo de la autoconsciencia en el contexto educativo juega un papel fundamental, pues representa mayor bienestar emocional (Goleman, 1995), autonomía, toma de decisiones, autocontrol y mejora las relaciones interpersonales. En los estudiantes esta habilidad potencia el aprendizaje autorregulado, promoviendo estrategias metacognitivas que optimizan el rendimiento académico (Zimmerman, 2002).

Existen múltiples estudios relacionados con aspectos de la autoconsciencia en el ser humano, como lo pueden ser la metacognición, la autorregulación, la educación socioemocional, la atención plena, entre otros; todos ellos contribuyen con la comprensión de los movimientos interiores del estudiante en los procesos de aprendizaje. Profundizar sobre esta dimensión de la educación pudiera ampliar la comprensión del quehacer pedagógico, y contribuir significativamente al ideal de educación integral, hallando formas de conectar la formación académica y el desarrollo personal.

Frente a este escenario, la educación media colombiana enfrenta una brecha comprensiva: aunque se promueven competencias socioemocionales y metacognitivas, persiste un vacío teórico-metodológico sobre cómo los estudiantes viven, nombran y estructuran su autoconsciencia en el cotidiano escolar. Esta ausencia limita la posibilidad de interpretar el desempeño académico no como producto medible, sino como expresión de una dinámica interna de sentido, agencia y reflexividad.

Contexto de la investigación

Con el propósito de comprender la experiencia vivida de la autoconsciencia en el ámbito escolar, la presente investigación se desarrolló con seis estudiantes de educación media pertenecientes a tres instituciones educativas ubicadas en la zona suroccidental de Cartagena de Indias, Colombia. La elección de este contexto responde a las experiencias formativas y profesionales del autor de la investigación en dicho entorno educativo, las cuales permitieron una aproximación cercana a las dinámicas escolares y a las vivencias cotidianas de los estudiantes participantes.

Los informantes cursan los grados décimo y undécimo, etapa que coincide con un periodo del desarrollo caracterizado por importantes transformaciones cognitivas, emocionales y sociales. Diversos autores señalan que durante la adolescencia se fortalecen las capacidades de pensamiento abstracto, razonamiento hipotético, reflexión crítica y construcción de la identidad personal, procesos que favorecen una comprensión más compleja de sí mismo y de la propia experiencia (Piaget, 1972; Erikson, 1968; Papalia y Martorell, 2017). Asimismo, esta etapa suele estar acompañada por interrogantes relacionados con el proyecto de vida, las expectativas académicas y la proyección futura, aspectos que otorgan especial relevancia a los procesos de autoconocimiento y reflexión personal.

En el contexto escolar en el que se desarrolló la investigación se observan diversas situaciones que forman parte de la experiencia cotidiana de muchos estudiantes de educación media. Entre ellas se encuentran desafíos asociados a la motivación hacia el aprendizaje, la gestión de las emociones frente a las exigencias académicas, la organización del tiempo de estudio, las relaciones con docentes y compañeros, así como las condiciones familiares y sociales que acompañan los procesos formativos. La literatura educativa ha señalado que estos factores pueden influir significativamente en la manera como los adolescentes se vinculan con la escuela y construyen significados acerca de sí mismos como estudiantes (Eccles y Roeser, 2011; Wentzel y Miele, 2016).

La adolescencia constituye además una etapa especialmente significativa para la consolidación de procesos de autoevaluación, regulación personal y construcción identitaria. Como señalan Zimmerman (2002) y Bandura (1997), los estudiantes desarrollan progresivamente capacidades para observar sus propias acciones, valorar sus resultados y orientar su comportamiento en función de metas personales y académicas. En consecuencia, la experiencia escolar se configura como un espacio privilegiado para la emergencia de procesos autoconscientes mediante los cuales los jóvenes interpretan sus logros, dificultades, emociones y relaciones interpersonales.

A partir de esta realidad educativa surgió el interés por centrar la investigación en la comprensión de la autoconsciencia en estudiantes de educación media. Más que identificar factores causales asociados al rendimiento escolar, el propósito consistió en comprender cómo los propios estudiantes experimentan, interpretan y significan los procesos de autoconsciencia que acompañan su trayectoria educativa.

Aunque la literatura especializada ha abordado en mayor medida este tipo de temáticas en contextos universitarios y de formación profesional, los estudios centrados en la experiencia vivida de la autoconsciencia en niveles escolares continúan siendo relativamente escasos. Por ello, la comprensión fenomenológica de este fenómeno puede aportar elementos relevantes para enriquecer el conocimiento sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como para fortalecer propuestas pedagógicas orientadas al desarrollo integral de los estudiantes.

Contexto personal

El interés por reflexionar sobre la autoconsciencia en relación con la educación surgió de la convergencia entre diversas experiencias formativas y profesionales del investigador, así como de los referentes teóricos incorporados a lo largo de su trayectoria académica. La articulación entre estas vivencias y los marcos conceptuales estudiados configuró el horizonte desde el cual se fue delimitando el problema de investigación expuesto en los apartados precedentes.

Experiencias Formativas

Parte del interés investigativo por la autoconsciencia tiene sus antecedentes en diversas experiencias formativas vividas por el investigador a lo largo de su trayectoria personal y académica. Entre ellas ocupa un lugar relevante la formación religiosa recibida durante la infancia y la adolescencia. En dicho contexto se promovían prácticas orientadas a la reflexión personal, la revisión de la conducta y el examen de las propias motivaciones. Con el paso del tiempo, estas experiencias trascendieron su carácter formativo inicial y adquirieron significado como espacios de introspección y crecimiento personal.

La oración y la meditación constituían escenarios propicios para dirigir la atención hacia pensamientos, emociones, actitudes y decisiones personales. Más allá de los significados religiosos asociados a estas prácticas, resultó especialmente significativa la posibilidad de centrar la atención en la propia experiencia interior. A partir de estas vivencias comenzaron a surgir interrogantes relacionados con la manera en que las personas desarrollan la capacidad de observarse a sí mismas, comprender sus estados internos y orientar conscientemente sus acciones.

Posteriormente, tales inquietudes se proyectaron hacia el ámbito educativo. Las experiencias de reflexión personal vividas por el investigador suscitaron preguntas acerca de la posible relevancia que los procesos de conocimiento de sí mismo podrían tener en la formación de los estudiantes y en la manera como estos afrontan sus experiencias de aprendizaje. En este sentido, dichas vivencias constituyeron un punto de partida para problematizar la relación entre autoconocimiento, desarrollo personal y educación.

Asimismo, la formación universitaria en filosofía contribuyó significativamente a la consolidación de este interés investigativo. El estudio de la tradición filosófica permitió al investigador reconocer la importancia del cuestionamiento, la reflexión crítica y el examen de las propias creencias y formas de comprender la realidad. Diversos autores y corrientes filosóficas muestran cómo la filosofía no solo se ocupa del análisis del

mundo exterior, sino también de la revisión de los fundamentos desde los cuales se piensa.

La aproximación a pensadores como Descartes, Kant, Hegel y Heidegger favoreció la comprensión de la filosofía como una actividad caracterizada por la permanente revisión de sus presupuestos. Del mismo modo, la figura de Sócrates y su invitación al conocimiento de sí mismo constituyeron referentes particularmente significativos para la configuración del problema de investigación. La lectura de estas propuestas filosóficas despertó en el investigador un interés creciente por comprender los procesos mediante los cuales las personas reflexionan sobre sí mismas, revisan sus comprensiones y construyen nuevas formas de interpretar su experiencia.

Experiencia profesional

La experiencia profesional del investigador como docente de filosofía en los grados décimo y undécimo de educación media constituyó otra fuente importante en la configuración del interés por el fenómeno de la autoconsciencia. A lo largo de su ejercicio docente, tuvo la oportunidad de observar diversas formas en que los estudiantes asumen su proceso de aprendizaje, así como diferencias significativas en aspectos relacionados con la autonomía, la participación, la responsabilidad y el compromiso académico.

En el contexto escolar observó que algunos estudiantes mostraban una mayor disposición para involucrarse activamente en las actividades de aprendizaje. Con frecuencia participaban en las discusiones de clase, asumían responsabilidades con menor dependencia de la supervisión docente y manifestaban una actitud más comprometida frente a las tareas académicas. Del mismo modo, se evidenciaban diferencias en la manera como los estudiantes gestionaban sus emociones, enfrentaban los conflictos de convivencia y respondían a las exigencias propias de la vida escolar.

Estas observaciones despertaron en el investigador el interés por comprender qué procesos internos podrían estar relacionados con tales diferencias. En particular, surgieron preguntas acerca de la manera como los estudiantes se perciben a sí mismos, interpretan sus experiencias escolares y toman decisiones frente a su aprendizaje. Tales inquietudes condujeron progresivamente al interés por explorar la autoconsciencia como una dimensión potencialmente relevante para la comprensión de los procesos educativos.

La formación pedagógica del investigador también contribuyó a la configuración de estas preguntas. Los planteamientos de Piaget sobre el desarrollo cognitivo y la construcción progresiva de la autonomía permitieron comprender que el crecimiento intelectual se encuentra acompañado por transformaciones en la capacidad de los estudiantes para asumir decisiones, interpretar normas y relacionarse reflexivamente con su entorno. A partir de estas perspectivas surgió el interés por indagar cómo los estudiantes experimentan subjetivamente dichos procesos y qué papel podría desempeñar la autoconsciencia en ellos.

Asimismo, la práctica docente permitió al investigador reconocer la diversidad de enfoques pedagógicos presentes en la escuela. Mientras algunas experiencias educativas parecían privilegiar la transmisión de contenidos y el cumplimiento de tareas, otras promovían una participación más activa de los estudiantes en la construcción de su aprendizaje. Estas diferencias suscitaron interrogantes acerca de cómo determinadas experiencias escolares podrían favorecer o limitar los procesos de reflexión sobre sí mismo y la comprensión de las propias formas de aprender, actuar y relacionarse.

En este contexto, conceptos como metacognición, autorregulación y aprendizaje autónomo adquirieron especial relevancia para el investigador, en la medida en que ofrecían posibles claves para comprender cómo los estudiantes interpretan, evalúan y orientan sus acciones en escenarios académicos. Sin embargo, más que asumir una relación previamente establecida entre estos procesos y la autoconsciencia, surgió la

necesidad de explorar fenomenológicamente la forma en que tales experiencias son vividas y significadas por los propios estudiantes.

Por otra parte, la experiencia profesional también permitió reconocer que los procesos educativos involucran no solamente a los estudiantes, sino también a los docentes. La práctica pedagógica plantea constantemente desafíos relacionados con la reflexión sobre las propias acciones, decisiones e interacciones en el aula. Esta constatación fortaleció el interés del investigador por comprender de qué manera las experiencias de autopercepción y reflexión personal se hacen presentes en la vida escolar y cuál podría ser su incidencia en los procesos de aprendizaje y desempeño académico.

En conjunto, las experiencias formativas y profesionales del investigador constituyen el horizonte biográfico e intelectual desde el cual emergió el interés por el estudio de la autoconsciencia. No obstante, dichas experiencias no fueron asumidas como evidencia empírica ni como fundamento de los resultados de esta investigación. Su función consistió en orientar la construcción del problema de estudio, mientras que los hallazgos surgieron del proceso de comprensión fenomenológica desarrollado a partir de las experiencias y significados expresados por los participantes.

Interrogantes de investigación

- ¿A qué aspectos de sí mismos dirigen los estudiantes su atención autoconsciente en contextos escolares?
- ¿Qué situaciones escolares actúan como propiciadoras de la vivencia de la autoconsciencia en estudiantes de educación media?
- ¿De qué manera se configura la vivencia de la autoconsciencia en la relación del estudiante con su proceso de aprendizaje y su desempeño escolar?
- ¿Cuáles son las estructuras esenciales que emergen de la vivencia de la autoconsciencia en estudiantes de educación media?

Propósitos de investigación

Propósito general

Develar las estructuras esenciales de la vivencia de la autoconsciencia y su incidencia en el desempeño escolar en estudiantes de educación media, desde una perspectiva fenomenológica.

Propósitos específicos

- Identificar las dimensiones del “sí mismo” que son objeto de la atención autoconsciente de los estudiantes en contextos escolares.
- Explorar las situaciones escolares que actúan como propiciadoras de la vivencia de la autoconsciencia en estudiantes de educación media.
- Comprender el modo en que la autoconsciencia es vivida por el estudiante en relación con su proceso de aprendizaje y su desempeño escolar.
- Configurar las estructuras esenciales emergentes de la vivencia de la autoconsciencia en estudiantes de educación media.

Justificación

De la educación básica siempre se ha esperado que los estudiantes logren una formación integral. El contexto actual exige jóvenes preparados para un mundo complejo que se halla en constante cambio, por lo cual se requieren conocimientos específicos, competencias técnicas o prácticas y habilidades tecnológicas que les permitan enfrentar el mundo laboral. Pero a la par, se hace ineludible la formación en habilidades blandas como autonomía, adaptabilidad, creatividad, aprendizaje continuo, inteligencia emocional, resolución de conflictos, habilidades comunicativas, entre otras. Las habilidades blandas son esenciales para potenciar las habilidades “duras”, prescindir de ellas auguraría rezagos, estancamientos, vacíos o extravíos, tanto personales como sociales.

En la presente investigación la autoconsciencia se configura como una base posible de las habilidades blandas, lo cual comporta un pilar fundamental de la educación que requiere ser estudiado. En este segmento del trabajo se justifica su estudio desde la pentadimensionalidad que implica toda investigación.

Fundamentación ontológica

La autoconsciencia es uno de los rasgos distintivos de nuestra especie, aquello que en algún momento llevó a llamarnos “homo sapiens sapiens”, esto es, la capacidad de ser consciente de que se es conciente, en cuanto el hombre no solo vive en la realidad, sino que es capaz de volverse sobre sí mismo mediante formas simbólicas que median su propia experiencia (Cassirer, 1944). Esta capacidad de autopercepción constituye un elemento clave en el desarrollo cognitivo, emocional, volitivo y espiritual del hombre, permitiéndole una mayor comprensión de sí mismo, autodeterminación y visión aguda del sentido de su actuar. Por eso pretender estudiar la naturaleza de esta facultad y la manera como opera en la persona, ha de revelar nuevas perspectivas de los procesos de enseñanza-aprendizaje en su búsqueda por hacerlos más efectivos.

Fundamentación epistemológica

La autoconsciencia se inscribe en un marco teórico multidisciplinario donde intervienen la psicología cognitiva, la neurociencia, la filosofía de la mente y la pedagogía. Autores como Albert Bandura, Barry Zimmerman y Daniel Goleman han realizado trabajos investigativos donde se integran aquellas disciplinas, demostrando que la capacidad de concienciar los propios movimientos interiores repercute positivamente en el desempeño escolar.

El fenómeno de la autoconsciencia por ser de naturaleza subjetiva y experiencial demanda preferiblemente un tratamiento interpretativo. Ya sea desde el investigador o desde los informantes se generarán interpretaciones de los significados asociados a los procesos introspectivos del estudiante. Desde el constructivismo (Piaget, Vygotsky, Bruner) y la neurociencia educativa (Damasio, Goleman), sabemos que la

autoconsciencia no es una capacidad fija, sino que se desarrolla y transforma a lo largo del tiempo, lo que hace más susceptible a un abordaje fenomenológico.

El estudio busca generar un tratamiento descriptivo sobre la autoconsciencia en el contexto educativo, aportando a "un objeto de investigación prácticamente inédito" Herrán G. (2004, p. 21).

Fundamentación axiológica

El principal fundamento axiológico de esta investigación, surge de la convicción personal de que la vida humana tiene un valor intrínseco que debe ser promovido y mantenido en todo tiempo y lugar. La dignidad humana es el principio que debe subyacer a todo el quehacer del hombre, de tal manera que ningún propósito o empresa humana atente contra él. En este sentido, concibo mi labor profesional como una posición ideal desde la cual se puede defender este fin, y de manera particular, desde el ejercicio investigativo, hacer aportes humanizantes.

Por lo anterior, esta investigación además de tener un valor en términos de conocimiento (epistemología) o método (metodología), también lo tiene en términos del impacto en la vida de las personas y la sociedad. Fortalecer la autoconsciencia representa encontrar caminos de autoliberación, empoderamiento y resiliencia personal, así como la adquisición de competencias sociales y ciudadanas. La investigación aporta una base pedagógica que potencia prácticas educativas que favorecen la autorregulación, la autogestión, la motivación intrínseca y la reducción de la deserción escolar.

Fundamentación metodológica

El enfoque metodológico adoptado en esta investigación responde a la naturaleza compleja y subjetiva del fenómeno de la autoconsciencia. Enmarcada en el paradigma interpretativo y con un diseño cualitativo, la investigación utiliza la

fenomenología Husserliana como método principal, dado su potencial para captar la esencia de las experiencias humanas introspectivas.

Se han seleccionado técnicas como entrevistas semiestructuradas y registros anecdóticos, con el propósito de obtener una comprensión detallada y significativa del desarrollo de la autoconsciencia en los estudiantes de educación media. Además, la triangulación metodológica permitirá contrastar las percepciones de los estudiantes con teorías previas, garantizando rigor y validez en los hallazgos.

El carácter emergente del diseño metodológico brinda flexibilidad para adaptar las estrategias de recolección de datos conforme se profundice en la problemática. Este enfoque permite no solo describir la realidad, sino también generar una comprensión fenomenológica del fenómeno que aporte nuevas perspectivas sobre la relación entre autoconsciencia y aprendizaje.

Fundamentación teleológica

El fin último de la investigación es contribuir al fomento de una educación más integral, enfocada en el desarrollo humano y en la formación de personas más conscientes de sí y empoderadas. Los hallazgos emergentes de la investigación pretenden dar aportes pedagógicos que conlleven a la incorporación de la autoconsciencia en el proceso educativo, con el fin de mejorar el desempeño académico y el bienestar de los estudiantes.

A largo plazo, se espera que los hallazgos de esta investigación contribuyan al diseño de políticas educativas que incluyan la autoconsciencia como una competencia clave en los currículos escolares. Asimismo, se busca incentivar a los docentes a implementar metodologías que promuevan el aprendizaje autorregulado y el pensamiento reflexivo, dotando a los estudiantes de herramientas para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo con mayor enfoque y lucidez.

Línea de investigación

Por otra parte, en cuanto a la línea de investigación UPEL, el presente trabajo se inscribe en la línea “Educación cognitiva”, la cual en su descripción afirma lo siguiente: “Esta línea está dedicada a estudiar tanto la fundamentación como los resultados de programas, metodologías y tecnologías que se utilicen con la finalidad deliberada y sistemática de contribuir a optimizar el desarrollo de las capacidades intelectuales de los estudiantes”. (Líneas de investigación del IPC). De acuerdo a esta descripción, el trabajo guarda relación con la línea de investigación porque estudia el papel de la autoconsciencia y la importancia de enseñarle al estudiante a aprender a aprender, para lo cual es necesario que el alumno desarrolle capacidades metacognitivas en sus procesos emocionales y de pensamiento.

Plan decenal de Colombia

Por último, la investigación también se justifica por cuanto guarda relación con los propósitos que el Plan Decenal de Educación de Colombia se ha trazado para los próximos años. El problema de investigación aquí tratado responde al quinto desafío estratégico mencionado en el documento, el cual se refiere a la posibilidad de impulsar una educación que transforme el paradigma que ha dominado la educación hasta el momento. En esta sección se mencionan lineamientos relacionados con la cultura de la innovación, la gestión de los conocimientos, el desarrollo de competencias del siglo XXI, la integralidad de la formación, la orientación en la construcción del plan de vida, entre otras orientaciones (Plan Decenal de Educación, 2016). Este ideal va alineado con la intención de la tesis doctoral, la cual está encaminada a hacer aportes teóricos sobre la forma de enseñar y la forma de aprender en la escuela, donde se potencien los conocimientos, los valores personales y sociales del estudiante.

MOMENTO II

MARCO REFERENCIAL

Antecedentes

En el acucioso rastreo de tesis doctorales que permitieran conocer el estado del arte de este tema de investigación, se realizó una amplia exploración a través de múltiples repositorios digitales de importantes universidades, tanto nacionales como internacionales. Esta indagación permitió conocer dos realidades: primero, que el concepto de autoconsciencia como tal, ha sido estudiado más desde perspectivas filosóficas, psicológicas y neurológicas, y no directamente relacionado con la pedagogía; y segundo, se halló que el concepto de "autoconsciencia" no suele estar asociado con el término "desempeño escolar". Sin embargo, existen algunos conceptos que recientemente se han empezado a usar en el campo de la pedagogía y que se refieren a los procesos autoconscientes, como son autorregulación, autoconocimiento, autoeficacia, metacognición, y autoconciencia emocional. Los trabajos doctorales hallados que guardan relación con la intención de la presente investigación están asociados a estas categorías de la autoconsciencia.

Antecedentes internacionales

A nivel internacional se identificaron trabajos que abordan aspectos propios de la autoconsciencia y que han recorrido un camino investigativo con intereses similares al del presente. En primer lugar, Neyra Téllez Ortega (2023), elaboró en Venezuela la tesis que lleva por título: "Metacognición y resolución de problemas de física: una mirada a estudiantes universitarios". El propósito general consistió en generar constructos

teóricos que permitieran comprender el proceso de acción de la metacognición en la resolución de problemas de física en el contexto universitario.

En el marco del paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo, hizo uso del método hermenéutico, aplicando entrevistas en profundidad como instrumento de recolección de datos. A partir de lo anterior se analizaron los significados generados por un grupo de ocho estudiantes de la asignatura Física I de la UNET, lo que dio como resultado la conformación de seis constructos teóricos esenciales: integración dinámica, representaciones cognitivas integradas, sistemas abiertos, bidireccionalidad interdependiente, interacción y retroalimentación, y automatización y fluidez. Estos hallazgos permitieron ver de forma holística y articulada cómo las habilidades metacognitivas repercuten en la capacidad para solucionar problemas en física.

La relevancia de esta investigación para la presente tesis doctoral es significativa, ya que establece un vínculo directo entre procesos autorreferenciales internos y desempeño académico. Aunque el estudio se centra específicamente en la metacognición y la resolución de problemas de física en estudiantes universitarios, sus planteamientos dialogan estrechamente con la categoría de autoconsciencia que orienta esta investigación. De hecho, la autora define la metacognición como conciencia del propio conocimiento y de los procesos cognitivos, lo que constituye una dimensión fundamental de la autoconsciencia.

En este sentido, el antecedente aporta evidencia teórica para sostener que el desempeño escolar no depende exclusivamente de capacidades intelectuales o de factores externos, sino también del nivel de conciencia que el estudiante posee sobre sí mismo y sobre su manera de aprender. Sin embargo, mientras esta investigación aborda la conciencia de los procesos cognitivos desde la categoría de metacognición, la presente tesis amplía el horizonte comprensivo hacia la autoconsciencia como experiencia integral que involucra no solo la reflexión sobre el pensamiento, sino también la comprensión de las emociones, la autoevaluación, la identidad académica y la autodeterminación en el contexto escolar. Por ello, este antecedente constituye un referente valioso, pues confirma la importancia de los procesos de conciencia y

autorregulación en el aprendizaje, al tiempo que justifica la necesidad de profundizar fenomenológicamente en la vivencia de la autoconsciencia y su incidencia en el desempeño escolar de estudiantes de educación media.

Como segundo antecedente internacional se considera la tesis doctoral de Morelia Valencia Medina (2021), desarrollada en España en la Universidad de Granada y titulada *Una perspectiva transpersonal para la educación: "Modelo Pedagógico Etievan" del Instituto para el Desarrollo Armónico del Hombre "Cuarto Camino". Programa ADSI*. La investigación tuvo como propósito comprender cómo el Modelo Pedagógico Etievan contribuye a la formación de docentes y estudiantes desde una perspectiva transpersonal, promoviendo una educación integral centrada en el autoconocimiento, la atención consciente y el desarrollo armónico de las dimensiones cognitiva, emocional, corporal y espiritual de la persona.

El estudio se desarrolló bajo una metodología cualitativa de carácter descriptivo-naturalista, orientada al análisis de un modelo educativo poco explorado en el ámbito académico. La autora buscó comprender la aplicación de los principios pedagógicos del modelo dentro de una comunidad educativa y analizar los efectos formativos derivados de sus prácticas. Para la recolección de información empleó cuestionarios y entrevistas semiestructuradas dirigidas a directivos, docentes, estudiantes y padres de familia, lo que permitió una comprensión amplia e integral del fenómeno investigado.

Entre los principales hallazgos se destaca la importancia del autoconocimiento, la autoobservación, la atención consciente, el desarrollo de la voluntad, la confianza en sí mismo y la educación de los sentimientos como elementos esenciales para la formación integral. Asimismo, la investigación concluye que las prácticas educativas orientadas al desarrollo de la consciencia favorecen una relación más reflexiva del sujeto consigo mismo, con los demás y con su entorno, promoviendo formas más conscientes de aprendizaje, convivencia y crecimiento personal.

La pertinencia de este antecedente para la presente investigación doctoral radica en que sitúa la autoconsciencia como una finalidad explícita de la educación. A

diferencia de otros estudios centrados principalmente en variables de rendimiento académico o en procesos cognitivos específicos, Valencia Medina plantea que la educación debe favorecer el desarrollo de la consciencia de sí mediante prácticas sistemáticas de atención, autoobservación y autoconocimiento. Esta perspectiva converge con el propósito central de la presente investigación, orientada a comprender la autoconsciencia como una dimensión fundamental de la experiencia escolar.

Adicionalmente, este antecedente aporta fundamentos teóricos para comprender la autoconsciencia como una experiencia integral que involucra no solo procesos cognitivos, sino también emociones, voluntad, identidad y sentido personal. Tal planteamiento fortalece la comprensión de que el desempeño escolar no depende exclusivamente de factores académicos, sino también del nivel de comprensión que el estudiante desarrolla sobre sí mismo, sus capacidades, emociones y motivaciones. En consecuencia, la investigación de Valencia Medina constituye un antecedente directo para este estudio, al evidenciar que el autoconocimiento y la consciencia de sí pueden ser promovidos intencionalmente mediante prácticas pedagógicas, contribuyendo al desarrollo personal y académico de los estudiantes.

Como tercer antecedente internacional de la presente investigación se considera la tesis doctoral de Beatriz López Fernández, desarrollada en el año 2025 en España y titulada *Metacognición en el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de altas y medias capacidades*. El estudio tuvo como propósito analizar los procesos y estrategias metacognitivas de autorregulación del aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), comparando aquellos con altas capacidades y aquellos con capacidades medias.

La investigación se desarrolló desde un paradigma positivista, con enfoque cuantitativo y método empírico-analítico de carácter comparativo y correlacional. La población estuvo conformada por estudiantes de secundaria de la Región de Murcia, España, incluyendo alumnos previamente identificados con altas capacidades y estudiantes con capacidades medias. Para la recolección de la información se

emplearon instrumentos estandarizados, entre ellos el *Metacognitive Awareness Inventory* (MAI), el cuestionario ASSIST sobre enfoques de aprendizaje y un cuestionario sociodemográfico. Los datos fueron analizados mediante procedimientos estadísticos inferenciales, incluyendo análisis de varianza y modelos de regresión lineal múltiple.

Los resultados evidenciaron que los componentes metacognitivos y autorreguladores constituyen factores significativos en la explicación del rendimiento académico. Asimismo, se identificaron diferencias entre estudiantes con altas capacidades y aquellos con capacidades medias en aspectos relacionados con el conocimiento y la regulación de la cognición, así como en los enfoques de aprendizaje empleados. La investigación concluye que una mayor conciencia metacognitiva favorece procesos de planificación, supervisión y evaluación del aprendizaje, contribuyendo positivamente al desempeño escolar.

El aporte de esta investigación a la presente tesis doctoral resulta especialmente relevante porque demuestra empíricamente la relación existente entre los procesos de reflexión sobre la propia actividad mental y el rendimiento académico. Aunque López Fernández centra su análisis en la metacognición y la autorregulación, sus hallazgos dialogan directamente con la categoría de autoconsciencia abordada en este estudio, dado que la metacognición puede entenderse como una manifestación específica de la capacidad que tiene el sujeto para observar, comprender y regular sus propios procesos internos. En consecuencia, este antecedente fortalece la comprensión de que el desempeño escolar no depende exclusivamente de factores externos o cognitivos, sino también de procesos internos de autoconocimiento y autorregulación. Al mismo tiempo, justifica la pertinencia de la presente investigación, la cual amplía dicha comprensión mediante una aproximación fenomenológica orientada a comprender la experiencia vivida de la autoconsciencia y su incidencia en el desempeño escolar.

Antecedentes nacionales

Por otra parte, se traen a colación tres trabajos nacionales que dan cuenta del interés por el estudio de aspectos autoconscientes y las intenciones investigativas de sus autores, lo que da luces para conocer el estado del arte del objeto de esta investigación. En primera instancia, se referencia la tesis de Gloria Arias Mendoza (2023), titulada “Autorregulación del Aprendizaje en Adolescentes de Educación Media del Colegio Técnico Nuestra Señora de la Presentación San Gil, Santander, Colombia”. El estudio buscó identificar evidencias que ayuden a reducir la brecha entre las habilidades requeridas para navegar en la sociedad global del conocimiento y las que los estudiantes están desarrollando en el aula.

Con este enfoque la autora buscó contribuir a la mejora del aprendizaje a través de la autorregulación en adolescentes de educación media. El tipo de investigación es exploratoria, lo que implica que se centra en identificar y analizar conceptos o variables poco estudiadas en el contexto de la autorregulación del aprendizaje. La investigación se desarrolló desde un enfoque mixto, lo que implicó la combinación de métodos cualitativos y cuantitativos para obtener una comprensión más completa del fenómeno estudiado.

Entre los hallazgos de la investigación se señala la identificación de factores que influyen en la autorregulación del aprendizaje, como la perseverancia en las metas y la toma de decisiones. Además, se observó un fortalecimiento del proceso de metacognición entre los estudiantes, lo que indica que la intervención tuvo un impacto positivo en su capacidad para autorregular su aprendizaje. Se destacó la importancia de diseñar estrategias educativas personalizadas que consideren las características individuales de los estudiantes a fin de fomentar su autonomía y motivación en el proceso de aprendizaje.

El trabajo de Arias constituye un antecedente nacional de especial relevancia para el presente estudio debido a la estrecha relación conceptual existente entre la autorregulación del aprendizaje y la autoconsciencia. Aunque el objeto central de dicha

investigación fue el desarrollo de la autorregulación en estudiantes de educación media, sus fundamentos teóricos reconocen que esta capacidad depende de procesos previos de autoconocimiento, metacognición y reflexión consciente sobre las propias fortalezas, debilidades, emociones y formas de aprender.

La autora sostiene que la formación de aprendices autorregulados implica que los estudiantes sean capaces de reconocerse a sí mismos, identificar sus características personales, comprender cómo aprenden y asumir una participación activa en la gestión de sus procesos de aprendizaje. Desde esta perspectiva, la autorregulación aparece sustentada en capacidades autorreferenciales que la presente investigación integra bajo el concepto de autoconsciencia. Asimismo, el estudio identifica la metacognición como uno de los componentes esenciales que posibilitan la regulación consciente del aprendizaje, aspecto que coincide con el planteamiento teórico de esta tesis, según el cual la metacognición, la autoevaluación y la autorregulación constituyen manifestaciones específicas de la autoconsciencia en el ámbito educativo.

Adicionalmente, este antecedente resulta pertinente porque fue desarrollado con estudiantes de educación media, población equivalente a la considerada en la presente investigación, y porque aborda la necesidad de fortalecer la autonomía, la reflexión personal y la capacidad de dirigir conscientemente el propio aprendizaje. En consecuencia, sus aportes permiten comprender cómo las habilidades relacionadas con el conocimiento de sí mismo y la gestión reflexiva de la experiencia escolar influyen en el desempeño académico, aportando elementos teóricos y pedagógicos que respaldan la comprensión de la autoconsciencia como fundamento de los procesos de aprendizaje y desarrollo personal del estudiante.

Por otra parte, Jackeline Hernández realizó en el año 2024 el trabajo doctoral titulado “Constructo teórico de las habilidades metacognitivas en los procesos de autorregulación del aprendizaje de estudiantes de básica secundaria”, en el contexto rural de Santander -Colombia. El propósito pretendido en esta investigación fue generar constructos teóricos de las habilidades metacognitivas en los procesos de

autorregulación del aprendizaje de estudiantes de básica secundaria del Colegio Miralindo.

A partir de un enfoque mixto secuencial explicativo, combinó métodos cuantitativos (análisis estadístico) y cualitativos (interpretación fenomenológica), aplicando test a 124 estudiantes y entrevistas semiestructuradas a 4 docentes. Hernández encontró los siguientes hallazgos: 1) El 90% de los estudiantes muestra problemas en la planificación, seguimiento, gestión, depuración y evaluación de sus métodos de aprendizaje. 2) Factores como la falta de apoyo de los padres y la influencia de actividades laborales tempranas, afectan negativamente el desarrollo académico y metacognitivo de los estudiantes. 3) Los estudiantes tienden a priorizar la aprobación mínima sobre el aprendizaje significativo. 4) Existen carencias en la formación docente para enseñar estrategias metacognitivas. 5) Necesidad de involucrar a la comunidad y los padres.

La pertinencia de esta investigación para el presente estudio radica en que reconoce que las habilidades metacognitivas permiten al estudiante reflexionar sobre sus conocimientos, estrategias y procesos cognitivos, favoreciendo la regulación consciente del aprendizaje y el logro de metas académicas. Asimismo, establece que la metacognición y la autorregulación se encuentran estrechamente relacionadas, ya que posibilitan el monitoreo, la evaluación y la orientación deliberada de la propia actividad cognitiva.

Desde la perspectiva asumida en la presente tesis doctoral, estos hallazgos resultan especialmente significativos porque la metacognición y la autorregulación son comprendidas como expresiones específicas de la autoconsciencia. En consecuencia, este antecedente aporta fundamentos teóricos que permiten comprender cómo la reflexión sobre el propio pensamiento, el reconocimiento de las capacidades personales y la regulación consciente de la conducta académica constituyen procesos esenciales para el desarrollo de la autoconsciencia en el contexto educativo.

Adicionalmente, la investigación evidencia la necesidad de fortalecer en los estudiantes capacidades relacionadas con el conocimiento de sí mismos, la planificación, el monitoreo y la evaluación de sus procesos de aprendizaje, aspectos que coinciden con el interés de la presente investigación por comprender la incidencia de la autoconsciencia en el desempeño escolar y en la formación integral del estudiante.

Por último, la tesis doctoral de Torcoroma del Pilar Carvajalino Bayona (2021) realizada en el departamento de Cesar - Colombia, y titulada “La didáctica de la matemática del docente de educación básica primaria: aproximación teórica desde la metacognición”, tuvo como propósito principal generar constructos pedagógicos emergentes fundamentados en la metacognición para el desarrollo de las competencias científicas en el área de ciencias naturales de la educación básica primaria colombiana.

Se basó en la metodología cualitativa de la teoría fundamentada, aplicando entrevistas semiestructuradas y en profundidad a docentes de educación básica primaria. Entre sus hallazgos emergieron categorías clave como la vocación docente, la sistematización de la práctica, la interdisciplinariedad y la contextualización del contenido. Por otra parte, se resalta que la metacognición favorece la resolución de problemas, los hábitos de estudio y el vínculo del aprendizaje con el entorno, promoviendo una enseñanza más significativa, reflexiva y centrada en el ser.

Esta investigación constituye un antecedente relevante para el presente estudio debido a que establece una relación directa entre los procesos metacognitivos y la capacidad de los sujetos para reflexionar conscientemente sobre sus acciones, decisiones y formas de aprendizaje. La autora sostiene que la metacognición favorece el desarrollo de habilidades para analizar, monitorear y orientar los propios procesos cognitivos, permitiendo que tanto docentes como estudiantes asuman una participación más consciente en la construcción del conocimiento. En este sentido, el estudio trasciende el interés exclusivo por la enseñanza de las matemáticas y sitúa la reflexión sobre el propio pensamiento como un elemento fundamental para el aprendizaje significativo, la resolución de problemas y la formación integral del ser humano.

Asimismo, resalta la necesidad de que la educación promueva procesos que permitan al estudiante comprender cómo aprende, reconocer sus fortalezas y dificultades, y transferir los aprendizajes a situaciones reales de su contexto, aspectos que guardan una estrecha relación con la autoconsciencia entendida como la capacidad de observar, comprender y regular los propios procesos cognitivos, emocionales y conductuales. De esta manera, los aportes teóricos de la investigación contribuyen a fundamentar la comprensión de la autoconsciencia como una dimensión esencial del desarrollo humano y educativo, en la medida en que evidencian que el conocimiento de sí mismo y la reflexión sobre la propia experiencia constituyen condiciones necesarias para el aprendizaje autónomo, la toma de decisiones y la actuación consciente en los diversos contextos de la vida escolar.

Bases teóricas

El estudio de la autoconsciencia en el ámbito educativo se caracteriza por su creciente relevancia y, al mismo tiempo, por una notable ambigüedad conceptual. A pesar de su frecuente uso en discursos psicológicos y pedagógicos, el término presenta una delimitación imprecisa, debido a su superposición con constructos como metacognición, autorregulación, autoconocimiento o conciencia emocional. Esta polisemia, lejos de ser únicamente una fortaleza, plantea dificultades para su operativización y análisis en investigación educativa.

Desde una perspectiva histórica y teórica, la autoconsciencia ha transitado por diversas tradiciones —filosóficas, psicológicas y sociales— sin alcanzar una integración conceptual plenamente consensuada. En la psicología, persiste una tensión entre enfoques que la conciben como un mecanismo de autoevaluación normativa y aquellos que la entienden como condición de autenticidad y desarrollo del self. A ello se suman perspectivas contemporáneas que destacan su carácter relacional, cuestionando visiones excesivamente individualistas del fenómeno.

En el campo educativo, aunque la autoconsciencia es reconocida como eje del aprendizaje autorregulado y de la formación socioemocional, su incorporación suele

carecer de fundamentos teóricos claros, derivando en aproximaciones instrumentales. De igual forma, los aportes de la neurociencia han ampliado su comprensión, pero también han suscitado críticas por tendencias reduccionistas que desatienden su dimensión experiencial y social.

Por otra parte, el concepto de desempeño escolar evidencia una tensión entre enfoques centrados en resultados cuantificables y perspectivas que lo entienden como un fenómeno integral. Esta dicotomía limita la consideración de procesos subjetivos como la autoconsciencia en la comprensión del aprendizaje.

En este contexto, el presente apartado asume una postura crítica e integradora, orientada a clarificar conceptualmente la autoconsciencia y a fundamentar su relación con el desempeño escolar, en diálogo con el marco educativo y normativo colombiano.

Autoconsciencia

Perspectivas teóricas sobre la autoconsciencia. El concepto de autoconsciencia ha sido objeto de reflexión desde la filosofía clásica hasta las ciencias contemporáneas. Sócrates, con el célebre apotegma “conócete a ti mismo”, planteó la importancia de la reflexión personal como condición del desarrollo moral y del aprendizaje. Más adelante, Descartes, vinculó la certeza de la existencia al ejercicio del pensar autoconsciente —*cogito, ergo sum*—, sentando las bases para comprender al sujeto como una entidad reflexiva. En la psicología moderna, William James definió la autoconsciencia como la capacidad de reconocerse a sí mismo como objeto de atención, distinguiendo entre el *self* como sujeto que conoce (*I*) y como objeto conocido (*Me*) (Jiménez Rodríguez, 2018, p. 29). Esta tradición filosófica y psicológica inicial anticipa las preocupaciones actuales sobre la naturaleza y funciones de la autoconsciencia en el desarrollo humano.

La psicología social y cognitiva del siglo XX profundizó en estas intuiciones. Duval y Wicklund (1972), con su teoría de la autoconciencia objetiva, sostuvieron que cuando la atención se dirige al yo, “el individuo evalúa su comportamiento en relación

con estándares y valores internalizados" (citado en Jiménez, 2018, p. 31). Carver y Scheier (1981) ampliaron este marco con su modelo de autorregulación, donde la autoconsciencia se entiende como un mecanismo de retroalimentación que permite ajustar la conducta hacia metas específicas.

Ahora bien, uno de los principales retos en la literatura científica ha sido delimitar la autoconsciencia respecto de constructos cercanos. El término se ha asociado frecuentemente con autoconocimiento, autoatención, metacognición y autorregulación, pero no son equivalentes. Según Carden, Jones y Passmore (2022), "a pesar de su importancia percibida, el campo está plagado de problemas de definición, con múltiples constructos que a menudo se usan de manera intercambiable, como la autoconciencia, la atención plena y la reflexión" (p. 2). En consecuencia, se corre el riesgo de diluir el valor explicativo del concepto.

Los esfuerzos de clarificación conceptual han derivado en propuestas integradoras. Morin (2011) define la autoconciencia como "la capacidad de volverse el objeto de la propia atención focal, de representarse a sí mismo explícitamente en el pensamiento" (p. 808). Esta definición la vincula directamente con los procesos metacognitivos, en tanto supone la posibilidad de monitorear y evaluar la propia actividad mental. Complementariamente, Carden et al. (2022) sugieren concebir la autoconsciencia como un constructo multidimensional que abarca tanto aspectos internos (conciencia de pensamientos y emociones) como externos (conciencia de cómo uno es percibido por los demás).

En este sentido, la autoconsciencia puede entenderse como un eje articulador que integra procesos cognitivos, emocionales y sociales. Por un lado, supone el reconocimiento de los propios estados internos; por otro, implica la conciencia de la influencia del entorno y de la percepción social en la configuración del yo. Como señalan Carden et al. (2022), "el desafío futuro no radica únicamente en definir qué es la autoconsciencia, sino en identificar cómo se desarrolla, se mide y se relaciona con resultados significativos en el aprendizaje y el bienestar" (p. 5).

Vemos pues como la conceptualización de la autoconsciencia se sitúa en la intersección entre tradición filosófica y aportes contemporáneos de la psicología cognitiva, social y educativa. Su definición integradora, que combina las perspectivas interna y externa, así como la dimensión metacognitiva y la autorregulativa, constituye la base teórica para comprender su papel en los procesos de formación académica y desarrollo personal de los estudiantes.

Teorías psicológicas de la autoconsciencia. La psicología ha ofrecido marcos conceptuales fundamentales para comprender la autoconsciencia como proceso psicológico y como dimensión del desarrollo personal. Una de las aportaciones más influyentes corresponde a la teoría de la autoconciencia objetiva de Duval y Wicklund (1972). Como ya se mencionaba arriba estos autores sostienen que, cuando la atención del individuo se dirige hacia sí mismo, surge una comparación entre el yo real y los estándares internos o ideales que posee. Este proceso de autoevaluación puede promover ajustes conductuales orientados a la coherencia con los valores internos, pero también puede generar malestar emocional si las discrepancias son demasiado amplias (citado por Jiménez, 2005). En esta perspectiva, la autoconsciencia se concibe como un mecanismo de autorregulación basado en la autoobservación crítica.

En continuidad con este planteamiento, Carver y Scheier (1981) desarrollaron el modelo de autorregulación, en el que la autoconsciencia actúa como un sistema de retroalimentación. Según los autores, la atención autoconsciente “funciona como un comparador entre la conducta actual y los estándares deseados” (Carver & Scheier, 1998, p. 12). Este modelo explica cómo los individuos ajustan su comportamiento en función de discrepancias percibidas, convirtiendo a la autoconsciencia en un regulador dinámico de la acción. En contextos educativos, ello se traduce en la capacidad del estudiante para evaluar sus avances, detectar errores y modificar sus estrategias de aprendizaje.

Junto a estos enfoques de corte cognitivo y conductual, la psicología humanista y del self ha enriquecido la comprensión de la autoconsciencia al situarla en el núcleo del desarrollo personal. Carl Rogers (1961) subrayó que convertirse en persona implica

“abrirse a la experiencia, incluyendo tanto sentimientos como pensamientos” (p. 115). Desde esta visión, la autoconsciencia no se reduce a un proceso de comparación normativa, sino que constituye la base de la autenticidad y de la construcción de un self congruente. William James, por su parte, introdujo la distinción entre el self como sujeto que conoce (I) y el self como objeto de conocimiento (Me), abriendo camino a la comprensión moderna de la reflexividad (Jiménez Rodríguez, 2018). Del mismo modo, George H. Mead destacó la importancia del otro social en la configuración de la autoconciencia, planteando que el individuo adquiere conciencia de sí mismo a través de la interacción simbólica (Sandu et al., 2014).

Un aspecto clave de estas teorías es la relación entre la autoconsciencia y la personalidad sana. Según Jiménez (2018), la autoconciencia favorece el bienestar personal y la adaptación social al permitir “una autoevaluación realista de las capacidades y limitaciones propias” (p. 34). Esta capacidad se asocia también con la autoestima implícita y con la tendencia a la autoactualización, entendida en términos rogerianos como la realización del potencial humano.

Las teorías psicológicas han mostrado que la autoconsciencia no es un fenómeno unidimensional, sino un constructo complejo que articula procesos de autorregulación, reflexividad y construcción del self. Desde los modelos de Duval y Wicklund hasta las propuestas humanistas de Rogers, todas coinciden en señalar que la capacidad de volverse objeto de la propia atención resulta esencial para el desarrollo personal, el bienestar y la adaptación social.

Autoconsciencia y desarrollo humano. El desarrollo de la autoconsciencia constituye un eje central en la formación de la identidad y en la construcción del self a lo largo del ciclo vital. Diversas investigaciones han señalado que la adolescencia es una etapa privilegiada para la emergencia de esta capacidad, en la medida en que los jóvenes comienzan a reflexionar sobre sí mismos, sobre cómo son percibidos y sobre los cambios en su autoimagen. Erikson (1968) afirma que en esta etapa se libra la “crisis de identidad versus confusión de roles”, en la que los adolescentes deben integrar experiencias pasadas, expectativas sociales y aspiraciones futuras en una

narrativa coherente de sí mismos. La autoconciencia, en este sentido, se convierte en el mecanismo que posibilita esa reflexión identitaria.

Los estudios de Sandu (2014) confirman que “la autoconciencia es un prerrequisito del desarrollo equilibrado de la personalidad y del ejercicio de la libertad personal” (p. 748). En el ámbito escolar, ello se traduce en la capacidad del estudiante para evaluar sus logros y fracasos, integrar la retroalimentación recibida de sus pares y docentes, y reconstruir su autoimagen en función de nuevas experiencias. El desarrollo de la autoconsciencia en la adolescencia, por tanto, no solo es un indicador de madurez psicológica, sino también un factor decisivo en el desempeño académico y social.

Desde una perspectiva ecológica, la formación de la autoconsciencia debe entenderse como un proceso relacional en el que interactúan múltiples sistemas. Bronfenbrenner (1979) subraya que el desarrollo humano está influido por la interconexión entre microsistemas —familia, escuela, grupo de pares— y macrosistemas —cultura, valores sociales, estructuras institucionales—. En consecuencia, la autoconsciencia de un adolescente no surge en el vacío, sino que se configura en diálogo con los contextos en los que participa. Así, la valoración de un docente, la pertenencia a un grupo de amigos o las expectativas familiares contribuyen a moldear la manera en que el joven se percibe a sí mismo.

A su vez, Harter (2012) sostiene que la autoconciencia en la adolescencia está vinculada al desarrollo de la autoestima, pues los jóvenes se vuelven cada vez más capaces de diferenciar entre el yo real y el yo ideal. Esta capacidad de diferenciación, aunque puede generar conflictos internos, constituye un avance hacia la consolidación de una identidad más autónoma y realista.

Por otra parte, el desarrollo de la autoconsciencia no se limita a la adolescencia. Kegan (1994) propone que el self atraviesa diversas etapas de complejidad a lo largo de la vida, en las que el individuo va integrando nuevas perspectivas sobre sí mismo y sobre los demás. De manera similar, Laske (2005) vincula el crecimiento adulto con el desarrollo de competencias reflexivas que amplían la autoconsciencia y la capacidad de

autorregulación. En la misma línea, Jung (1953) concibió la individuación como un proceso vital de integración del inconsciente y la conciencia, orientado a la plenitud de la personalidad.

En este orden de ideas, la autoconsciencia debe concebirse como un constructo dinámico y evolutivo. En la adolescencia, se manifiesta con fuerza a través de la identidad, la autoimagen y la influencia de la retroalimentación social; en la adultez, se amplía y profundiza mediante la integración de experiencias y la elaboración de una narrativa personal coherente. Desde esta perspectiva, la autoconsciencia puede entenderse como una competencia que evoluciona a lo largo de la vida y que constituye un pilar en el desarrollo humano integral.

Enfoques pedagógicos y educativos. El campo pedagógico ha incorporado la autoconsciencia como un componente fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Una de las contribuciones más influyentes corresponde a Barry Zimmerman, quien en su modelo de “aprendizaje autorregulado” sostiene que los estudiantes exitosos “son participantes activos de su propio proceso de aprendizaje, establecen metas, supervisan su progreso y reflexionan sobre sus resultados” (Zimmerman, 2002, p. 66). Esta propuesta coloca a la autoconsciencia en el centro de la metacognición, ya que el sujeto requiere reconocer sus fortalezas y limitaciones para planificar y evaluar de manera autónoma.

De forma complementaria, Albert Bandura integra la autoconciencia dentro de su “teoría social cognitiva”, al destacar la importancia del pensamiento autorreferente. La noción de autoeficacia, definida como la creencia en la propia capacidad para organizar y ejecutar cursos de acción, se fundamenta en la capacidad reflexiva del individuo. Bandura (1999) afirma que “los individuos no son meros reactores de influencias externas, sino agentes de su propia motivación y acción” (p. 21). Esta concepción resalta que la autoconciencia no solo permite reconocer estados internos, sino también proyectarse hacia metas académicas y regular la conducta en función de ellas.

Otro enfoque relevante es la teoría de la “mentalidad de crecimiento” de Carol Dweck. Según la autora, los estudiantes que creen que su inteligencia puede desarrollarse tienden a esforzarse más y a perseverar ante las dificultades. Dweck (2006) explica que “en una mentalidad de crecimiento, los fracasos son vistos como oportunidades para aprender y no como una definición del yo” (p. 34). Esta reflexión exige un proceso autoconsciente en el que el sujeto reinterpreta sus errores y ajusta sus estrategias, lo que refuerza la conexión entre autoconsciencia y motivación académica.

En el terreno de la educación socioemocional, Daniel Goleman (1996) sitúa la “autoconciencia emocional” como la competencia primaria de la inteligencia emocional, pues de ella dependen la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales. Reconocer los estados afectivos propios permite a los estudiantes comprender cómo sus emociones influyen en la concentración, la motivación y las relaciones interpersonales en la escuela.

De forma innovadora, Hubert Hermans (2001) propone la “teoría del self dialógico”, que concibe al yo como un espacio dinámico de voces internas y externas en interacción. Aplicada a la educación, esta perspectiva permite entender que la autoconsciencia se construye tanto en el diálogo consigo mismo como en la relación con otros significativos. Según Medina y Monereo (2024), el diálogo “actúa como bisagra interactiva, integrando lo público y lo privado, lo social y lo mental” (p. 87).

Finalmente, el enfoque de mindfulness en la educación ha demostrado que la atención plena favorece la regulación emocional y la concentración, al situar al estudiante en una relación consciente con el presente (Kabat-Zinn, 2003). Este enfoque potencia la autoconsciencia como herramienta pedagógica para la gestión del estrés y la mejora del rendimiento escolar.

Todos estos enfoques pedagógicos y educativos actuales coinciden en reconocer que la autoconsciencia constituye un recurso clave para la autonomía, la motivación y la resiliencia académica. Lejos de ser un concepto abstracto, se traduce

en prácticas concretas de aprendizaje autorregulado, reflexión sobre errores, gestión emocional y diálogo formativo, lo que refuerza su centralidad en la educación contemporánea.

Aportes de la neurociencia educativa. La neurociencia educativa ha permitido profundizar en la comprensión de los procesos que sostienen la autoconciencia, ofreciendo evidencia empírica sobre sus bases cerebrales y su relación con el aprendizaje. Antonio Damasio (1999) señala que las emociones constituyen un sustrato indispensable de la conciencia, pues “el sentimiento de lo que ocurre surge de la integración de las señales corporales con las representaciones cognitivas” (p. 155). Esta afirmación implica que la autoconsciencia no puede reducirse a un proceso exclusivamente racional, sino que emerge de la interacción entre lo emocional, lo somático y lo cognitivo.

En el ámbito del aprendizaje, diversos estudios han mostrado que las funciones ejecutivas —atención, memoria de trabajo y control inhibitorio— desempeñan un papel esencial en el monitoreo y regulación de la conducta. Miller y Cuttler (2003) sostienen que estas funciones son la base neurocognitiva de los procesos autorregulativos, lo que permite explicar por qué los estudiantes con mayor capacidad de atención y autocontrol desarrollan también un mayor grado de autoconsciencia en sus procesos de aprendizaje. Dichas funciones dependen de redes cerebrales como la corteza prefrontal medial y las regiones asociadas a la teoría de la mente. Estas estructuras permiten al sujeto reconocerse como agente y evaluar sus propios estados internos, favoreciendo la planificación y la toma de decisiones académicas.

Asimismo, la investigación neuro-educativa ha mostrado que la práctica de la atención plena o mindfulness fortalece circuitos relacionados con la autoconciencia. Kabat-Zinn (2003) destaca que el entrenamiento en mindfulness produce cambios en la conectividad funcional de regiones implicadas en la regulación emocional, lo que se traduce en mayor capacidad para observar pensamientos y emociones sin quedar atrapado en ellos. Este hallazgo resulta especialmente relevante en contextos

escolares, donde la autoconsciencia emocional y cognitiva constituye un recurso para la resiliencia académica.

De acuerdo a lo dicho, la neurociencia educativa ha evidenciado que la autoconsciencia no es una habilidad meramente subjetiva, sino que cuenta con una base neurobiológica específica que articula lo emocional, lo cognitivo y lo social. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de promover estrategias pedagógicas que estimulen la atención, la regulación emocional y la reflexión consciente como pilares de un aprendizaje integral.

La autoconsciencia como competencia educativa del siglo XXI. En el contexto de las transformaciones sociales, tecnológicas y culturales que caracterizan al siglo XXI, la educación ha sido llamada a formar sujetos capaces de aprender a lo largo de la vida, gestionar la complejidad y responder de manera creativa a los desafíos globales. Dentro de este marco, la autoconsciencia se ha consolidado como una competencia fundamental, al articular dimensiones cognitivas, socioemocionales y éticas del aprendizaje.

Organismos internacionales han subrayado la importancia de este constructo en sus marcos de referencia. La UNESCO (2015) señala que las competencias clave del siglo XXI incluyen no solo el dominio cognitivo, sino también la capacidad de reflexionar sobre uno mismo y de autorregular las propias emociones y aprendizajes. En este sentido, la autoconsciencia constituye la base para el desarrollo de la autonomía personal, la resiliencia y la motivación intrínseca.

La OCDE, en su iniciativa *Future of Education and Skills 2030*, coincide al destacar que la educación contemporánea debe formar estudiantes capaces de “desarrollar una comprensión de sí mismos y de los demás, gestionar emociones y establecer metas significativas” (OCDE, 2019, p. 15). Estas competencias no se limitan al ámbito individual, sino que se extienden a la construcción de ciudadanía democrática, la convivencia pacífica y la resolución colaborativa de problemas.

En la literatura pedagógica, diversos autores han vinculado la autoconsciencia con el aprendizaje profundo y sostenible. Immordino-Yang (2016) sostiene que “los procesos sociales y emocionales están entrelazados con la cognición de manera inextricable” (p. 28), de modo que el aprendizaje significativo requiere que el estudiante tome conciencia de sus emociones, motivaciones y formas de pensar. Esta perspectiva refuerza la necesidad de considerar la autoconsciencia como competencia transversal, más allá de un contenido específico.

La formación en autoconsciencia, además, se relaciona estrechamente con el bienestar escolar y la salud mental. Según Goleman (1996), la conciencia de uno mismo es “la piedra angular de la inteligencia emocional” (p. 43), pues permite a los individuos reconocer estados internos, anticipar reacciones y responder de manera adaptativa a situaciones de estrés. Esto adquiere relevancia en un tiempo marcado por altos índices de ansiedad y presión académica en adolescentes, donde la capacidad de autoconocimiento se convierte en un recurso de protección y resiliencia.

En síntesis, la autoconsciencia, entendida como la capacidad de observar, reflexionar y regular los propios pensamientos y emociones en interacción con el entorno, emerge como una de las competencias educativas clave del siglo XXI. No se trata únicamente de una habilidad individual, sino de una competencia ciudadana que incide en la calidad de la convivencia, en la formación ética y en la preparación para enfrentar entornos complejos y cambiantes. Incorporarla de manera intencional en los currículos escolares supone un paso decisivo hacia una educación más integral, humanizadora y pertinente para los retos contemporáneos.

Desempeño escolar

El estudio de la autoconsciencia en el presente trabajo se realiza en relación con el concepto de desempeño escolar, por cuanto el interés se centra en las posibilidades que tiene el estudiante de desarrollarse a través de la experiencia educativa. El desempeño escolar es el resultado que se obtiene de los procesos educativos, y es un asunto que preocupa a estudiantes, padres, docentes y sociedad en general. Así que

para conocer si los procesos de enseñanza aprendizaje están dando frutos, los encargados de la educación realizan evaluaciones para calificar los logros, lo que a su vez permite plantear consecuentes mejoras en el proceso de aprendizaje.

A pesar de que el concepto de desempeño escolar implica la idea de evaluación, puesto que tras cada ciclo académico se debe tener un reporte de los logros del estudiante, esta forma de comprender el desempeño escolar no es suficiente para percibir todo lo que el estudiante está aprendiendo en sus experiencias escolares diarias. Se puede evaluar el currículo programado por el docente, pero el currículo oculto queda por fuera de lo medible y quizás de lo observable.

En consonancia con esto, se debe decir que la autoconsciencia es una capacidad humana que no solo impacta el rendimiento del estudiante, sino que capacita para la vida en general, y en ese sentido, las aspiraciones del docente en su práctica no pueden quedar reducidas a pretender solo lo establecido en los estándares de evaluación. Existen muchos otros aspectos que se desarrollan en los procesos educativos y que adquieren gran relevancia, pero que pueden quedar soslayados por no tener una mirada más amplia y profunda de lo que acontece en el proceso formativo del estudiante.

Si bien muchos autores comprenden el concepto de desempeño escolar desde un enfoque cuantitativo o medible, en este trabajo se parte de una concepción cualitativa, en la cual el desempeño escolar se entiende como un fenómeno complejo y multidimensional, que involucra aspectos cognitivos, emocionales, sociales y personales, así como factores internos y externos al alumno, que se reflejan en la capacidad de cada individuo para adaptarse, crecer y aplicar sus conocimientos de manera significativa en contextos diversos.

Según López (2014), el desempeño escolar debe entenderse como el resultado de una interacción constante entre las competencias adquiridas y las habilidades de autorregulación, lo que permite a los estudiantes aplicar el conocimiento de manera significativa y adaptativa en distintas áreas de su vida. Esta perspectiva reconoce que

los logros académicos, aunque importantes, no son los únicos indicadores de rendimiento, ya que el proceso educativo también busca fomentar la capacidad de reflexión, el desarrollo del pensamiento crítico y valores humanos.

La teoría de la autorregulación de Zimmerman (2008) también contribuye a esta visión del desempeño escolar, pues este autor argumenta que los estudiantes que logran progresar satisfactoriamente son aquellos capaces de gestionar su propio proceso de aprendizaje, estableciendo objetivos personales y regulando su conducta en función de estos. En este sentido, el desempeño escolar se refleja en la capacidad del estudiante para aprender de manera autónoma, autorregularse y evaluarse a sí mismo, permitiendo un aprendizaje profundo y duradero.

La teoría de la motivación de Deci y Ryan (2000), denominada teoría de la autodeterminación, explica que los estudiantes que tienen un sentido de autonomía y propósito muestran mayores niveles de compromiso y rendimiento. Estos autores destacan que el desempeño escolar se optimiza cuando los estudiantes tienen control sobre su proceso de aprendizaje y experimentan satisfacción al cumplir metas personales, en lugar de solo responder a recompensas externas o exigencias institucionales. Este enfoque enfatiza que el rendimiento académico es el reflejo de un aprendizaje significativo, que proviene de una motivación intrínseca y del deseo de alcanzar el autodesarrollo.

La inteligencia emocional es otro factor crucial en la conceptualización del desempeño escolar. Goleman (1996) introduce el concepto de inteligencia emocional como la capacidad de reconocer y gestionar las emociones propias y ajenas, lo cual influye significativamente en los avances académicos y sociales de los estudiantes. Según este enfoque, el desempeño escolar está relacionado con la habilidad del estudiante para enfrentar el estrés académico, mantener relaciones interpersonales positivas y resolver conflictos. Al desarrollar la inteligencia emocional, los estudiantes son más capaces de concentrarse en sus estudios, colaborar con otros y superar obstáculos, lo que contribuye al logro de un desempeño académico integral.

Los autores que han sido citados para fundamentar el concepto de desempeño escolar proponen una comprensión amplia y profunda del aprendizaje, enfocándose no solo en los resultados académicos, sino también en el desarrollo personal, social y emocional del estudiante. A través de factores como la autorregulación, la motivación y la inteligencia emocional, esta visión hace énfasis en que el verdadero desempeño escolar va más allá de la acumulación de conocimientos y se centra en el desarrollo de habilidades autoconscientes del estudiante.

Bases conceptuales

Precisiones terminológicas: uso de la palabra autoconsciencia

En la presente investigación se adopta de manera deliberada el término *autoconsciencia* —escrito con "sc"— en lugar de la forma más extendida *autoconciencia*. Esta elección no responde únicamente a una preferencia ortográfica, sino a una toma de posición conceptual orientada a preservar la densidad semántica del fenómeno estudiado.

Desde el punto de vista lingüístico, la forma *autoconsciencia* encuentra respaldo en el uso filosófico y psicológico del término *consciencia*, el cual ha sido empleado para enfatizar la cualidad reflexiva e intencional de la experiencia subjetiva. Autores como Husserl (1970) sitúan la consciencia como un ámbito estructurado por la intencionalidad, en el que el sujeto no solo conoce, sino que se sabe a sí mismo en acto. En esta misma línea, la tradición fenomenológica distingue entre una conciencia entendida como registro o estado cognitivo, y una consciencia que implica retorno reflexivo sobre la propia vivencia.

Asimismo, en el campo de la psicología, aproximaciones como las de Duval y Wicklund (1972) sobre la autoconciencia objetiva, y las formulaciones de Bandura (1997) en torno a la autorregulación, suponen un sujeto capaz de observarse, evaluarse y orientarse intencionalmente. Este carácter reflexivo, evaluativo y autorreferente es el

que se busca resaltar mediante el uso del término *autoconsciencia*, en tanto remite a un proceso más complejo que la mera toma de conciencia.

Por otra parte, aunque la Real Academia Española reconoce ambas grafías (*conciencia* y *consciencia*) como formas válidas, también admite que su uso puede diferenciarse en función de matices disciplinares, siendo frecuente en ámbitos filosóficos y psicológicos el empleo de *consciencia* para aludir a la experiencia subjetiva en su dimensión reflexiva.

En coherencia con lo anterior, el uso del término *autoconsciencia* en esta investigación busca destacar la naturaleza intencional, reflexiva y fenomenológicamente constituida del sujeto que aprende. No se trata, por tanto, de una simple conciencia de sí, sino de un proceso mediante el cual el estudiante se reconoce, se evalúa y se configura a sí mismo en el marco de su experiencia académica. Esta precisión terminológica resulta consistente con el enfoque fenomenológico adoptado y con el propósito de comprender la vivencia del aprendizaje desde la perspectiva del sujeto que la experimenta.

Definición operativa e integradora de la autoconsciencia.

La revisión de las distintas perspectivas filosóficas, psicológicas, pedagógicas y neurocientíficas permite elaborar una definición de la autoconsciencia aplicable al campo educativo. En ese sentido y para efectos de esta investigación se propone una definición operativa de la autoconsciencia como: la capacidad reflexiva y relacional mediante la cual el estudiante identifica, comprende y regula sus pensamientos, emociones y conductas en interacción con el contexto escolar, favoreciendo la construcción de su identidad y su desempeño académico.

El modelo integrador resultante articula cuatro dimensiones:

1. Introspectiva: reconocimiento de emociones, pensamientos y motivaciones.
2. Metacognitiva: planificación, monitoreo y evaluación de los procesos de aprendizaje.

3. Socio-relacional: conciencia de la percepción de los otros y del impacto del entorno en la autodefinición.
4. Autorregulativa: capacidad de ajustar la conducta y las estrategias de aprendizaje en función de metas personales y académicas.

Este modelo no solo sintetiza los aportes teóricos revisados, sino que orienta el análisis fenomenológico propuesto en la investigación, al permitir identificar cómo los estudiantes de educación media experimentan y ponen en práctica la autoconsciencia en relación con su rendimiento escolar.

Conceptos asociados a la autoconsciencia.

Uno de los principales desafíos presentes en la literatura científica contemporánea consiste en delimitar la autoconsciencia respecto de otros constructos próximos, debido a que frecuentemente son utilizados de manera indistinta o superpuesta. Conceptos como metacognición, autorregulación, autoeficacia, autoconocimiento y autoconsciencia emocional suelen aparecer vinculados entre sí, pues todos remiten, de alguna manera, a procesos mediante los cuales el sujeto dirige la atención hacia sí mismo.

Sin embargo, en la presente investigación se asume que dichos conceptos no constituyen fenómenos independientes de la autoconsciencia, sino expresiones específicas o formas operativas mediante las cuales esta se manifiesta en la experiencia educativa. La autoconsciencia se configura así como una categoría integradora que articula diversos procesos reflexivos, cognitivos, emocionales y comportamentales orientados hacia el sí mismo.

Metacognición. La metacognición ha sido definida como la capacidad de reflexionar sobre los propios procesos cognitivos y regularlos conscientemente. Flavell (1979) la describe como el conocimiento que una persona posee acerca de sus propios procesos mentales y la capacidad de supervisarlos y controlarlos.

Desde el ámbito educativo, la metacognición implica que el estudiante pueda reconocer cómo aprende, identificar las estrategias que utiliza, monitorear sus avances y modificar sus métodos cuando estos no resultan eficaces. En consecuencia, la metacognición representa una manifestación cognitiva de la autoconsciencia, puesto que supone la capacidad de observar el propio pensamiento y convertirlo en objeto de reflexión.

Autorregulación. La autorregulación se refiere al conjunto de procesos mediante los cuales el sujeto dirige, controla y ajusta su comportamiento hacia el logro de metas determinadas. Zimmerman (2000) sostiene que el aprendizaje autorregulado implica planificación, automonitoreo, autoevaluación y autorreflexión permanente.

La autorregulación presupone necesariamente cierto nivel de autoconsciencia, ya que el estudiante solo puede regular aquello de lo cual logra percatarse. En este sentido, la capacidad para identificar emociones, hábitos, dificultades, fortalezas o niveles de motivación constituye una condición indispensable para orientar conscientemente el aprendizaje y el comportamiento escolar.

Autoeficacia. La autoeficacia hace referencia a las creencias que posee el individuo acerca de su capacidad para ejecutar acciones y alcanzar determinados resultados (Bandura, 1997). Estas percepciones influyen significativamente en la motivación, el esfuerzo, la persistencia y el desempeño académico.

La relación entre autoeficacia y autoconsciencia radica en que las creencias sobre las propias capacidades emergen de procesos reflexivos mediante los cuales el sujeto interpreta sus experiencias, evalúa sus desempeños y construye una percepción de sí mismo. De esta manera, la autoeficacia constituye una forma valorativa de la autoconsciencia, vinculada a la interpretación subjetiva de las propias posibilidades de acción.

Autoconocimiento. El autoconocimiento puede entenderse como la comprensión que el sujeto desarrolla acerca de sus características personales,

emociones, pensamientos, capacidades, limitaciones y motivaciones. Implica una percepción relativamente estable de sí mismo construida a partir de la experiencia y la reflexión.

En la presente investigación, el autoconocimiento se considera una dimensión constitutiva de la autoconsciencia, en tanto representa el contenido cognitivo que emerge del acto reflexivo del sujeto sobre sí mismo. Mientras la autoconsciencia remite al proceso dinámico de volverse hacia sí, el autoconocimiento constituye uno de los saberes que resultan de dicho proceso.

Autoconsciencia emocional. La autoconsciencia emocional ha sido ampliamente desarrollada desde la inteligencia emocional. Goleman (1995) la define como la capacidad para reconocer y comprender los propios estados emocionales y su influencia sobre el pensamiento y la conducta.

En el contexto escolar, esta capacidad permite al estudiante identificar emociones como ansiedad, frustración, entusiasmo, inseguridad o motivación, favoreciendo una relación más equilibrada con el aprendizaje y con los demás. La autoconsciencia emocional constituye, por tanto, una dimensión afectiva de la autoconsciencia general, debido a que implica dirigir la atención hacia la propia experiencia emocional e interpretarla reflexivamente.

Contexto legal

El contexto legal del presente estudio se centra en la legislación colombiana relacionada con la formación integral de los estudiantes, la autorregulación, la promoción de la autoconsciencia y la calidad de la educación. Estas leyes y decretos proporcionan el contexto jurídico que sustenta la importancia de la autoconsciencia en el ámbito educativo y su impacto en el desempeño académico de los estudiantes.

Constitución política de Colombia de 1991

La Constitución Política de Colombia establece los principios fundamentales de la educación en el país. En el artículo 67, se define la educación como un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social. Además, se establece que la educación debe fomentar el respeto a los derechos humanos, la paz, la democracia, la tolerancia y la formación para el trabajo y el desarrollo humano (Constitución Política de Colombia, 1991). Estos principios subrayan la importancia de la educación en el desarrollo integral de los estudiantes, lo que incluye aspectos de autoconsciencia y autorregulación.

Ley general de educación (Ley 115 de 1994)

La Ley 115 de 1994, o Ley General de Educación, regula la educación en Colombia y establece los fines, objetivos y principios que orientan el sistema educativo. Según el artículo 5, la educación debe propiciar "el desarrollo integral de los educandos", entendiendo el desarrollo integral como el progreso en áreas afectivas, intelectuales, físicas, sociales y éticas (Ley 115, 1994). Asimismo, en el artículo 13, se destaca el objetivo de desarrollar en los estudiantes la autonomía y la capacidad para enfrentar situaciones de manera responsable, lo que está alineado con el fomento de la autoconsciencia como competencia clave para su crecimiento personal y académico.

Ley de la infancia y adolescencia (Ley 1098 de 2006)

La Ley 1098 de 2006, en su artículo 29, establece que la educación debe orientar a los niños, niñas y adolescentes hacia el "pleno desarrollo de su personalidad, y la construcción de una identidad, autonomía y sentido de pertenencia". Este enfoque jurídico respalda la necesidad de educar en habilidades socioemocionales, dentro de las cuales la autoconsciencia es esencial para el autoconocimiento, la identificación de metas y la toma de decisiones informadas en el ámbito académico (Ley 1098, 2006).

Decreto 1290 de 2009 - Evaluación del aprendizaje

El Decreto 1290 de 2009 establece normas para la evaluación del aprendizaje en la educación básica y media en Colombia, resaltando la importancia de la autorregulación y el autoconocimiento en el proceso de evaluación. En particular, este decreto permite a las instituciones educativas definir sus propios sistemas de evaluación y promueve el enfoque de la autoevaluación, que fomenta que los estudiantes desarrollen habilidades metacognitivas y de autoconsciencia sobre su propio proceso de aprendizaje (Decreto 1290, 2009). La autoevaluación y la reflexión son elementos cruciales para que los estudiantes se conviertan en agentes activos de su propio desarrollo académico.

Ley 1620 de 2013 y su decreto reglamentario 1965 de 2013 - Ley de convivencia escolar

La Ley 1620 de 2013 y el Decreto Reglamentario 1965 de 2013 establecen el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos. Esta ley busca promover la formación integral y el desarrollo de competencias socioemocionales, las cuales incluyen la autoconsciencia, la empatía y el manejo de emociones. En el artículo 2, se establece que las instituciones educativas deben implementar programas que contribuyan al desarrollo personal y social de los estudiantes, promoviendo así la autorregulación y la reflexión sobre sus propios comportamientos y decisiones (Ley 1620, 2013; Decreto 1965, 2013).

Decreto 1075 de 2015 - Decreto único reglamentario del sector educativo

El Decreto 1075 de 2015 recopila y unifica las disposiciones del sector educativo, incluyendo normativas sobre la calidad educativa y la formación integral de los estudiantes. Este decreto, en su artículo 2.3.3.1.2, resalta la importancia de promover habilidades para la vida, entendidas como competencias que incluyen la capacidad de autoconocimiento y autorregulación emocional. Esta norma subraya la relevancia de

una educación que forme a los estudiantes en competencias socioemocionales que impactan directamente en su desempeño académico (Decreto 1075, 2015).

Resolución 2566 de 2003 - Estándares básicos de competencias

La Resolución 2566 de 2003 establece los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas, que incluyen habilidades metacognitivas y de autorreflexión en el proceso educativo. En el marco de competencias ciudadanas, se resalta la importancia de la autorreflexión y el autoconocimiento en el desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos, la toma de decisiones y el desarrollo integral (Resolución 2566, 2003). Estas competencias no solo son esenciales para el rendimiento académico, sino también para la construcción de una identidad consciente y responsable.

En síntesis, la legislación colombiana reconoce la importancia de formar estudiantes integrales y autónomos, fomentando competencias que incluyen la autoconsciencia y la autorregulación como componentes claves del desarrollo humano y del rendimiento académico. Estas leyes y decretos proporcionan un marco legal sólido para justificar la relevancia de estudiar la relación entre la autoconsciencia y el desempeño académico en el contexto educativo colombiano. A través de la incorporación de prácticas educativas que promuevan el autoconocimiento, las instituciones pueden contribuir de manera efectiva al logro de los objetivos educativos establecidos en la legislación nacional.

Sustento Bioético

La presente investigación se acogió a los principios ético-morales que rigen a todo ejercicio investigativo responsable, particularmente cuando se vinculan a seres humanos como participantes. El diseño fenomenológico que estructura este trabajo, demanda la rigurosidad y responsabilidad metodológica, así como estar fundamentado en el respeto, la dignidad, la autonomía y privacidad de los informantes.

En relación con el diseño de las estrategias metodológicas, Colina y Vargas (2017) señalan que “el investigador debe ser consciente de las responsabilidades que adquiere en función de los problemas que va a investigar, de las posibles consecuencias del proceso y de los medios que elige para lograr sus propósitos” (p. 4). Por ello, tanto la elección de instrumentos de recolección de información como los procedimientos para el análisis se realizaron atendiendo a criterios de pertinencia, coherencia e idoneidad metodológica, con el propósito de garantizar la credibilidad de los hallazgos, la fidelidad descriptiva de las experiencias narradas y la consistencia de las interpretaciones construidas.

Para el tratamiento de los datos y el análisis de la información, se realizaron interpretaciones respetuosas que evitan imponer significados que distorsionen la experiencia de los informantes. Se veló porque los análisis no estuvieran viciados por suposiciones, prejuicios, ni que incurra en interpretaciones abusivas. En ese sentido, se reconoció la importancia de conocer el contexto, así como la subjetividad tanto del informante como del investigador, el cual debió mantener una actitud autorreflexiva. Tal como lo plantean Buendía y Berrocal (2001, citados por Colina & Vargas, 2017), los datos deben ser tratados “desde una perspectiva comprensiva y no manipulativa, en la que se reconozca la coautoría simbólica del sujeto participante en la construcción del conocimiento” (p. 7).

Asimismo, se garantizó que todos los participantes estuvieran plenamente informados sobre los objetivos, alcances y posibles implicaciones de su participación en la investigación, para lo cual aportaron el consentimiento informado de manera libre y voluntaria, de acuerdo a lo dispuesto en la Declaración de Helsinki (1964) y el Informe Belmont (1979), los cuales enfatizan en la autonomía, la beneficencia y la justicia como pilares fundamentales en la investigación con seres humanos.

De igual manera, se aseguró el anonimato y la confidencialidad de la información aportada por los estudiantes, en cumplimiento del principio de respeto a la intimidad personal, como lo afirman Buendía y Berrocal (2001, citados por Colina & Vargas, 2017) en su estudio sobre la ética en la investigación cualitativa. La información recabada

será utilizada exclusivamente con fines académicos, dando garantía de que los datos sensibles no sean publicados ni usados fuera del marco de la investigación.

Entre los lineamientos éticos seguidos, también se incluyeron los principios de veracidad, autenticidad y originalidad de los resultados. Se rechaza radicalmente cualquier forma de plagio o apropiación indebida del trabajo intelectual ajeno, tal como advierte Albis (2013) en su denuncia sobre las prácticas fraudulentas en la investigación científica.

Institucionalmente, se observan los parámetros y lineamientos éticos trazados en el “Reglamento de Investigación e Innovación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador”, el cual exige una conducta ética en la investigación, un tratamiento responsable de fuentes, respeto por la autoría, y la posibilidad de someter la investigación a comités de ética cuando sea necesario.

En definitiva, el autor asumió una responsabilidad ético-moral no solo con los informantes y la comunidad académica, sino también con el propósito de hacer aportes auténticos al avance del conocimiento pedagógico. Partió del principio de que la investigación educativa debe contribuir a la formación integral del ser humano, mediante prácticas científicas críticas, dignificantes y humanizadas.

MOMENTO III

SUSTENTO METODOLÓGICO

Lo planteado en este tercer momento obedeció a la intención de construir un camino investigativo coherente con la naturaleza del objeto de estudio, el cual requirió una mirada comprensiva, reflexiva y abierta a las experiencias de los propios estudiantes. No se trató únicamente de describir un fenómeno, sino de acoger las voces, emociones y significados que los estudiantes imprimen en su experiencia de autoconsciencia, entendida como ese despertar interior que les permite reconocerse como sujetos de aprendizaje y transformación.

En consecuencia, el presente capítulo metodológico se erigió sobre una mirada comprensiva y reflexiva, fiel a la tradición fenomenológica, que valora la experiencia vivida como fuente legítima de conocimiento. Desde esta perspectiva, la investigación no pretendió imponer categorías ni explicaciones, sino dejar que los sentidos emergieran del encuentro dialógico entre investigador y participantes, en un ejercicio de interpretación que respeta la singularidad de cada relato.

Explorar la autoconsciencia en el ámbito escolar implicó adentrarse en los territorios más íntimos del ser, donde el pensamiento, la emoción y la acción se entrelazan para configurar identidades en formación. Este proceso representa una oportunidad para resignificar la práctica educativa, orientándola hacia una pedagogía que reconozca al estudiante como sujeto activo, crítico y consciente de sí mismo. De este modo, el itinerario metodológico que aquí se presenta no solo sustenta el rigor investigativo, sino que también encarna un compromiso ético y humanista con la educación como acto de liberación y construcción de sentido.

Paradigma de investigación

La presente investigación se inscribe en el paradigma interpretativo, también denominado comprensivo**,** cuyo propósito fundamental es comprender la realidad desde la perspectiva de los sujetos que la experimentan. Este paradigma, como señalan Guba y Lincoln (1985), parte del reconocimiento de que el conocimiento no se descubre, sino que se co-construye en la interacción dialógica entre investigador y participantes, a partir de la interpretación de sus significados y vivencias.

Desde esta perspectiva, la realidad no es única ni objetiva, sino una construcción intersubjetiva y dinámica, tejida por los sentidos, emociones, creencias y valores de los individuos que la habitan (Creswell, 2014). Por ello, el interés del investigador no radicó en verificar hipótesis ni en establecer leyes universales, sino en comprender los significados que los actores atribuyen a su experiencia del mundo, en este caso, se centró en la vivencia de la autoconsciencia en el contexto escolar. En palabras de Sandín (2003), el paradigma interpretativo “reconoce el carácter simbólico y significativo de la acción humana, y asume que la realidad es construida socialmente por los actores, desde sus significados particulares” (p. 59).

Ahora bien, este estudio adoptó una variante fenomenológica dentro del paradigma interpretativo, en particular, la fenomenología trascendental de Edmund Husserl, la cual se orienta hacia la descripción rigurosa de las experiencias vividas por los sujetos. Según Husserl (2006), la fenomenología permite acceder a las “esencias” de las vivencias, es decir, a aquello que permanece invariable en la experiencia consciente, más allá de sus particularidades circunstanciales.

La fenomenología, como vía de acceso al mundo de la vida (Lebenswelt), reconoce el papel central de la conciencia en la constitución del sentido. Desde este punto de vista, el paradigma interpretativo-fenomenológico resulta especialmente adecuado para investigar un fenómeno como la autoconsciencia, el cual remite al darse cuenta de uno mismo, a la reflexión interior y a la experiencia subjetiva del yo. Así, el paradigma no solo proporciona el marco ontológico y epistemológico del estudio, sino

que se convierte en la vía que permite comprender cómo los estudiantes de educación media viven y significan su proceso de autocomprensión y su impacto en el desempeño escolar.

Sustento epistémico

El sustento epistemológico de esta investigación se fundamenta en la pentadimensionalidad del saber (González & Villegas, 2009; González, 2008), entendida como una mirada compleja, transdisciplinar y humanista del conocimiento, que articula las dimensiones ontológica, epistemológica, metodológica, axiológica y teleológica en un entramado coherente y dinámico. Esta perspectiva reconoce que el conocimiento no puede ser reducido a un conjunto de procedimientos técnicos, sino que constituye una experiencia integral del ser que conoce, interpreta y se transforma en el acto mismo de comprender.

Desde la visión de Morin (1999), la complejidad implica asumir que todo conocimiento está inmerso en la incertidumbre, la subjetividad y la interacción entre partes y totalidad. Así, la pentadimensionalidad propone un pensar relacional, donde cada dimensión del saber se nutre de las demás y todas confluyen en la construcción de sentido. En coherencia con la fenomenología, este sustento epistemológico considera que la autoconsciencia no puede abordarse desde una racionalidad fragmentaria, sino desde una epistemología viva que reconozca al sujeto como totalidad en relación consigo mismo, con los otros y con el mundo.

Dimensión Ontológica

Desde la fenomenología trascendental, el ser no se concibe como una entidad externa o fija, sino como aquello que se manifiesta en la conciencia del sujeto. En palabras de Husserl (2006), “todo lo que es, lo es para una conciencia”, lo que significa que la realidad no se presenta como algo independiente del sujeto, sino como una experiencia constituida por y en la conciencia. Esta ontología, por tanto, se orienta al

fenómeno vivido, entendiendo que la autoconsciencia es una forma de ser en el mundo que se revela en la experiencia de cada estudiante.

El sujeto, en este marco, se reconoce como ser en devenir, capaz de autoafirmarse, reflexionar sobre sí mismo y dotar de sentido sus vivencias. Sartre (1943) diría que la conciencia es “ser para sí”, es decir, una presencia que se sabe existente y que se pregunta por su propio ser. Desde esta óptica, el fenómeno de la autoconsciencia se configura como una categoría ontológica fundamental, porque encarna la posibilidad del sujeto de reconocerse como protagonista de su aprendizaje y de su existencia.

Dimensión Epistemológica

La dimensión epistemológica se nutre de la propuesta husserliana de “volver a las cosas mismas”, es decir, a la experiencia tal como se presenta en la conciencia, libre de preconcepciones o juicios previos (Husserl, 2006). La epojé o suspensión del juicio se convierte, entonces, en el punto de partida del conocimiento, pues permite acceder a la esencia del fenómeno desde la vivencia genuina del sujeto. El conocimiento, en este sentido, es intencional, ya que todo acto de conciencia se dirige hacia algo (Moustakas, 1994). La autoconsciencia se comprende como una forma particular de intencionalidad: la conciencia que se dirige hacia sí misma para pensarse, observarse y transformarse. La validez del conocimiento no radica en su objetividad externa, sino en su fidelidad a la experiencia vivida y en la rigurosidad con que se describen sus esencias (Colaizzi, 1978).

Dimensión Metodológica

El método fenomenológico se presenta como un camino de retorno a la experiencia, un proceso de clarificación y descripción que permite acceder a la esencia de las vivencias. Este itinerario comprende tres momentos esenciales: la epojé, la reducción fenomenológica y la intuición eidética, mediante los cuales el investigador logra depurar la experiencia para captar su sentido esencial (Giorgi, 2009).

Este proceso metodológico exige una actitud de apertura radical y una disposición ética hacia la escucha del otro. El investigador se despoja de sus prejuicios y teorías preconcebidas para dejar que el fenómeno hable por sí mismo. En este estudio, la fenomenología se aplica mediante entrevistas semiestructuradas orientadas a la descripción profunda de las experiencias de autoconsciencia vividas por estudiantes de educación media en contextos escolares.

Dimensión Axiológica

Toda investigación fenomenológica se sustenta en una ética del respeto y del cuidado. Husserl (2006) ya advertía que acceder a la experiencia del otro exige un acto de empatía, pues solo al intuir el sentido desde dentro es posible comprender auténticamente. Esta empatía se traduce en un compromiso con la dignidad del participante, entendido no como un objeto de estudio, sino como un sujeto de sentido. Este estudio valora la autenticidad y singularidad de cada relato, reconociendo la dignidad del estudiante como sujeto consciente que puede reflexionar sobre sí mismo. Por tanto, se evita cualquier forma de manipulación, reducción o interpretación forzada del discurso, privilegiando la voz del sujeto como fuente legítima de conocimiento.

Dimensión Teleológica

En este orden de ideas, el fin último de la investigación no es solo la producción teórica, sino la comprensión profunda del fenómeno de la autoconsciencia como elemento fundamental en la formación integral del ser humano, y además poder aportar en la construcción de una pedagogía que fomente prácticas formativas, transformadoras y emancipadoras. En esta línea, Freire (2007) sostiene que toda educación auténtica comienza con un acto de conciencia crítica de sí y del mundo. Por tanto, explorar la autoconsciencia de los estudiantes implica contribuir a una pedagogía emancipadora, donde el conocimiento se conciba como medio para el autodescubrimiento y la transformación social.

En suma, la pentadimensionalidad epistemológica configura el horizonte teórico y existencial de esta investigación, al permitir comprender la autoconsciencia no como un fenómeno aislado, sino como una realidad compleja, viva y relacional. Desde esta perspectiva, el conocimiento se revela como un acto profundamente humano, en el que el sujeto, al conocerse, se forma, se emancipa y se reencuentra consigo mismo y con el mundo.

Enfoque

El presente estudio se enmarca en el enfoque cualitativo, cuyo propósito es comprender la realidad humana desde la perspectiva de quienes la experimentan, atendiendo a la riqueza de significados que emergen de sus vivencias (Denzin & Lincoln, 2018). A diferencia del paradigma cuantitativo, orientado a la medición y a la objetividad, este enfoque indaga los sentidos subjetivos que los actores sociales atribuyen a sus experiencias.

El interés se centra en comprender cómo los estudiantes de educación media viven y significan su relación consigo mismos en el contexto escolar. Para ello, el enfoque cualitativo-fenomenológico constituye un marco idóneo, pues permite escuchar sus voces y aproximarse a su mundo interior. Desde la fenomenología, se busca “ir a las cosas mismas” en el sentido husserliano, accediendo a la vivencia de la autoconsciencia como experiencia fundamental del ser. Este enfoque no pretende explicar causalmente los hechos, sino comprender su sentido tal como se manifiesta en la conciencia de los estudiantes, reconociendo que toda experiencia implica una apertura al mundo vivido. Su lógica es inductiva, flexible y abierta, orientada a trabajar con significados profundos más que con variables numéricas, privilegiando la comprensión sobre la explicación (Moustakas, 1994).

Método

La presente investigación adoptó como método la fenomenología trascendental, formulada por Husserl (2006), cuyo propósito es acceder a las esencias de las

experiencias vividas, tal como se manifiestan en la conciencia del sujeto. Este posicionamiento implica asumir que el conocimiento no se deriva de la mera observación externa de los hechos, sino de la comprensión rigurosa de los modos en que los fenómenos se dan a la conciencia en la experiencia vivida. En este marco, el método fenomenológico se sustenta en el principio de la intencionalidad de la conciencia, según el cual toda conciencia es siempre conciencia de algo, lo que orienta la investigación hacia la comprensión de la relación entre el sujeto y su experiencia. En el contexto del presente estudio, ello se traduce en el interés por comprender cómo los estudiantes dirigen su conciencia hacia sí mismos y cómo esta autorreferencialidad incide en su desempeño escolar.

Desde el punto de vista procedimental, el método fenomenológico trascendental se despliega a través de tres momentos fundamentales: la epojé o suspensión del juicio, la reducción fenomenológica y la intuición eidética (Moustakas, 1994; Giorgi, 2009):

1. La epojé, o suspensión del juicio, mediante la cual el investigador deja entre paréntesis sus creencias, teorías y supuestos previos para abrirse al fenómeno tal como es vivido por el otro.
2. La reducción fenomenológica, que permite acceder al modo en que la experiencia se constituye en la conciencia, eliminando todo aquello que no sea esencial a ella.
3. La intuición eidética, que busca captar las estructuras invariables del fenómeno, es decir, su esencia, más allá de sus manifestaciones particulares.

Para la aplicación del método, se utilizó la entrevista semiestructurada como técnica principal de recolección de información, privilegiando la descripción profunda y detallada de las vivencias. El análisis se desarrolló siguiendo procedimientos inspirados en el enfoque de Colaizzi (1978), dado que este método ofrece una ruta sistemática para identificar afirmaciones significativas, formular significados, organizar temas y construir descripciones integradoras del fenómeno. De esta manera, los procedimientos de Colaizzi operaron como una estrategia analítica compatible con la reducción

fenomenológica husserliana, facilitando el tránsito desde las descripciones particulares hacia la comprensión de las estructuras esenciales de la vivencia de la autoconsciencia.

Operacionalización de la epojé en el proceso investigativo

Uno de los núcleos metodológicos fundamentales del enfoque adoptado es la epojé fenomenológica, entendida como la suspensión o puesta entre paréntesis de los juicios, presupuestos y saberes previos del investigador respecto del fenómeno estudiado (Husserl, 2006). No obstante, en el contexto de la investigación cualitativa aplicada, esta no se concibe como una operación absoluta o total —difícilmente realizable—, sino como un ejercicio progresivo, reflexivo y situado.

Diversos autores han señalado que la epojé, más que un acto puntual, constituye una actitud metodológica continua (Moustakas, 1994; Giorgi, 2009), que implica una vigilancia constante sobre las propias precomprensiones. En este sentido, su operacionalización en la presente investigación se llevó a cabo mediante las siguientes estrategias:

1. En primer lugar, se realizó un ejercicio de reflexividad sistemática de manera transversal al análisis, mediante la explicitación continua de supuestos, decisiones interpretativas y contrastes con los significados emergentes.
2. En segundo lugar, durante la producción de los relatos, se privilegió una actitud de escucha fenomenológica, caracterizada por la apertura al sentido emergente y la evitación de intervenciones directivas o sugestivas, favoreciendo que las descripciones de los participantes conservaran su carácter originario.
3. En tercer lugar, en el proceso de análisis, la epojé se operacionalizó mediante la reducción fenomenológica progresiva, que implicó la segmentación en unidades de significado, la transformación de expresiones cotidianas en formulaciones psicológicamente sensibles al fenómeno y la constante revisión de dichas unidades a la luz del conjunto de la experiencia descrita, siguiendo orientaciones metodológicas derivadas de Paul Colaizzi (1978).

4. Adicionalmente, se incorporaron procedimientos de validación intersubjetiva, a través de la contrastación de los hallazgos con los propios participantes, lo cual permitió no solo fortalecer la credibilidad del estudio, sino también verificar que las interpretaciones realizadas no desbordaran el sentido vivido originalmente por los informantes.

En consecuencia, la epojé no se asume aquí como una neutralidad absoluta —crítica ampliamente reconocida en la literatura contemporánea—, sino como una disciplina reflexiva orientada a la apertura al fenómeno (Zahavi, 2019). Esta perspectiva permite sostener la coherencia metodológica del estudio sin incurrir en pretensiones de pureza epistemológica inalcanzables.

Ubicación epistemológica y alcance del enfoque fenomenológico

Como ya se ha dicho, la presente investigación se inscribe en el horizonte de la fenomenología, tomando como referente fundamental el pensamiento de Edmund Husserl, particularmente en lo relativo a la comprensión de la conciencia como intencionalidad y a la exigencia de retornar “a las cosas mismas” (Husserl, 1913/2006). No obstante, es preciso señalar que el estudio no se adscribe de manera ortodoxa a una fenomenología trascendental pura, sino que asume una orientación fenomenológica de carácter descriptivo con aperturas interpretativas, en función de los propósitos pedagógicos que lo orientan.

En efecto, la fenomenología husserliana, en su formulación más rigurosa, propone la *epojé* y la reducción trascendental como vías para la suspensión radical de todo presupuesto teórico y la captación de las esencias de la experiencia en la conciencia pura. Sin embargo, diversos desarrollos posteriores han puesto de manifiesto la complejidad de sostener tal radicalidad en contextos empíricos situados. En esta línea, autores como Martin Heidegger (1927/1997) y Hans-Georg Gadamer (1960/1998) han subrayado el carácter inevitablemente interpretativo de toda comprensión, destacando que el acceso al fenómeno se encuentra siempre mediado por horizontes de sentido.

Sin desconocer tales planteamientos, la presente investigación no adopta una fenomenología hermenéutica en sentido estricto, en tanto su interés central no radica en la interpretación ontológica del ser, sino en la descripción rigurosa de la experiencia vivida de la autoconciencia en el contexto escolar. En este sentido, se privilegia la dimensión descriptiva de la fenomenología, procurando dar cuenta de los modos en que el fenómeno se manifiesta en la conciencia de los participantes, sin reducirlo de manera inmediata a marcos teóricos preestablecidos.

Desde esta perspectiva, el proceso analítico desarrollado en la investigación distingue dos niveles complementarios. En un primer momento, se realiza una descripción fenomenológica de las vivencias, atendiendo a la intencionalidad de la conciencia, a los modos de darse del fenómeno y a las estructuras de sentido que emergen en la experiencia de los sujetos. En un segundo momento, y sin confundir los planos, se incorporan referentes interpretativos provenientes del campo pedagógico y psicológico, con el fin de articular comprensiones que permitan situar los hallazgos en el ámbito educativo.

Es importante subrayar que estos referentes no operan como categorías analíticas a priori, sino como marcos interpretativos posteriores, que posibilitan ampliar la comprensión del fenómeno sin desvirtuar su carácter originariamente experiencial. De este modo, se evita la reducción del análisis fenomenológico a explicaciones de tipo psicologicista, manteniendo la primacía de la experiencia vivida como fuente de sentido.

En suma, la investigación se configura como un ejercicio de fenomenología aplicada que, sin renunciar a los principios fundamentales de la tradición husserliana, reconoce la necesidad de flexibilizar sus procedimientos en función de la naturaleza del objeto de estudio. Esta posición no constituye una debilidad metodológica, sino una decisión epistemológica consciente, orientada a garantizar la coherencia entre el enfoque adoptado y los propósitos comprensivos de la investigación en el ámbito educativo.

Tipo y diseño de la investigación

El presente estudio se enmarca en una investigación cualitativa de tipo fenomenológico descriptivo, cuyo propósito es describir rigurosamente la estructura de la experiencia vivida de la autoconsciencia en estudiantes de educación media. Tal como plantea Moustakas (1994), la fenomenología es un proceso de descubrimiento interior que parte de la descripción fiel de la experiencia vivida, sin reducirla a categorías a priori ni a juicios externos.

Desde esta perspectiva, la investigación se orienta a develar las esencias del fenómeno tal como se manifiestan en la conciencia de los estudiantes, reconociendo que cada relato constituye una vía de acceso a la comprensión del ser. En coherencia con la propuesta husserliana, la intención no es construir teorías a priori, sino permitir que los significados emerjan del encuentro dialógico entre investigador y participante, en un ejercicio reflexivo y ético de co-construcción de sentido (Husserl, 2006).

Respecto al diseño, la investigación se desarrolló mediante un diseño flexible-estructurado. Flexible porque permitió que la comprensión del fenómeno se construyera progresivamente a partir de los significados emergentes expresados por los participantes, manteniendo apertura frente a los matices, particularidades y sentidos presentes en cada experiencia vivida. Estructurado porque estuvo orientado por decisiones metodológicas previamente definidas, tales como la adopción del enfoque fenomenológico trascendental, la delimitación de la población participante, el empleo de entrevistas en profundidad como técnica de recolección de información y la aplicación del método de análisis fenomenológico de Colaizzi.

Esta combinación entre flexibilidad y estructura resulta coherente con la naturaleza de la investigación fenomenológica, en la medida en que garantiza simultáneamente el rigor metodológico y la apertura comprensiva requeridos para acceder a los significados esenciales de la experiencia. De este modo, el diseño permitió comprender la singularidad de las vivencias de los estudiantes en relación con su autoconsciencia, favoreciendo la identificación de categorías, temas y estructuras de

significado emergentes que contribuyen a la construcción de fundamentos teóricos para una comprensión educativa más profunda del fenómeno estudiado.

En consecuencia, el estudio se configura como una investigación fenomenológica descriptiva desarrollada bajo un diseño flexible-estructurado, cuya finalidad es comprender y describir la experiencia vivida de la autoconsciencia desde la perspectiva de los propios estudiantes, preservando la riqueza de sus significados y garantizando la coherencia metodológica del proceso investigativo.

Escenario

En una investigación de corte fenomenológico trascendental, como la que aquí se desarrolló, el escenario no se reduce a un lugar físico delimitado, sino que se concibe como una articulación entre el contexto externo donde se producen las vivencias y el mundo interno desde el cual los sujetos las experimentan. Tal como afirma Mortari (2015), en la fenomenología, el mundo no es solo un entorno físico, sino "una dimensión significada por el sujeto, inseparable de su intencionalidad" (p. 58).

Desde la dimensión externa, el escenario se sitúa en tres instituciones educativas oficiales (de las cuales se oculta su identidad para cumplir con los principios éticos de confidencialidad y anonimato) ubicadas en la zona suroccidental de Cartagena de Indias (Colombia), donde cursan sus estudios los informantes clave de esta investigación: estudiantes de los grados 10° y 11° de educación media. Este entorno institucional representa un espacio concreto de socialización escolar, caracterizado por dinámicas pedagógicas, relaciones interpersonales, estructuras curriculares, prácticas docentes y condiciones socioculturales particulares. Estas condiciones, aunque no constituyen el objeto fenomenológico en sí mismo, configuran el marco situacional desde el cual emergen y se encarnan muchas de las vivencias estudiadas (Álvarez-Gayou, 2003).

Ahora bien, desde la perspectiva fenomenológica husserliana, el escenario esencial de la investigación es el mundo interno de los propios estudiantes, es decir, el

espacio subjetivo donde se da la experiencia de la autoconsciencia en su relación con el aprendizaje y el desempeño escolar. En este sentido, se trata del Lebenswelt, o "mundo de la vida", aquel entorno pre-reflexivo y cotidiano en el que el sujeto vive inmerso, y que es fuente de sentido y origen de toda experiencia (Husserl, 2008). Como señala Giorgi (2009), "el verdadero escenario fenomenológico es el campo de la conciencia vivida, no el espacio físico externo" (p. 131).

Este mundo interno no es observable directamente ni objetivable, sino accesible únicamente a través de las descripciones que los propios participantes realizan sobre sus vivencias significativas, lo que requiere que el investigador suspenda sus juicios previos mediante el uso de la epojé y la reducción fenomenológica, en coherencia con la propuesta de Husserl (1970). En otras palabras, el escenario es construido desde la intencionalidad de la conciencia, esa orientación natural de toda vivencia hacia algo que le da sentido (Zahavi, 2019).

Así entendido, el escenario de esta investigación está compuesto por momentos y situaciones que, desde la vivencia del estudiante, activaron procesos de reflexión sobre sí mismo. Se trata de experiencias como una clase, una retroalimentación docente, una evaluación, un conflicto interpersonal o incluso una introspección silenciosa, que son significadas subjetivamente como puntos de inflexión en la comprensión de sí. No es el evento externo en sí el que importa, sino cómo fue vivido por la conciencia del estudiante.

Por tanto, el escenario de esta investigación se reconoce como doblemente constituido: por un lado, en el plano físico y social donde se sitúan los hechos educativos; y por otro, en el plano fenomenológico donde dichos hechos son vividos, sentidos, interpretados y resignificados. Como señala Varela (1997), "no hay experiencia sin cuerpo ni mundo, pero tampoco sin conciencia; lo vivido emerge en la interacción entre ambos polos" (p. 25).

Este enfoque permite captar la riqueza del fenómeno de la autoconsciencia escolar en su complejidad existencial, respetando la vivencia original del sujeto y

garantizando el acceso a sus esencias mediante una aproximación descriptiva, rigurosa y libre de supuestos teóricos previos.

Informantes clave

Según Taylor y Bogdan (1987), los informantes clave son “personas particularmente bien informadas sobre el grupo o situación que se estudia, que están dispuestas a hablar extensamente y que poseen una perspectiva privilegiada del contexto” (p. 85). Estos informantes no se seleccionan al azar, sino por su capacidad para ofrecer interpretaciones y significados profundos que enriquecen la comprensión del fenómeno desde dentro.

Para esta investigación se seleccionaron seis estudiantes de educación media (grados 10º y 11º) pertenecientes a tres instituciones educativas de la zona suroccidental de Cartagena de Indias. Los seis estudiantes fueron escogidos por evidenciar características particulares que los hacen representativos de distintas formas de asumir el desempeño escolar desde la interioridad. En primer lugar, presentaron un nivel de madurez cognitiva y emocional adecuado, que se expresa en su capacidad para sostener conversaciones introspectivas, hacer análisis crítico de sus vivencias y comunicar con claridad sus pensamientos y emociones. En segundo lugar, cada uno de ellos reflejaron perfiles contrastantes en cuanto a motivación, autorregulación, gestión emocional y hábitos de estudio, lo cual permitió abordar la autoconsciencia desde una diversidad de experiencias.

Asimismo, estos estudiantes habían sido previamente acompañados en procesos pedagógicos reflexivos, lo cual facilitó el acceso a narrativas significativas sobre su autopercepción, sus prácticas escolares y sus modos de enfrentar los desafíos del aprendizaje. La diversidad en sus trayectorias escolares y familiares aportó una riqueza contextual indispensable para el análisis fenomenológico, en tanto permitió revelar cómo factores internos incidieron en el desarrollo de habilidades autoconscientes.

Técnicas de recolección de información

En coherencia con el enfoque cualitativo y el método fenomenológico trascendental que orienta este estudio, la recolección de información se concibió como un proceso dialógico, sensible y abierto, cuyo propósito fue acceder a la experiencia vivida en su expresión más auténtica. En la fenomenología, la palabra del participante no es un simple dato empírico, sino el medio a través del cual el mundo interior se hace audible y se revela como sentido (Husserl, 1970). Por ello, las técnicas seleccionadas privilegiaron la subjetividad, la reflexión y la espontaneidad del relato, permitiendo que la voz del estudiante emergiera como testimonio de su propio mundo de vida.

La técnica principal fue la entrevista semiestructurada, reconocida como la más adecuada para indagar en las experiencias personales desde la perspectiva de quien las vive. Esta modalidad combina la estructura de una guía previa con la flexibilidad necesaria para permitir que el diálogo fluya naturalmente, según el ritmo y las emociones del participante. Como lo afirma Kvale (2011), la entrevista cualitativa es “una conversación con propósito”, un encuentro en el que el investigador se convierte en mediador del sentido y no en juez del discurso. En esta misma línea, Vasilachis (2006) subraya que la entrevista fenomenológica debe abrir un espacio de confianza y horizontalidad, donde la palabra se convierta en puente entre la vivencia y su comprensión.

Desde la perspectiva de Hernández, Fernández y Baptista (2014), la entrevista semiestructurada favorece la obtención de descripciones ricas, profundas y contextualizadas, indispensables cuando se busca acceder al mundo interior de los sujetos. En este sentido, la entrevista permitió explorar las vivencias de autoconsciencia de los estudiantes, es decir, aquellos momentos en los que tomaban conciencia de sí mismos en relación con su aprendizaje, sus emociones y su vida escolar. Las preguntas fueron diseñadas para favorecer la evocación fenomenológica, evitando juicios o interpretaciones externas, en coherencia con el principio de epojé husserliana, que exige suspender los presupuestos teóricos para escuchar la experiencia en su pureza original (Husserl, 2008).

Amedeo Giorgi (2009) plantea que la entrevista fenomenológica no busca obtener opiniones o explicaciones, sino relatos de experiencias concretas tal como fueron vividas, pues solo a través de la descripción es posible acceder a las estructuras esenciales de la conciencia. En consonancia con esta idea, las entrevistas en este estudio buscaron que los estudiantes narraran situaciones significativas —como una clase, una retroalimentación docente, una evaluación o un conflicto interpersonal— que hubieran despertado en ellos una reflexión sobre sí mismos. Se trató de escuchar lo vivido más que lo pensado, de comprender el sentido antes que la causa.

Complementariamente, el investigador llevó un diario de campo fenomenológico, entendido como un instrumento de registro y reflexión que acompañó todo el proceso de inmersión. En él se consignaron observaciones, impresiones, emociones y resonancias que surgieron durante las entrevistas y encuentros con los participantes. Este diario, más que un cuaderno de notas, constituyó un espacio de conciencia investigativa, donde se documentó el propio proceso de comprensión y se identificaron los posibles sesgos o interpretaciones prematuras.

Cabe resaltar que, dado el carácter emergente del diseño cualitativo, esta técnica admitió ajustes progresivos, en la medida en que la comprensión del fenómeno se iba profundizando. En palabras de Taylor y Bogdan (1987), el investigador cualitativo debe estar abierto a la transformación de sus instrumentos a medida que se familiariza con los actores sociales y sus contextos. Por ello, se contempló la posibilidad de realizar entrevistas adicionales o adaptar las preguntas iniciales, cuando así lo exigiera la evolución del trabajo de campo.

Recursos e instrumentos

El instrumento es el medio concreto o dispositivo a través del cual se aplican las técnicas, estas “constituyen los formatos, guías o dispositivos empleados para registrar la información obtenida” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 396).

Para la entrevista semiestructurada se empleó una guía de preguntas o temas predefinidos para estructurar la recolección de información, manteniendo un equilibrio entre la organización temática y la adaptabilidad a las respuestas de los entrevistados. En esta guía de preguntas el orden de las mismas pudo adaptarse de acuerdo a las intuiciones que el entrevistador tuviera, profundizar en respuestas específicas o incluir preguntas emergentes según las respuestas del participante.

Un instrumento adicional que adquirió relevancia para complementar y enriquecer la información obtenida mediante las entrevistas fue el registro anecdótico, el cual se trató de una herramienta observacional que documentó situaciones espontáneas y significativas del comportamiento de los participantes en contextos naturales. Al respecto, Guba y Lincoln (1985) señalan que estos registros permiten al investigador “captar detalles cualitativos que enriquecen la interpretación contextual del fenómeno”. Este instrumento de carácter cualitativo fue pensado con el fin de documentar, de manera detallada y descriptiva, situaciones, comportamientos, interacciones o eventos específicos observados en el encuentro con los informantes clave, que pudieran ayudar a comprender las vivencias y experiencias de estos desde su perspectiva.

El registro anecdótico contribuyó a los objetivos perseguidos con el método fenomenológico, documentando lo que sucedió en determinadas situaciones que complementaban las narrativas obtenidas en las entrevistas. Este registro ayudó a capturar momentos que revelaron aspectos no verbalizados o implícitos en las experiencias relatadas, sirvió para registrar elementos emocionales o simbólicos que pudieron enriquecer la comprensión del fenómeno.

Rigurosidad y calidad de la investigación

La rigurosidad y calidad de la presente investigación se fundamentaron en criterios propios del enfoque cualitativo, particularmente aquellos derivados de la tradición fenomenológica, los cuales exigieron una actitud reflexiva, sistemática y consciente del investigador frente al fenómeno estudiado. En este marco, el rigor se

comprendió como fidelidad a la experiencia vivida y a los significados que emergieron de la conciencia de los informantes clave, en concordancia con lo planteado por Husserl (1913/2006), quien sostiene que el conocimiento fenomenológico se orienta a la descripción de las esencias de la experiencia tal como se presentan a la conciencia.

Para garantizar la calidad del proceso investigativo, se asumieron como referentes los criterios de credibilidad, transferibilidad y auditabilidad, los cuales orientaron tanto la recolección como el análisis e interpretación de la información, en correspondencia con lo planteado por Lincoln y Guba (1985) en relación con los criterios de rigor en la investigación cualitativa.

En relación con la credibilidad, esta se aseguró mediante la permanencia suficiente en el contexto de estudio y el establecimiento de relaciones de confianza con los informantes clave, lo cual permitió acceder a relatos profundos y significativos sobre sus vivencias. Asimismo, la aplicación de entrevistas semiestructuradas facilitó la comprensión de los sentidos subjetivos asociados a la autoconsciencia en el desempeño escolar. Este criterio se fortaleció, además, mediante la socialización de los hallazgos con los propios informantes, proceso a través del cual se contrastaron las interpretaciones construidas con las experiencias narradas, favoreciendo la correspondencia entre ambas.

En cuanto a la transferibilidad, esta se garantizó a través de la descripción densa del contexto, de los participantes y de las situaciones analizadas, lo cual permitió situar los hallazgos en condiciones específicas y ofrecer elementos suficientes para que otros investigadores valoraran la posible aplicabilidad de los resultados en contextos similares (Geertz, 1973). En este sentido, el desarrollo de los capítulos IV y V evidenció un ejercicio analítico que no solo presentó categorías emergentes, sino que también dio cuenta de las condiciones en las cuales dichas categorías se configuraron.

Por su parte, la auditabilidad se aseguró mediante la explicitación sistemática del proceso metodológico seguido, dejando trazabilidad de las decisiones tomadas a lo largo de la investigación. Esto implicó la organización y conservación de los registros

derivados de las entrevistas, así como la documentación de los procedimientos de análisis, desde la identificación de unidades de significado hasta la construcción de estructuras comprensivas del fenómeno. Este criterio también se vio fortalecido por el ejercicio de reflexividad del investigador, quien mantuvo una actitud de vigilancia epistemológica y de suspensión de juicios (*epoché*), en correspondencia con la fenomenología de Edmund Husserl (2006), procurando que las interpretaciones se mantuvieran ancladas en los datos y no en supuestos previos.

Adicionalmente, la coherencia entre los distintos momentos de la investigación contribuyó a la calidad del estudio. En particular, en los capítulos IV y V se desarrolló un proceso sistemático de análisis fenomenológico, en el cual las unidades de significado fueron organizadas e interpretadas de manera progresiva, permitiendo develar la esencia del fenómeno de la autoconsciencia en el contexto del desempeño escolar. Este procedimiento se correspondió con lo planteado por autores como Colaizzi (1978) y Van Manen (1990), quienes destacan la importancia de la descripción rigurosa y la interpretación reflexiva en los estudios fenomenológicos.

En síntesis, la calidad de la investigación se sostuvo en la articulación entre la fidelidad a las experiencias de los informantes, la consistencia del proceso metodológico y la reflexividad del investigador, lo cual permitió construir un conocimiento válido y significativo sobre el fenómeno estudiado.

Análisis de la información

El análisis de la información se desarrolló en estrecha correspondencia con el método fenomenológico adoptado, constituyéndose no como una fase aislada del proceso investigativo, sino como su concreción operativa. En este sentido, los procedimientos analíticos implementados tradujeron en acciones sistemáticas los fundamentos epistemológicos de la fenomenología, particularmente aquellos orientados a la comprensión de la experiencia vivida y a la develación de sus significados esenciales.

En coherencia con lo anterior, el análisis fenomenológico se llevó a cabo mediante los siguientes pasos adaptados de Colaizzi (1978) y Giorgi (2009):

1. Transcripción literal de la información: Las entrevistas semiestructuradas fueron transcritas de manera textual, conservando la fidelidad de los discursos de los informantes clave. Este procedimiento permitió resguardar la riqueza semántica de las experiencias narradas y constituyó la base del proceso analítico (Taylor y Bogdan, 1994).

2. Lectura comprensiva e inmersión en los datos: Se realizó una lectura reiterada de las transcripciones, con el propósito de lograr una aproximación profunda a los relatos. Esta fase implicó una actitud reflexiva y abierta, orientada a captar los significados emergentes sin imponer categorías previas, en consonancia con lo planteado por Van Manen (1990).

3. Identificación de unidades de significado: Se procedió a reconocer fragmentos del discurso que expresaban aspectos relevantes del fenómeno de la autoconsciencia en el desempeño escolar. Estas unidades de significado constituyeron los elementos básicos para la organización del análisis.

4. Reducción fenomenológica y variación eidética: Las unidades de significado fueron sometidas a un proceso de reducción fenomenológica, mediante el cual se examinó cada descripción procurando atender al fenómeno tal como se manifestó en la experiencia de los participantes. Posteriormente, mediante la variación eidética, se exploraron las distintas posibilidades de significado presentes en los relatos, con el propósito de distinguir los elementos circunstanciales de aquellos rasgos invariantes que configuran la esencia de la experiencia vivida. Este procedimiento permitió avanzar progresivamente hacia la identificación de las estructuras fundamentales de la autoconsciencia expresadas en los discursos de los informantes (Husserl, 1913/2006; Moustakas, 1994).

5. Agrupación en categorías emergentes: Las unidades de significado fueron organizadas en categorías, atendiendo a sus relaciones de similitud y complementariedad. Este proceso permitió estructurar la información y avanzar hacia niveles más abstractos de comprensión (Colaizzi, 1978).

6. Elaboración de descripciones exhaustivas: A partir de las categorías emergentes, se construyeron descripciones integrales del fenómeno, articulando los distintos significados identificados en un entramado interpretativo coherente, orientado a la comprensión global de la experiencia vivida.

7. Formulación de la estructura esencial del fenómeno: Finalmente, se realizó una síntesis interpretativa que permitió develar la esencia del fenómeno de la autoconsciencia en el contexto del desempeño escolar. Este proceso se evidenció en el capítulo IV, donde las categorías emergentes fueron presentadas de manera sistemática, acompañadas de fragmentos discursivos que sustentaron las interpretaciones realizadas.

8. Socialización y validación de los hallazgos: Una vez elaboradas las descripciones e interpretaciones del fenómeno, se procedió a la socialización de los hallazgos con los informantes clave, con el propósito de contrastar las comprensiones construidas con sus experiencias vividas. Este ejercicio se concibe como un espacio de diálogo intersubjetivo que permite afinar los significados emergentes, fortalecer la fidelidad descriptiva y consolidar la credibilidad del análisis, sin alterar el carácter fenomenológico del proceso ni la centralidad de la experiencia vivida (Colaizzi, 1978; Creswell, 2014).

A lo largo de todo el proceso, el análisis mantuvo coherencia con los principios del método fenomenológico, evidenciando que las decisiones analíticas respondieron a una lógica comprensiva y no a procedimientos técnicos aislados. Asimismo, el investigador sostuvo una actitud de reflexividad constante, lo cual permitió garantizar la fidelidad de las interpretaciones y la consistencia entre los datos, las categorías construidas y las conclusiones alcanzadas.

En síntesis, el análisis de la información se configuró como un proceso riguroso, articulado y metodológicamente coherente, que permitió transitar desde la descripción de las experiencias individuales hacia la comprensión de la esencia del fenómeno, en plena correspondencia con los fundamentos del enfoque fenomenológico que orientó la investigación.

MOMENTO IV

SIGNIFICATIVIDAD DE LOS HALLAZGOS

Este cuarto momento de la investigación tiene como propósito dar cuenta de la significatividad de los hallazgos emergentes, entendidos no como resultados cerrados o verificaciones empíricas en sentido positivista, sino como comprensiones profundas del fenómeno tal como es vivido por los sujetos que lo experimentan. Los hallazgos que aquí se presentan adquieren su valor en la medida en que permiten develar las estructuras esenciales de la vivencia de la autoconsciencia y su incidencia en el desempeño escolar de estudiantes de educación media, ampliando el horizonte comprensivo del fenómeno desde una perspectiva fenomenológica y educativa.

La significatividad de los datos se construyó a partir del análisis de seis entrevistas semiestructuradas, complementadas con registros anecdóticos elaborados durante el trabajo de campo. La información recabada se abordó desde la fenomenología trascendental formulada por Edmund Husserl, cuyo propósito fundamental consiste en acceder a las esencias de las experiencias vividas, tal como estas se manifiestan en la conciencia de los sujetos. Desde esta orientación metodológica, el interés no fue explicar ni medir la autoconsciencia como una variable, sino comprender cómo esta se experimenta, se significa y se integra en la vida escolar cotidiana de los estudiantes, y de qué manera dicha vivencia incide en su forma de aprender, de autorregularse y de enfrentarse a las exigencias académicas.

Para ello, se asumió de manera consciente la actitud fenomenológica, iniciando el proceso analítico con el ejercicio riguroso de la epojé o suspensión del juicio. Este momento implicó un esfuerzo deliberado por parte del investigador poner entre

paréntesis los saberes previos, las convicciones pedagógicas, las experiencias como docente y las teorías que históricamente han orientado la comprensión de la autoconsciencia y del desempeño escolar. Al suspender estos supuestos, se procuró apertura al fenómeno tal como es vivido por los participantes, permitiendo que sus voces, sus relatos y sus significaciones orientaran el curso del análisis, sin ser subordinados a marcos interpretativos preconcebidos.

Superada esta primera fase, se avanzó hacia la reducción fenomenológica, orientada a comprender el modo en que la experiencia de la autoconsciencia se constituye en la conciencia de los estudiantes. En esta fase, se fueron depurando los testimonios de aquellos elementos circunstanciales o accesorios que no resultaban esenciales para el fenómeno, con el fin de concentrarse en los significados nucleares de la vivencia, esta reducción no implicó empobrecer la experiencia, sino, por el contrario, profundizar en ella, identificando aquello que da sentido y coherencia a la manera como los estudiantes se reconocen a sí mismos en relación con su aprendizaje y su desempeño escolar.

La tercera fase del análisis se concretó en la variación eidética, mediante la cual se buscó captar las estructuras invariantes del fenómeno, es decir, aquellas dimensiones esenciales que permanecen constantes más allá de las particularidades individuales de cada relato. A través de la variación imaginativa, se ejercitó la reflexión fenomenológica examinando qué elementos de la experiencia podían modificarse sin que la vivencia dejara de ser lo que es, y cuáles, por el contrario, resultaban indispensables para que la autoconsciencia se manifestara como tal en el contexto escolar. Este ejercicio permitió trascender la singularidad de cada experiencia para acceder a comprensiones más profundas y estructurales del fenómeno.

El proceso analítico se desarrolló de manera sistemática y cuidadosa, iniciando con una lectura global, reiterada y atenta de las transcripciones completas de las seis entrevistas, las cuales estaban conformadas por doce (12) preguntas (Ver Anexo A) diseñadas para enmarcar la temática objeto de estudio y orientar la narrativa de los estudiantes. De este modo, se logró acopiar la información vivenciada por cada actor

social, cuyas palabras definieron el contexto en el que se desenvuelven. El análisis de sus narrativas permitió identificar los ejes centrales de la situación estudiada, organizándolos en unidades de significado para sistematizar el contenido relevante de sus discursos.

Esta primera inmersión permitió entrar en el mundo vivido de cada participante, captar el tono emocional de sus relatos y reconocer los sentidos que otorgaban a sus experiencias escolares. A partir de esta lectura comprensiva, se procedió a identificar las unidades de significado, extrayendo expresiones y fragmentos que revelaban aspectos relevantes de la vivencia de la autoconsciencia y su relación con el desempeño escolar. Durante esta etapa se mantuvo de forma rigurosa la epojé, evitando introducir interpretaciones externas y respetando el sentido original expresado por los participantes, tal como lo sugiere Giorgi (2009).

Posteriormente, se llevó a cabo la transformación eidética de los significados, reformulando las unidades de significado en un lenguaje psicológico y académico que preservara la esencia de lo expresado por los estudiantes. Este proceso permitió reconocer variaciones y constantes en las experiencias narradas, posibilitando el tránsito desde la descripción empírica hacia una comprensión más abstracta y teóricamente fecunda del fenómeno, en consonancia con el método propuesto por Colaizzi (1978).

A continuación, se organizaron las unidades de significado en categorías y subcategorías temáticas, buscando identificar patrones internos, relaciones de sentido y núcleos estructurales comunes a las vivencias. Esta agrupación temática no respondió a una lógica clasificatoria rígida, sino a un proceso reflexivo orientado a comprender la coherencia interna del fenómeno y las múltiples formas en que la autoconsciencia se entrelaza con el desempeño escolar.

El proceso culminó con la elaboración de una síntesis estructural de la descripción esencial, mediante la cual integré las categorías emergentes para formular comprensiones teóricas sobre la relación entre autoconsciencia y desempeño escolar.

Esta síntesis representó un momento clave del análisis, pues permitió ir más allá de la descripción de las experiencias individuales y avanzar hacia la construcción de estructuras esenciales emergentes que aportan al campo de la educación y de la fenomenología aplicada a contextos escolares, tal como lo plantean Moustakas (1994) y Colaizzi (1978).

A lo largo de todo este proceso se mantuvo una interacción constante entre la descripción detallada de las vivencias y la reducción eidética, entendida como un ejercicio reflexivo orientado a identificar los elementos invariantes del fenómeno. Esta dinámica analítica garantizó la fidelidad fenomenológica del estudio, preservando la voz, la perspectiva y el mundo vivido de los participantes como centro del trabajo investigativo.

Finalmente, la significatividad de los hallazgos de esta investigación radica en haber logrado una comprensión profunda, fiel y rigurosa de la vivencia de la autoconsciencia en estudiantes de educación media, develando estructuras esenciales que permiten comprender su incidencia en el desempeño escolar. Estas comprensiones no solo enriquecen el campo teórico de la educación cognitiva y fenomenológica, sino que abren nuevas posibilidades de reflexión pedagógica orientadas a una educación más consciente, integral y humanizante, centrada en el desarrollo pleno del estudiante como sujeto de su propio proceso formativo.

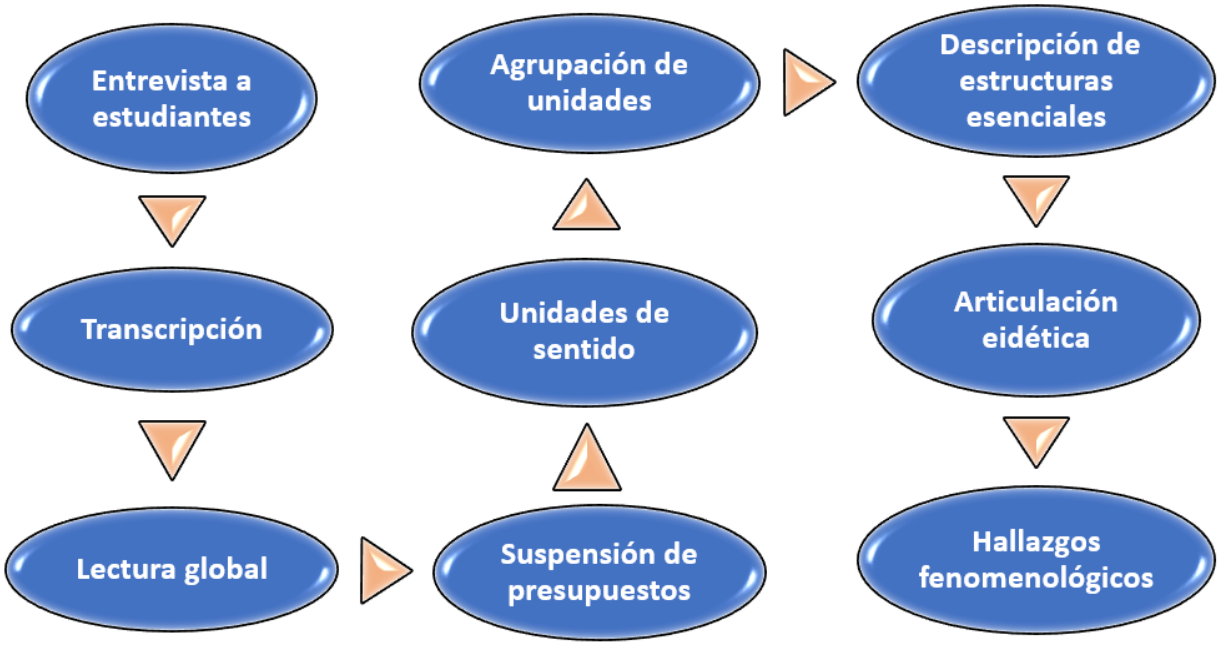
A continuación, se describen amplia y detalladamente las tres fases metodológicas recorridas en el análisis de las vivencias de los informantes. A través de la articulación de estas fases se avanzó desde el análisis idiográfico de las experiencias individuales, pasando por su integración intersubjetiva, hasta una síntesis interpretativa orientada a la identificación de estructuras esenciales del fenómeno.

En la figura 1 se ilustra el proceso metodológico seguido para la identificación de los hallazgos, el cual abarca desde la recolección y transcripción de los testimonios, hasta la identificación, descripción y articulación de las estructuras esenciales, dicho

proceso se desarrolló bajo un enfoque cualitativo riguroso, coherente con los principios de la fenomenología trascendental y con los propósitos del estudio doctoral.

Figura 1

Proceso de identificación de los hallazgos



Nota: Elaborado por el autor.

Fase 1. Descripción Fenomenológica de la experiencia vivida

La primera fase estuvo constituida en la obtención de la información, a partir de la aplicación de la guía de preguntas que orientó el desarrollo de las entrevistas semiestructuradas (ver anexo A). La guía fue diseñada como un recurso de apoyo flexible que permitió preservar el enfoque investigativo y sostener el carácter dialógico de la interacción con los participantes. Esta guía no operó como un instrumento rígido, sino como un marco orientador que facilitó el acceso al mundo vivido de los estudiantes, favoreciendo su descripción rigurosa desde la actitud fenomenológica y asegurando la coherencia del proceso de indagación con la intencionalidad que

estructura la experiencia investigada, en consonancia con lo planteado por Martínez (2006) respecto a la entrevista cualitativa como espacio de construcción de sentido.

Las entrevistas fueron registradas en su totalidad mediante grabación de audio y posteriormente transcritas de manera literal, con el propósito de asegurar la fidelidad del discurso y preservar la riqueza expresiva de las narrativas estudiantiles. Este procedimiento permitió disponer de un corpus textual íntegro, susceptible de ser abordado tanto desde una lectura holística como desde un análisis detallado de los significados, posibilitando que la interpretación se mantuviera lo más cercana posible a los sentidos atribuidos por los propios participantes a sus experiencias de autoconsciencia y desempeño escolar.

Una vez conformado el corpus narrativo, se realizó una lectura minuciosa, reiterada y reflexiva de cada testimonio, orientada a abstraer los constructos fundamentales que configuran el discurso vivencial de los estudiantes. Desde esta aproximación, se identificaron los fragmentos esenciales que dan cuenta del fenómeno estudiado, los cuales constituyeron la base para la delimitación de unidades de significado, las subcategorías y la construcción de categorías emergentes. Este proceso se desarrolló manteniendo la actitud fenomenológica, mediante la suspensión de juicios previos, con el fin de permitir que los significados surgieran desde la experiencia misma y no desde marcos teóricos impuestos.

Las categorías emergentes, construidas a partir de las coincidencias, regularidades y patrones presentes en las narrativas, orientaron el proceso descriptivo y posibilitaron la configuración de comprensiones teóricas sobre la vivencia de la autoconsciencia y su relación con el desempeño escolar. De este modo, los hallazgos no se limitaron a una descripción empírica de las experiencias, sino que aportaron a la construcción de conocimiento teórico desde una perspectiva fenomenológica aplicada al ámbito educativo.

Con el propósito de organizar de manera sistemática la presentación y el análisis de la información recolectada, se estableció un proceso de análisis que permitió

identificar con claridad el horizonte de sentido del fenómeno. Este proceso de análisis facilitó la trazabilidad del ejercicio descriptivo y contribuyó a la rigurosidad metodológica del análisis fenomenológico, al permitir articular los testimonios de cada uno de los participantes con las estructuras de sentido que configuran el fenómeno estudiado.

En esta fase, además de las descripciones verbales aportadas por los estudiantes, se incorporaron registros anecdóticos que documentaban situaciones concretas observadas en el aula, tales como reacciones emocionales ante evaluaciones, formas de interacción con el docente y comportamientos de autorregulación espontánea. Estas escenas permitieron enriquecer la descripción fenomenológica al situar la experiencia en su contexto vivido.

El análisis cualitativo de las narrativas de los actores sociales permitió identificar un entramado significativo de experiencias, reflexiones y prácticas mediante las cuales los estudiantes construyen la conciencia de sí mismos en el contexto escolar. Desde un enfoque fenomenológico husserliano, las voces de los participantes revelan que la experiencia educativa no se reduce al cumplimiento de tareas académicas, sino que se configura como un proceso complejo de autoconocimiento, autorregulación emocional, interacción social y toma de decisiones conscientes. En este marco, emergen dimensiones esenciales, núcleos de sentido y sentido vivencial que dan cuenta de las estructuras esenciales del fenómeno estudiado, posibilitando una comprensión profunda del modo en que los estudiantes interpretan, significan y transforman su experiencia escolar.

Tabla 1

Horizonte de sentido del fenómeno

DIMENSIONES ESENCIALES	SENTIDO VIVENCIAL	NÚCLEOS DE SENTIDO
AUTOCONSCIENCIA DEL SÍ MISMO ESCOLAR	Conciencia reflexiva del yo en la experiencia académica	• Autopercepción como estudiante • reconocimiento de fortalezas y limitaciones

		• imagen e identidad académica • conciencia de sí en situaciones evaluativas • autoconsciencia como proceso progresivo
DIMENSIÓN EMOCIONAL DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR	Emociones vividas y su incidencia en el aprendizaje	• Emociones predominantes en la vida escolar • influencia emocional en la concentración • relación emoción–motivación • estrategias personales de regulación emocional • frustración y bloqueo emocional
RELACIONALIDAD E INTERSUBJETIVIDAD ESCOLAR	Construcción del sí mismo en interacción con otros	• Influencia de los compañeros • influencia del profesorado • reconocimiento y validación externa • comunicación interpersonal • presión social y mirada del otro
AUTORREGULACIÓN Y AFRONTAMIENTO ACADÉMICO	Respuestas del estudiante ante la dificultad escolar	• Frustración frente a la tarea • estrategias de afrontamiento adaptativas • estrategias desadaptativas • gestión del cansancio y la sobrecarga • persistencia y esfuerzo personal
AUTOEVALUACIÓN Y TRANSFORMACIÓN PERSONAL	Reflexión crítica orientada a la mejora	• Autoevaluación del desempeño • conciencia de límites académicos • replanteamiento de estrategias de aprendizaje • cambio de mentalidad • superación progresiva de dificultades
AUTOCONCEPTO ACADÉMICO, MOTIVACIÓN Y DESEMPEÑO	Vinculación entre pensamiento de sí y acción escolar	• Autoconcepto positivo • autocrítica y autoexigencia • motivación intrínseca

		• relación autoconcepto–rendimiento • coherencia entre identidad y acción
AUTOCONSCIENCIA Y TOMA DE DECISIONES ESCOLARES	Conciencia de sí como mediadora de la acción	• Conciencia de consecuencias • responsabilidad académica • elección consciente de conductas • orientación a objetivos • autonomía en la toma de decisiones
DIÁLOGO Y CONSTRUCCIÓN REFLEXIVA DEL SÍ MISMO	El diálogo como mediación del autoconocimiento	• Diálogo como espacio de reflexión • escucha del otro significativo • contraste de perspectivas • reconocimiento de ajustes personales • crecimiento personal a través de la interacción

Nota: Elaborado por el autor.

Este sistema de dimensiones esenciales emergió del análisis fenomenológico trascendental de seis entrevistas semiestructuradas, mediante procesos de epojé, reducción fenomenológica e intuición eidética, permitiendo identificar las estructuras esenciales que configuran la experiencia vivida de la autoconsciencia estudiantil y su relación con el desempeño escolar.

De otra parte, y con el propósito de sistematizar, organizar y dar rigor al proceso de interpretación de las narrativas obtenidas a través de las entrevistas, se diseñó una nomenclatura específica que orientó la construcción de las matrices de análisis fenomenológico. Esta codificación permitió identificar de manera clara y consistente las unidades de significado, las estructuras emergentes y los actores sociales participantes, garantizando tanto el anonimato de los estudiantes como la trazabilidad analítica de los discursos.

Tal estructura facilitó el tránsito ordenado desde las experiencias individuales hacia la elaboración de comprensiones fenomenológicas más amplias, relacionadas con la autoconsciencia del sí mismo escolar y su incidencia en el desempeño académico. En este sentido, el Cuadro 2 presenta la nomenclatura utilizada, la cual funcionó como un recurso metodológico clave para articular las dimensiones emocionales, relacionales y autorreguladoras, así como las comprensiones emergentes del fenómeno estudiado.

Tabla 2

Nomenclatura utilizada en las matrices de análisis fenomenológico

Código	Descripción
CO	Código asignado a cada unidad de significado en la matriz de análisis.
EE	Estructura esencial
AC	Autoconsciencia: percepción de sí mismo como estudiante, reflexión personal, reconocimiento de fortalezas y limitaciones
DE	Desempeño Escolar: vivencias relacionadas con el aprendizaje, la motivación, la autorregulación y el afrontamiento de las tareas académicas
EM	Dimensión Emocional: emociones experimentadas en la vida escolar y su influencia en la motivación y la concentración
RI	Relaciones Interpersonales: interacción con compañeros, docentes y otros actores del contexto escolar
AR	Autorregulación y Afrontamiento: estrategias utilizadas para manejar la frustración, la dificultad académica y la mejora del desempeño
AS-1	Actor Social 1
AS-2	Actor Social 2
AS-3	Actor Social 3
AS-4	Actor Social 4
AS-5	Actor Social 5
AS-6	Actor Social 6

Nota: Elaborado por el autor.

En la siguiente sección, se presentan las matrices de análisis fenomenológico correspondientes al discurso de los actores sociales participantes (estudiantes), con el propósito de identificar, organizar y comprender los hallazgos emergentes derivados de las unidades de sentido vinculadas a la autoconsciencia y su relación con el desempeño escolar. En dichas matrices se consignan los fragmentos discursivos seleccionados, los núcleos de sentido, unidad de sentido vivencial y las estructuras

esenciales, lo que permite profundizar en la comprensión del fenómeno desde la perspectiva del mundo vivido de los estudiantes.

Este procedimiento analítico posibilitó reconocer regularidades, convergencias y singularidades en las experiencias narradas, facilitando la construcción de categorías que no solo describen las vivencias individuales, sino que revelan estructuras esenciales del fenómeno estudiado. De esta manera, las matrices de análisis de los actores sociales se constituyen en un recurso metodológico fundamental para el estudio fenomenológico trascendental, al articular de forma coherente la voz de los participantes con la reducción eidética y la intuición de las esencias que sustentan la relación entre autoconsciencia y desempeño escolar.

Tabla 3

Matriz de análisis fenomenológico Actor Social 1

ESTRUCTURA ESENCIAL (EE)	UNIDAD DE SENTIDO VIVENCIAL	NÚCLEO DE SENTIDO	EVIDENCIA DISCURSIVA SINTETIZADA
AUTOCONSCIENCIA (AC)	Conciencia permanente de sí mismo	• Autopercepción constante • Autocrítica personal Reflexión psicológica	El estudiante manifiesta que, incluso en momentos de distracción, mantiene un diálogo interno de autoevaluación y reflexión personal orientado a su crecimiento futuro.
AUTOCONSCIENCIA (AC)	Identidad académica	• Autoimagen positiva • Reconocimiento del esfuerzo • Proyecto de vida	Se percibe como un estudiante dedicado, inteligente y sacrificado, atribuyendo su autoconsciencia a los logros alcanzados, el esfuerzo sostenido y el acompañamiento familiar.
DIMENSIÓN EMOCIONAL (EM)	Emociones asociadas a la vida escolar	• Ansiedad académica • Agobio por la carga académica	Reconoce la ansiedad como emoción predominante ante la acumulación de tareas y la presión del tiempo, lo que afecta negativamente su concentración y motivación.
AUTORREGULACIÓN Y AFRONTAMIENTO (AR)	Estrategias de manejo emocional	• Automotivación verbal • Diálogo interno positivo	Frente a la ansiedad, el estudiante recurre a la autovalidación, la motivación interna y el reconocimiento de sus capacidades cognitivas para afrontar las exigencias escolares.
RELACIONES INTERPERSONALES (RI)	Retroalimentación social	• Reconocimiento positivo • Crítica constructiva	Las opiniones de compañeros influyen en su autopercepción, permitiéndole reconocer tanto fortalezas (responsabilidad, empatía) como aspectos a mejorar (distracción, irreverencia).
AUTORREGULACIÓN Y AFRONTAMIENTO (AR)	Manejo de la frustración académica	• Autocontrol emocional • Análisis reflexivo de tareas	Ante tareas difíciles, prioriza la calma, el auto-aliento y el análisis reiterado de las actividades como estrategia para superar los retos escolares.
AUTORREGULACIÓN Y APRENDIZAJE (AA)	Autoevaluación académica	• Replanteamiento de estrategias • Preparación consciente	Las exposiciones generan procesos de autoevaluación, lo que lo lleva a reorganizar su forma de estudiar, investigar y estructurar el conocimiento.
AUTOCONSCIENCIA (AC)	Transformación de la identidad escolar	• Cambio evolutivo • Conciencia del error	El paso de primaria a bachillerato marca un punto de inflexión en su autopercepción, pasando de la despreocupación académica a una actitud reflexiva y comprometida.

Tabla 3 (Cont.)

RELACIONES INTERPERSONALES (RI)	Influencia de adultos significativos	• Acompañamiento familiar • Orientación docente	La intervención de padres y profesores favoreció procesos de reflexión que impulsaron cambios profundos en su compromiso académico y personal.
DESEMPEÑO ESCOLAR (DE)	Motivación por el reconocimiento	• Validación externa • Refuerzo positivo	El reconocimiento positivo de un docente fortaleció su motivación, reafirmando su identidad como estudiante dedicado y responsable.
AUTOCONSCIENCIA Y TOMA DE DECISIONES (AT)	Conciencia ética del esfuerzo	• Salida de la zona de confort • Sacrificio personal	La conciencia de sí mismo se traduce en decisiones orientadas al esfuerzo, la constancia y el sacrificio como medios para el logro académico y personal.
RELACIONES INTERPERSONALES (RI)	Construcción del yo a través del diálogo	• Escucha reflexiva • Contraste identitario	El diálogo con otros le permite contrastar percepciones externas con su autoconocimiento, favoreciendo procesos de ajuste, reafirmación o transformación personal.

Nota: Elaborado por el autor.

Síntesis Descriptiva Actor Social 1

La vivencia escolar del Actor Social 1 se configura a partir de una autoconsciencia permanente, que no se limita a momentos específicos de evaluación o logro, sino que atraviesa de manera continua su experiencia cotidiana en el contexto escolar. El participante reconoce la distracción como una característica recurrente de su comportamiento; sin embargo, resignifica esta condición al interpretarla como un espacio de autoobservación, autocrítica y reflexión interna, mediante el cual analiza sus acciones, pensamientos y actitudes con la intención de transformarse y proyectarse como una mejor persona. En este sentido, la autoconsciencia emerge como un proceso introspectivo activo que le permite atribuir sentido a sus experiencias escolares y personales.

El autoconcepto académico del Actor Social 1 se fundamenta en la dedicación, el sacrificio y el esfuerzo sostenido, elementos que constituyen el núcleo de su identidad como estudiante. La percepción de sí mismo como una persona inteligente, comprometida y reflexiva se encuentra mediada por el acompañamiento familiar y el diálogo constante con figuras significativas, lo cual refuerza su sentido de responsabilidad frente al presente académico y al futuro personal. Esta autovaloración positiva no se presenta de manera idealizada, sino que convive con el reconocimiento de rasgos considerados negativos —como la irreverencia o la distracción— que son asumidos como oportunidades de mejora y crecimiento personal.

En el plano emocional, la ansiedad aparece como una emoción predominante asociada a la sobrecarga académica y a la multiplicidad de tareas escolares. Dicha emoción impacta negativamente su concentración y motivación; no obstante, el participante despliega estrategias de autorregulación cognitiva y emocional, basadas en el diálogo interno, la autoafirmación y el pensamiento crítico, que le permiten resignificar la dificultad como un reto superable. Así, la frustración no se convierte en un obstáculo paralizante, sino en un detonante para

el análisis profundo de las tareas y la búsqueda de soluciones desde múltiples perspectivas.

Las relaciones interpersonales desempeñan un papel clave en la construcción de su identidad escolar. Los diálogos con compañeros y docentes funcionan como espejos simbólicos que reflejan tanto fortalezas como debilidades, contribuyendo a una percepción de sí mismo compleja y dialógica. De manera especial, las experiencias de reconocimiento por parte de los profesores actúan como fuentes de motivación y validación, fortaleciendo su compromiso con el estudio y su deseo de mantener una imagen positiva a lo largo del tiempo.

Finalmente, la experiencia de tránsito entre niveles educativos marca un punto de inflexión en su trayectoria escolar. El paso de la primaria al bachillerato es vivido como un proceso de transformación identitaria, en el cual el estudiante deja atrás la indiferencia académica para asumir una postura de mayor compromiso, disciplina y proyección personal. La conciencia de sí mismo se convierte, así, en una herramienta ética y formativa que orienta la toma de decisiones, la superación de límites y la construcción de un proyecto de vida sustentado en el esfuerzo y la reflexión constante.

Tabla 4

Matriz de análisis fenomenológica Actor Social 2

ESTRUCTURA ESENCIAL (EE)	UNIDAD DE SENTIDO VIVENCIAL	NÚCLEO DE SENTIDO	EVIDENCIA DISCURSIVA SINTETIZADA
AUTOCONSCIENCIA (AC)	Autovaloración académica	• Reflexividad evaluativa del sí mismo académico	La conciencia de sí misma emerge principalmente en los momentos de evaluación formal, especialmente al recibir las notas del periodo, lo que la lleva a reflexionar críticamente sobre su esfuerzo, desempeño y merecimiento del resultado obtenido.
AUTOCONSCIENCIA (AC)	Autoexigencia personal	• Autoafirmación del valor personal mediante la exigencia constante	Se percibe como una estudiante esforzada y perseverante, con una constante inconformidad consigo misma, lo que revela altos niveles de autoexigencia y una búsqueda permanente de superación personal.
DIMENSIÓN EMOCIONAL (EM)	Estrés y ansiedad escolar	• Afectación emocional de la experiencia académica ante la exigencia escolar	El estrés y la ansiedad asociados a las demandas escolares generan bloqueo cognitivo y disminución de la concentración, afectando directamente su motivación académica.
AUTORREGULACIÓN Y AFRONTAMIENTO (AR)	Estrategias de contención emocional	• Autorregulación afectiva orientada a la continuidad de la acción académica	Recurre al apoyo social (familia y amistades) y, en ausencia de este, utiliza pausas voluntarias y autorregulación emocional como mecanismos para recuperar la calma y retomar las actividades académicas.
RELACIONES INTERPERSONALES (RI)	Influencia del grupo de pares	• Modulación del comportamiento académico por la mirada del otro	La presión del grupo de compañeros influye en su comportamiento académico, especialmente en la entrega de tareas, llevándola a ocultar su cumplimiento por temor a señalamientos negativos.
RELACIONES INTERPERSONALES (RI)	Vinculación positiva con docentes	• Reconocimiento significativo como fundamento del autoconcepto académico	La relación con una docente significativa fortalece su autoconcepto académico, incrementa su motivación y refuerza conductas de responsabilidad y compromiso escolar.

Tabla 4 (Cont.)

AUTORREGULACIÓN Y AFRONTAMIENTO (AR)	Manejo de la frustración	•	Resignificación de la dificultad como experiencia formativa	Frente a la dificultad académica, experimenta llanto y desbordamiento emocional, pero logra resignificar la situación al relativizar el impacto de la tarea sobre su valía personal.
DESEMPEÑO ESCOLAR (DE)	Autoevaluación a partir del error	•	Conciencia del error como ocasión de ajuste y mejora	La revisión de exámenes con resultados bajos activa procesos de autoevaluación que la llevan a identificar fallas, ajustar estrategias de estudio y fortalecer habilidades de comprensión.
AUTOCONSCIENCIA (AC)	Transformación del autoconcepto	•	Reconfiguración progresiva del sí mismo escolar	El cambio de grado y de grupo social favorece el tránsito de una identidad marcada por la timidez e inseguridad hacia una mayor confianza, participación y mejora del rendimiento académico.
RELACIONES INTERPERSONALES (RI)	Influencia familiar	•	Sostén intersubjetivo del compromiso académico	La familia actúa como un agente regulador del desempeño académico mediante apoyo constante y exigencia, lo que fortalece su compromiso con el rendimiento escolar.
AUTOCONSCIENCIA (AC)	Conciencia moral y académica	•	Autogobierno del comportamiento orientado por principios personales	El conocimiento de sí misma le permite tomar decisiones basadas en la autorregulación conductual, la resolución pacífica de conflictos y el esfuerzo sostenido en asignaturas de mayor dificultad.
DESEMPEÑO ESCOLAR (DE)	Disonancia entre autopercepción y rendimiento	•	Desajuste entre el sí mismo vivido y los resultados objetivos	Existe una discrepancia entre cómo se percibe como estudiante y los resultados objetivos que obtiene, lo que evidencia inseguridad personal pese a un desempeño académico alto.
RELACIONES INTERPERSONALES (RI)	Reconocimiento externo vs. autopercepción	•	Tensión entre valoración externa y apropiación del sí mismo	Aunque docentes y compañeros la reconocen como responsable e inteligente, ella no logra interiorizar completamente dichas valoraciones, generando tensión en su autoconcepto.
AUTOCONSCIENCIA (AC)	Autodescubrimiento mediante el diálogo	•	Constitución intersubjetiva del autoconocimiento	El diálogo con otros le permite identificar fortalezas y dificultades que no había reconocido, favoreciendo el autoconocimiento académico y personal.

Nota: Elaborado por el autor.

Síntesis Descriptiva Actor Social 2

La experiencia escolar del Actor Social 2 se articula en torno a una autoconsciencia situada, que emerge con mayor intensidad en los momentos de evaluación formal, particularmente al recibir las notas del periodo académico. Estos instantes funcionan como dispositivos reflexivos que la conducen a cuestionarse sobre su nivel de esfuerzo, responsabilidad y merecimiento, activando procesos de autoevaluación crítica que configuran su manera de entender el desempeño escolar y su relación con el aprendizaje.

El autoconcepto académico de la participante se caracteriza por una autoexigencia constante, que la lleva a percibirse como una estudiante esforzada e inconforme consigo misma, aun cuando sus resultados sean objetivamente positivos. Esta tensión entre el rendimiento alcanzado y la satisfacción personal evidencia una disonancia interna que se traduce en una búsqueda permanente de mejora, pero que también genera inseguridad y dificultad para reconocer plenamente sus logros.

En el ámbito emocional, el estrés y la ansiedad ocupan un lugar central en su vivencia escolar, influyendo de manera significativa en su concentración, motivación y bienestar. Frente a estas emociones, la estudiante desarrolla estrategias de afrontamiento basadas tanto en el apoyo social —familia y amistades— como en la autorregulación individual, mediante pausas conscientes y procesos de autoapaciguamiento. Estas estrategias le permiten recuperar el equilibrio emocional y continuar con sus responsabilidades académicas, aunque no eliminan por completo la carga emocional asociada al contexto escolar.

Las relaciones interpersonales adquieren una doble significación en su experiencia. Por un lado, la influencia del grupo de pares se manifiesta como un factor de presión que incide en sus decisiones académicas, particularmente en la entrega de tareas, generando comportamientos de autocensura por temor al juicio

de los demás. Por otro lado, el vínculo con una docente significativa se constituye en un pilar de fortalecimiento del autoconcepto, al ofrecer reconocimiento, confianza y motivación, lo que impulsa a la estudiante a asumir un compromiso más sólido con su desempeño escolar.

El tránsito entre grados escolares y el cambio de grupo social representan momentos de transformación identitaria relevantes. La estudiante reconoce un paso progresivo desde la timidez y la inseguridad hacia una mayor confianza, participación y apertura, lo cual se refleja positivamente en su rendimiento académico y en su manera de relacionarse consigo misma y con los demás. Este proceso evidencia la influencia del contexto relacional en la configuración de la autoconsciencia estudiantil.

Finalmente, el diálogo con otros se erige como una herramienta fundamental para el autodescubrimiento y la validación de competencias, permitiéndole identificar habilidades que no había reconocido previamente y resignificar dificultades que percibía como limitantes. La autoconsciencia, en este caso, se construye de manera intersubjetiva, a partir del reconocimiento externo y la reflexión interna, orientando la toma de decisiones responsables y el fortalecimiento de su identidad como estudiante.

Tabla 5

Matriz de análisis fenomenológica Actor Social 3

ESTRUCTURA ESENCIAL (EE)	UNIDAD DE SENTIDO VIVENCIAL	NÚCLEO DE SENTIDO	EVIDENCIA DISCURSIVA SINTETIZADA
AUTOCONSCIENCIA (AC)	Autoconsciencia comparativa	• Comparación social • Aprovechamiento de oportunidades	El estudiante reconoce su autoconsciencia al compararse con compañeros poco comprometidos, lo que lo lleva a reflexionar sobre el valor de la educación y a asumir una postura de aprovechamiento responsable de las oportunidades académicas.
AUTOCONSCIENCIA (AC)	Autodefinición académica	• Identidad estudiantil • Elección consciente del entorno	Se percibe como un buen estudiante y toma decisiones conscientes sobre con quién relacionarse, asociando el compromiso académico con el éxito y el crecimiento personal.
AUTOCONCEPTO	Autoimagen académica	• Excelencia académica • Reconocimiento personal	El actor social construye una autoimagen positiva basada en su trayectoria escolar, destacándose por la excelencia académica y la constancia en su desempeño.
AUTORREGULACIÓN (AR)	Motivación intrínseca	• Diálogo interno • Perseverancia	Ante la duda o inseguridad, el estudiante recurre a la automotivación como estrategia para sostener sus metas y reforzar la confianza en sus capacidades.
EMOCIONES ESCOLARES (EM)	Vivencia emocional	• Ansiedad académica	La ansiedad aparece como la emoción predominante en su vida escolar, afectando su concentración cuando enfrenta múltiples responsabilidades académicas.
AUTORREGULACIÓN (AR)	Regulación emocional	• Respiración • Organización progresiva	El estudiante implementa estrategias conscientes como la respiración y el trabajo paso a paso para disminuir la ansiedad y recuperar el control de las tareas escolares.
RELACIONES INTERPERSONALES (RI)	Vínculo con pares	• Empatía • Apoyo social	El actor social se reconoce como una persona empática que apoya a sus compañeros, lo que fortalece su autopercepción positiva y su rol dentro del grupo.

Tabla 5 (Cont.)

AUTORREGULACIÓN (AR)	Afrontamiento de la dificultad	• Búsqueda de apoyo • Trabajo colaborativo	Frente a tareas complejas, el diálogo con los amigos funciona como una estrategia de afrontamiento que reduce la frustración y genera tranquilidad emocional.
AUTOCONSCIENCIA (AC)	Transformación identitaria	• Cambio conductual • Madurez escolar	El paso por una experiencia significativa en primaria marca un cambio en su conducta, transitando del desorden a una identidad estudiantil más autorregulada y consciente.
RELACIONES INTERPERSONALES (RI)	Apoyo familiar	• Motivación externa • Confianza personal	El acompañamiento constante de la familia refuerza la confianza del estudiante y favorece un desempeño académico sostenido.
AUTOCONSCIENCIA (AC)	Autoconocimiento conductual	• Toma de decisiones • Regulación de la conducta	El autoconocimiento le permite identificar sus límites personales y elegir respuestas adecuadas ante conflictos o distracciones en el aula.
AUTORREGULACIÓN (AR)	Motivación y desempeño	• Persistencia • Resiliencia académica	La valoración positiva de sí mismo se traduce en perseverancia frente a las dificultades y en la disposición a no rendirse ante los retos escolares.
RELACIONES INTERPERSONALES (RI)	Reconocimiento institucional	• Validación externa • Expectativas de logro	El reconocimiento por parte de directivos fortalece su autoconcepto académico y amplía su percepción de potencial y superación personal.
AUTOCONSCIENCIA (AC)	Diálogo reflexivo	• Conciencia intersubjetiva • Aprendizaje moral	El diálogo con personas de contextos distintos favorece la reflexión crítica, permitiéndole identificar fallas propias y reafirmar valores como el esfuerzo y la responsabilidad.

Nota: Elaborado por el autor.

Síntesis Descriptiva Actor Social 3

La experiencia vivida del Actor Social 3 revela una autoconsciencia configurada desde la comparación reflexiva con el entorno, en la cual el sujeto se reconoce a sí mismo a partir de la observación crítica de las actitudes, disposiciones y niveles de compromiso académico de sus pares. Esta comparación no se expresa como juicio descalificador hacia los otros, sino como un acto intencional de conciencia que le permite posicionarse éticamente frente a su propia trayectoria escolar, reafirmando la responsabilidad personal sobre el aprovechamiento de las oportunidades educativas. En este sentido, la autoconsciencia emerge como una vivencia situada, relacional y orientada al sentido del deber consigo mismo.

El autoconcepto académico del actor se construye sobre una narrativa de excelencia sostenida, anclada tanto en el reconocimiento de sus capacidades como en la convicción de que el esfuerzo y la disciplina constituyen principios reguladores de su desempeño. Esta autoimagen positiva no se presenta de manera ingenua ni estática, sino que se acompaña de momentos de duda e inseguridad que el estudiante enfrenta mediante un diálogo interno motivacional. Así, la vivencia del “creer en sí mismo” se convierte en una estrategia fenomenológica de resistencia frente a la ansiedad y al temor al fracaso, evidenciando un proceso de autoafirmación consciente.

En el plano emocional, la ansiedad aparece como una experiencia recurrente que interfiere en la concentración y en la atención durante las clases. Sin embargo, dicha emoción no desborda al sujeto, sino que es reconocida, nombrada y gestionada a través de estrategias de autorregulación conscientes, como la respiración, la organización progresiva de las tareas y la división del trabajo en etapas. Esta relación reflexiva con la emoción muestra un tránsito desde la vivencia afectiva inmediata hacia una comprensión regulada de sí

mismo, en la que el estudiante se asume como agente activo de su equilibrio emocional.

Las relaciones interpersonales adquieren un lugar central en la configuración de la identidad del Actor Social 3. En el vínculo con sus compañeros, se reconoce como una figura empática y solidaria, capaz de ofrecer apoyo académico y emocional, lo que fortalece su autopercepción como sujeto valioso dentro del colectivo escolar. Paralelamente, el entorno familiar se constituye como un soporte afectivo y motivacional permanente, generando una base de confianza que incide directamente en su seguridad personal y en la constancia de su desempeño académico.

Un momento fenomenológicamente significativo en su relato es la transformación identitaria experimentada durante la educación primaria, cuando el estudiante reconfigura su conducta escolar a partir del reconocimiento de sus propias capacidades intelectuales. Este hito marca el paso de un comportamiento desordenado a una identidad estudiantil más coherente, autorregulada y congruente con la imagen de “buen estudiante” que comienza a asumir. Aquí, la autoconsciencia se manifiesta como un acto de maduración moral y académica, en el que el sujeto alinea su comportamiento con su autoconcepto.

El reconocimiento externo, especialmente por parte de directivos y docentes, actúa como un potente espejo fenomenológico que amplía la conciencia de sí del actor. Ser nombrado como “el mejor estudiante” no solo valida su desempeño, sino que redefine el horizonte de sus posibilidades, impulsándolo a superar las expectativas previamente autoimpuestas. Esta validación no anula su autonomía, sino que refuerza su compromiso con el crecimiento personal y académico.

Finalmente, el diálogo con otros se configura como una experiencia intersubjetiva de profundo valor formativo. A través del encuentro con realidades

distintas, el Actor Social 3 logra identificar privilegios, reconocer responsabilidades y fortalecer una ética del esfuerzo. Esta apertura a la alteridad permite que la autoconsciencia trascienda lo individual y se convierta en una comprensión situada del ser estudiante, donde conocerse a sí mismo implica también comprender al otro.

En síntesis, la vivencia fenomenológica del Actor Social 3 evidencia una autoconsciencia sólida, reflexiva y ética, articulada por el autoconocimiento, la autorregulación emocional, el apoyo relacional y el reconocimiento institucional, configurando un modo de estar en la escuela caracterizado por la responsabilidad, la motivación y la proyección de sentido hacia el aprendizaje.

Tabla 6

Matriz de análisis fenomenológica Actor Social 4

ESTRUCTURA ESENCIAL (EE)	UNIDAD DE SENTIDO VIVENCIAL	NÚCLEO DE SENTIDO	EVIDENCIA DISCURSIVA SINTETIZADA
AUTOCONSCIENCIA ACADÉMICA SITUADA (AC)	Reconocimiento del trayecto escolar	• Madurez académica • Proyección futura	El actor reconoce décimo grado como un punto de síntesis de su experiencia escolar y anticipa el siguiente año como prueba integradora de sus aprendizajes.
AUTONOMÍA FRENTE A LA INFLUENCIA SOCIAL (EM)	Gestión consciente del entorno relacional	• Influencia selectiva • Autorregulación social	Identifica compañeros con actitudes negativas y positivas, aprende a convivir sin dejarse influenciar negativamente y se apoya en referentes constructivos.
AUTOCONCEPTO ACADÉMICO POSITIVO	Imagen de sí como estudiante	• Excelencia académica • Confianza en el futuro	Se percibe como buen estudiante, con trayectoria destacada y capacidad para proyectar aprendizajes al presente y al futuro.
VIVENCIA EMOCIONAL ESCOLAR (EM)	Gestión emocional ante el desempeño	• Ira • Decepción • Alegría	Reconoce emociones negativas ante interrupciones o bajas notas y emociones positivas cuando logra buenos resultados incluso sin preparación extensa.
REGULACIÓN CONDUCTUAL E INTERPERSONAL (EM)	Control de actitudes y límites relacionales	• Autocontrol • Distanciamiento consciente	Ajusta su comportamiento a partir de la retroalimentación de pares y se aparta cuando percibe influencias nocivas.
TRANSFORMACIÓN DE ESTRATEGIAS ANTE LA DIFICULTAD (AR)	Evolución en el afrontamiento académico	• Frustración inicial • Autorregulación actual	Pasa de la frustración intensa a estrategias conscientes de pausa, trabajo y despeje mental para resolver tareas complejas.
AUTOEVALUACIÓN ESTRATÉGICA (AE)	Replanteamiento de prácticas académicas	• Participación activa • Aprendizaje experiencial	Decide involucrarse en múltiples actividades institucionales para ampliar experiencias y aprendizajes significativos.
RECONFIGURACIÓN DEL SENTIDO DEL LOGRO	Relativización del rendimiento numérico	• Valor del proceso • Diversidad de talentos	Reconoce que los puestos académicos no definen a la persona y valora múltiples formas de inteligencia y talento.

Tabla 6 (Cont.)

AUTOCONSCIENCIA FRENTE A LA EVALUACIÓN EXTERNA (AC)	Regulación del impacto de juicios familiares	• Autovaloración • Resiliencia	Un comentario negativo de la abuela fortalece su autoconsciencia y regula la influencia de opiniones externas.
AUTOCONOCIMIENTO PARA LA TOMA DE DECISIONES	Conciencia de fortalezas y debilidades	• Manejo de la procrastinación • Uso consciente del tiempo	Identifica la procrastinación asociada a videojuegos y desarrolla estrategias para regularla.
MOTIVACIÓN Y DESEMPEÑO (MD)	Relación pensamiento–acción	• Autoeficacia • Coherencia interna	Existe coherencia entre lo que piensa de sí mismo y su desempeño académico.
INTERSUBJETIVIDAD Y DIÁLOGO (RI)	Diálogo como vía de autoconocimiento	• Reflexión compartida • Construcción identitaria	El diálogo permite exteriorizar pensamientos, integrar lo positivo y negativo y alcanzar niveles superiores de autoconocimiento.

Nota: Elaborado por el autor.

Síntesis Descriptiva Actor Social 4

La vivencia del Actor Social 4 evidencia una autoconsciencia académica madura, situada en un momento de síntesis existencial de su trayectoria escolar. El estudiante reconoce el grado décimo como un punto de inflexión en el que confluyen experiencia, conocimiento acumulado y proyección futura, configurando una conciencia temporal que articula pasado, presente y expectativa. Esta percepción del tiempo escolar revela una comprensión reflexiva del proceso formativo más allá del rendimiento inmediato.

El sujeto manifiesta una autonomía consciente frente a la influencia social, diferenciando entre relaciones que aportan y aquellas que no contribuyen a su crecimiento personal. La autoconsciencia no se expresa como aislamiento, sino como capacidad de convivencia regulada, donde el estudiante decide deliberadamente de quién nutrirse y de quién tomar distancia. Esta selectividad relacional se constituye como un acto ético de cuidado de sí.

En el plano del autoconcepto, el actor se reconoce como un estudiante competente, con un futuro promisorio, pero al mismo tiempo introduce una visión crítica sobre el valor absoluto de los logros académicos. La relativización de los puestos y calificaciones da cuenta de una comprensión más amplia del sentido de la educación, donde el rendimiento no define la totalidad del ser, sino que representa un momento circunstancial del proceso.

La experiencia emocional aparece atravesada por la ambivalencia: ira, decepción y alegría conviven en la cotidianidad escolar. No obstante, estas emociones no dominan al sujeto, sino que son reconocidas, nombradas y progresivamente reguladas. La transición desde la frustración intensa hacia estrategias de autorregulación —como la pausa, el trabajo externo y el despeje mental— muestra un desarrollo significativo de la conciencia emocional y del autocontrol cognitivo.

Un elemento fenomenológicamente relevante es la forma en que el actor resignifica la evaluación externa. El comentario negativo de un familiar no produce desestructuración, sino que fortalece la autovaloración y reafirma la primacía de la percepción de sí mismo sobre los juicios ajenos. Este proceso revela una conciencia reflexiva consolidada, capaz de filtrar las voces externas sin perder la coherencia interna.

La autoconsciencia también se expresa en el reconocimiento explícito de debilidades, como la procrastinación vinculada al uso de videojuegos. Lejos de negarla, el estudiante la integra a su narrativa identitaria y desarrolla estrategias para su regulación, lo que evidencia un ejercicio auténtico de autoconocimiento práctico.

Finalmente, el diálogo se configura como una experiencia intersubjetiva fundamental para la construcción del sí mismo. A través de la palabra compartida, el Actor Social 4 externaliza pensamientos, integra tensiones internas y alcanza niveles más complejos de comprensión personal. Así, el autoconocimiento emerge no solo como un proceso introspectivo, sino como una experiencia relacional y dialógica.

Básicamente, el Actor Social 4 encarna una autoconsciencia reflexiva, regulada y proyectiva, caracterizada por la integración de la experiencia emocional, la autonomía relacional, la autorregulación académica y la construcción dialógica de la identidad estudiantil.

Tabla 7

Matriz de análisis fenomenológica Actor Social 5

ESTRUCTURA ESENCIAL (EE)	UNIDAD DE SENTIDO VIVENCIAL	NÚCLEO DE SENTIDO	EVIDENCIA DISCURSIVA SINTETIZADA
AUTOCONSCIENCIA RELACIONAL (AC)	Reflexión diferida sobre la propia conducta	• Impulsividad • Reconocimiento del error	La autoconsciencia no surge en un momento puntual, sino de manera retrospectiva al analizar reacciones impulsivas frente a compañeros y docentes.
AUTOCONSCIENCIA ÉTICA Y SOCIAL (AC)	Regulación del trato hacia los otros	• Responsabilidad interpersonal • Mejora del vínculo social	Reconoce la necesidad de mejorar su forma de expresarse para no ser percibida como conflictiva, asumiendo una postura ética frente a la convivencia.
COMUNICACIÓN COMO EJE FORMATIVO (RI)	Reconocimiento de la comunicación como mediadora	• Comunicación asertiva • Manejo emocional	Identifica la falta de comunicación como origen de conflictos y plantea estrategias para expresarse mejor y regular emociones.
AUTOCONCEPTO PROSOCIAL	Imagen de sí como estudiante íntegro(a)	• Disciplina • Liderazgo motivacional	Se percibe como una estudiante íntegra que motiva a otros y encuentra sentido en impulsar el logro ajeno.
VIVENCIA EMOCIONAL SITUADA (EM)	Regulación emocional según la asignatura	• Serenidad • Frustración • Bloqueo emocional	Experimenta serenidad en materias afines y bloqueo en asignaturas lógico-matemáticas, con estrategias personales de afrontamiento.
ESTRATEGIAS IDIOSINCRÁTICAS DE CONCENTRACIÓN	Autorregulación cognitiva	• Estímulos múltiples • Autoconocimiento del aprendizaje	Utiliza música y estímulos simultáneos para concentrarse, reconociendo límites en contextos de silencio.
AFRONTAMIENTO DE LA FRUSTRACIÓN (AR)	Pausa reflexiva ante la dificultad	• Autocuidado • Procesamiento emocional	Decide no enfrentarse de inmediato a tareas difíciles y prioriza el bienestar emocional antes del rendimiento.
AUTOEVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO (DE)	Diferenciación entre habilidades y límites	• Reconocimiento del potencial • Desinterés selectivo	Potencia áreas fuertes para compensar debilidades, logrando reconocimiento institucional.

Tabla 7 (Cont.)

IDENTIDAD ACADÉMICA VISIBLE	Reconocimiento social del rol	• Comunicación • Participación institucional	Se identifica y es reconocida como referente comunicativo dentro de la institución (emisora, logística, eventos).
EXPERIENCIA DE QUIEBRE ACADÉMICO	Nivelación como punto de inflexión	• Ansiedad • Maduración académica	La nivelación en noveno genera temor al estancamiento, pero impulsa una conciencia más madura del proceso escolar.
TRANSFORMACIÓN IDENTITARIA (CI)	Cambio de mentalidad en la adolescencia	• Responsabilidad • Autodefinición	Asume que el objetivo no es ser la mejor, sino ser fiel a quien quiere llegar a ser.
AUTOCONSCIENCIA VALORADA EXTERNAMENTE (AC)	Retroalimentación docente significativa	• Autoestima académica • Reconocimiento	La confianza docente fortalece la autovaloración y visibiliza capacidades no siempre percibidas por ella misma.
CONCIENCIA PARA LA TOMA DE DECISIONES	Relación conciencia–futuro	• Disciplina • Responsabilidad	Reconoce la conciencia como base para actuar responsablemente en el presente y proyectarse al futuro.
AUTOVALORACIÓN EMOCIONAL FLUCTUANTE (EM)	Relación consigo misma	• Autoexigencia • Autocompasión	Mantiene una relación variable consigo misma, oscilando entre exigencia y aceptación.
FAMILIA COMO SOSTÉN IDENTITARIO (RI)	Acompañamiento sin presión	• Apoyo afectivo • Orientación vocacional	La familia respalda sus intereses, reconoce debilidades y fortalece su confianza personal.
DIÁLOGO COMO VÍA DE AUTOCONOCIMIENTO (RI)	Intersubjetividad formativa	• Escucha reflexiva • Ayuda mutua	El diálogo permite ajustar conductas, comprenderse mejor y crecer ayudando a otros.

Nota: Elaborado por el autor.

Síntesis Descriptiva Actor Social 5

La experiencia vivida por el Actor Social 5 revela una autoconsciencia de carácter relacional, ética y progresiva, que no emerge desde un evento puntual, sino desde la reflexión retrospectiva sobre sus propias conductas. La conciencia de sí se configura en el tiempo, a partir del reconocimiento de reacciones impulsivas y de las consecuencias que estas generan en los vínculos escolares. Esta forma de conciencia no es inmediata, sino elaborada, lo que evidencia un proceso madurativo sostenido.

La estudiante sitúa el núcleo de su autoconocimiento en la relación con los otros, reconociendo que la vida escolar y social se construyen de manera compartida. La impulsividad inicial se transforma en un motor reflexivo que la lleva a cuestionar su manera de comunicarse, comprender el impacto de sus gestos y palabras, y asumir una responsabilidad ética frente a la convivencia. En este sentido, la autoconsciencia se expresa como un ejercicio de regulación moral y social.

La comunicación aparece como una categoría estructurante del sí mismo, no solo como habilidad instrumental, sino como condición para el entendimiento, la resolución de conflictos y la construcción identitaria. La estudiante reconoce que la ausencia de diálogo genera fracturas, mientras que su presencia posibilita el crecimiento personal y colectivo. Así, el diálogo se constituye como experiencia formativa y terapéutica.

En el plano del autoconcepto, el Actor Social 5 se percibe como una estudiante íntegra, disciplinada y con una fuerte orientación prosocial. Su identidad académica se fortalece a partir del liderazgo empático y de la motivación hacia los otros, encontrando sentido en el logro compartido más que en la competencia individual. Esta orientación evidencia una conciencia ética del desempeño escolar.

La vivencia emocional es descrita de manera situada y diferenciada según las áreas del conocimiento. La serenidad, la frustración y el bloqueo emocional coexisten, siendo gestionados a través de estrategias idiosincráticas de autorregulación, como el uso de estímulos múltiples para concentrarse. Estas prácticas reflejan un conocimiento profundo de sus propios modos de aprender, aunque también reconocen tensiones con las dinámicas escolares tradicionales.

Un momento fenomenológicamente relevante es la experiencia de nivelación académica, que actúa como evento de quiebre identitario. Este episodio genera ansiedad, pero también promueve una reconfiguración del sentido del estudio, impulsando una conciencia más madura, realista y autorresponsable frente a las exigencias del ciclo escolar superior.

La retroalimentación de profesores y compañeros cumple un papel decisivo en la consolidación de la autoestima académica. El reconocimiento externo permite que la estudiante vea capacidades que ella misma tiende a subestimar, fortaleciendo su confianza y reafirmando su identidad comunicativa y participativa dentro de la institución.

La familia se configura como un sostén afectivo y orientador, caracterizado por el acompañamiento sin imposición, el reconocimiento de talentos y la motivación para afrontar debilidades. Este respaldo contribuye a una autovaloración equilibrada y a una proyección vocacional coherente con su identidad.

Finalmente, el diálogo emerge como la vía privilegiada de autoconocimiento. A través de la escucha, la retroalimentación y la ayuda mutua, la estudiante integra lo que es, lo que siente y lo que desea ser. Ayudar a otros se convierte, para ella, en una forma de afirmarse y crecer, consolidando una autoconsciencia dialógica, ética y solidaria.

Tabla 8

Matriz de análisis fenomenológica Actor Social 6

ESTRUCTURA ESENCIAL (EE)	UNIDAD DE SENTIDO VIVENCIAL	NÚCLEO DE SENTIDO	EVIDENCIA DISCURSIVA SINTETIZADA
AUTOCONSCIENCIA EVALUATIVA (AC)	Autoevaluación al cierre de periodos académicos	• Responsabilidad • Mérito académico	La conciencia de sí emerge al confrontar resultados finales, cuestionándose si el esfuerzo realizado justifica la aprobación.
AUTOCONSCIENCIA VOCACIONAL (AC)	Sentido del esfuerzo prolongado	• Cansancio • Elección consciente	En la media técnica, el agotamiento conduce a replantear el sentido del sacrificio como parte de una elección personal orientada al aprendizaje.
AUTOCONCEPTO ACADÉMICO POSITIVO	Imagen de sí como estudiante	• Responsabilidad • Excelencia • Competitividad sana	Se percibe como estudiante ejemplar y responsable, con una competitividad orientada a dar buen ejemplo más que a la rivalidad.
AUTOCRÍTICA RELACIONAL (RI)	Reconocimiento de debilidades sociales	• Falta de compañerismo • Mejora personal	Identifica carencias en el compañerismo y asume la necesidad de transformarlas conscientemente.
VIVENCIA EMOCIONAL INTENSA (EM)	Impacto emocional en el desempeño	• Alegría • Tristeza • Enojo • Desmotivación	Las emociones influyen de manera determinante en la concentración y la motivación, dejando huellas persistentes.
AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL (EM)	Escritura como estrategia de afrontamiento	• Catarsis • Expresión íntima	La escritura funciona como principal mecanismo de desahogo emocional y regulación interna.
AUTODIÁLOGO REFLEXIVO	Conversación interna	• Introspección • Autocontrol	Hablar consigo misma complementa la escritura como forma de procesamiento emocional.
INFLUENCIA INTERSUBJETIVA (RI)	Reconocimiento externo del potencial	• Oratoria • Expresión verbal	Profesores y compañeros visibilizan habilidades comunicativas que ella no reconocía inicialmente.
CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA PROGRESIVA (CI)	Conciencia de habilidades propias	• Seguridad académica • Validación social	La reiteración del reconocimiento externo consolida una identidad académica segura.

Tabla 8 (Cont.)

FRUSTRACIÓN ACADÉMICA	Reacción ante tareas no afines	• Incapacidad percibida • Desesperación	Las tareas fuera de su competencia generan frustración intensa y bloqueo emocional.
ESTRATEGIAS ANTE LA DIFICULTAD	Respuestas graduales a la frustración	• Persistencia • Copia • Renuncia	Frente a la frustración adopta estrategias que van desde pedir ayuda hasta copiar o no presentar la actividad.
AUTOEVALUACIÓN ESTRATÉGICA (AE)	Replanteamiento de métodos de estudio	• Flexibilidad cognitiva • Adaptación	En exámenes finales modifica sus estrategias de estudio para reducir el agobio y mejorar resultados.
TRANSICIÓN EVOLUTIVA (CI)	Cambios identitarios por etapas escolares	• Inmadurez • Presión social • Autonomía	El paso por la adolescencia implica conflictos identitarios que luego se transforman en autonomía personal.
CONCIENCIA EMOCIONAL MADURA (EM)	Superación de la presión social	• Autenticidad • Independencia	Reconoce la importancia de actuar desde la identidad propia y no desde la validación externa.
EXPERIENCIA DE LIDERAZGO	Representación estudiantil	• Empoderamiento • Desarrollo social	Ser representante estudiantil transforma su autopercepción y fortalece habilidades sociales y comunicativas.
RECONOCIMIENTO INSTITUCIONAL	Validación docente y familiar	• Autoestima • Proyección futura	La experiencia de liderazgo es confirmada como formativa y significativa por profesores y familia.
CONCIENCIA ÉTICA PARA LA DECISIÓN	Relación conciencia–acción	• Objetivos • Responsabilidad	La conciencia de sí orienta decisiones académicas correctas en función de metas futuras.
AUTOVALORACIÓN POSITIVA	Concepto de sí como motor del desempeño	• Autoexigencia • Motivación	Mantener una autoimagen positiva impulsa el esfuerzo y el alto rendimiento académico.
INFLUENCIA FAMILIAR (RI)	Formación de la autoexigencia	• Disciplina • Imagen personal	La madre inculca la necesidad de demostrar y sostener el buen desempeño como parte de la identidad.
DIÁLOGO REFLEXIVO (RI)	Aprendizaje intersubjetivo	• Escucha • Revisión personal	El diálogo con otros permite contrastar perspectivas y ajustar conductas personales y académicas.

Nota: Elaborado por el autor.

Síntesis Descriptiva Actor Social 6

La experiencia vivida por el Actor Social 6 muestra una autoconsciencia predominantemente evaluativa, ética y autorregulada, que se activa especialmente en momentos de balance académico, como el cierre de periodos y los exámenes finales. En estos escenarios, el estudiante se confronta consigo mismo, revisando su nivel de esfuerzo, responsabilidad y mérito, lo que evidencia una conciencia orientada al juicio moral del propio desempeño.

La media técnica se configura como un espacio de tensión entre cansancio y sentido, donde el agotamiento físico y emocional no conduce al abandono, sino a una reflexión profunda sobre la elección vocacional. La conciencia de sí se manifiesta aquí como reafirmación del compromiso con aquello que ha sido libremente escogido, fortaleciendo la responsabilidad personal.

El autoconcepto académico de este actor social se construye desde una imagen altamente positiva de sí misma como estudiante responsable, inteligente y capaz. Sin embargo, esta autoimagen no es ingenua ni acrítica, ya que reconoce falencias en el ámbito relacional, particularmente en el compañerismo, lo que evidencia una conciencia reflexiva que integra fortalezas y debilidades.

La dimensión emocional ocupa un lugar central en su vivencia escolar. Las emociones se experimentan con intensidad y dejan huellas duraderas que inciden directamente en la motivación y la concentración. Ante esta carga emocional, la escritura emerge como estrategia fenomenológica de autorregulación, funcionando como espacio íntimo de catarsis, elaboración simbólica y restauración del equilibrio interno. El autodiálogo complementa este proceso introspectivo.

Las relaciones con profesores y compañeros resultan decisivas en la construcción identitaria. El reconocimiento reiterado de sus habilidades comunicativas y oratorias permite que el estudiante tome conciencia de

capacidades que le eran implícitas, pero no explícitas. Este proceso de validación intersubjetiva transforma la percepción de sí y consolida una identidad académica segura.

La frustración académica aparece de forma recurrente frente a tareas que no corresponden a sus competencias naturales. En estos casos, la conciencia de límite genera reacciones emocionales intensas que derivan en estrategias diversas, algunas éticamente problemáticas como la copia o la renuncia a la entrega. Este hallazgo resulta fenomenológicamente relevante, pues muestra la coexistencia de una alta autoexigencia con prácticas defensivas ante el fracaso.

Los exámenes finales se constituyen como momentos privilegiados de autoanálisis estratégico, en los que la estudiante replantea métodos de estudio, demostrando flexibilidad cognitiva y capacidad de adaptación. La conciencia no se limita al juicio, sino que se traduce en acción correctiva.

Desde una perspectiva evolutiva, la transición entre grados revela un proceso de maduración identitaria marcado por la superación de la presión social. El adolescente pasa de actuar para agradar a otros a afirmarse como sujeto autónomo, capaz de sostener una identidad propia y auténtica.

Un punto de inflexión fundamental es la experiencia de liderazgo como representante estudiantil. Este acontecimiento resignifica su autopercepción, fortalece habilidades sociales y amplía su conciencia del impacto que puede tener en los demás. La validación de esta experiencia por parte de profesores y familia consolida su autoestima y proyección futura.

La conciencia ética se manifiesta claramente en la toma de decisiones académicas, guiada por objetivos personales de largo plazo. Saber qué está bien y qué está mal orienta sus acciones cotidianas, articulando pensamiento, motivación y desempeño.

Finalmente, el diálogo con otros se reconoce como espacio privilegiado de reflexión, contraste y reafirmación. A través del intercambio de perspectivas, el actor social ajusta su conducta, valida sus elecciones y fortalece una autoconsciencia reflexiva, exigente y orientada al logro, profundamente anclada en la responsabilidad personal y la construcción identitaria.

Matriz de Integración de las Voces de los Actores Sociales

El propósito de esta matriz es integrar las experiencias vividas por los seis actores sociales en torno a la autoconsciencia y su relación con el desempeño escolar, identificando convergencias, matices y tensiones interpretativas.

Tabla 9

Integración de voces de los actores sociales

ESTRUCTURA ESENCIAL INTEGRADA (CEI)	UNIDAD DE SENTIDO INTEGRADA	VOCES DE LOS ACTORES SOCIALES (SÍNTESIS INTERSUBJETIVA)	SENTIDO FENOMENOLÓGICO CONSTRUIDO
AUTOCONSCIENCIA REFLEXIVA	Conciencia de sí en la vida escolar	AS1, AS2, AS3, AS4, AS5 y AS6 coinciden en que la autoconsciencia se activa de manera constante, especialmente en momentos de exigencia académica, evaluación o dificultad.	La autoconsciencia se configura como una presencia permanente del yo en la experiencia escolar, no limitada a momentos aislados, sino como una actitud reflexiva sostenida.
AUTOCONCEPTO ACADÉMICO	Imagen de sí como estudiante	Los actores se perciben mayoritariamente como responsables, dedicados y capaces, aunque reconocen debilidades (distracción, frustración, competitividad, inmadurez).	El autoconcepto académico emerge como una construcción dinámica que integra valoración positiva y autocrítica, favoreciendo procesos de mejora personal.
DIMENSIÓN EMOCIONAL	Emociones y aprendizaje	Todos los actores reconocen emociones intensas (ansiedad, frustración, miedo, cansancio, motivación, satisfacción) que inciden directamente en la concentración y el rendimiento.	La experiencia escolar es vivida emocionalmente; las emociones no son accesorias, sino constitutivas del aprender y del sentirse estudiante.
AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL	Manejo de emociones	Los actores emplean estrategias diversas: autodiálogo, motivación personal, reflexión, escritura, análisis racional, apoyo externo.	La autorregulación aparece como un proceso consciente mediante el cual el estudiante intenta recuperar el equilibrio emocional para continuar aprendiendo.

Tabla 9 (Cont.)

INFLUENCIA INTERSUBJETIVA	Reconocimiento del otro	Profesores, compañeros y familia influyen decisivamente en la forma como los estudiantes se perciben, validando capacidades o señalando aspectos a mejorar.	La autoconsciencia se construye en relación con el otro; el reconocimiento intersubjetivo actúa como espejo identitario.
RELACIONES INTERPERSONALES	Vínculos escolares	Los vínculos generan tanto fortalecimiento (motivación, reconocimiento) como tensión (crítica, presión social, conflicto).	La experiencia relacional es ambivalente: puede potenciar o afectar la autopercepción y el desempeño académico.
FRUSTRACIÓN ACADÉMICA	Afrontamiento de la dificultad	Los actores describen reacciones que van desde la persistencia y el análisis hasta la evitación, copia o abandono de tareas.	La frustración revela los límites del yo y pone a prueba la conciencia ética, la responsabilidad y la capacidad de afrontamiento.
AUTOEVALUACIÓN	Revisión del propio desempeño	Exámenes, cierres de periodo, exposiciones y cambios de grado generan procesos de autoevaluación y replanteamiento de estrategias.	La autoevaluación se constituye como un mecanismo clave de aprendizaje consciente y mejora continua.
TRAYECTORIA IDENTITARIA	Cambios en la autopercepción	El paso del tiempo escolar (primaria–bachillerato–media) produce transformaciones en la manera de verse como estudiante.	La identidad estudiantil es procesual, evoluciona con la experiencia, la madurez y las exigencias del contexto.
AUTONOMÍA Y ÉTICA	Toma de decisiones	Los actores reconocen que ser conscientes de sí mismos les permite tomar decisiones más responsables y alineadas con sus metas.	La autoconsciencia adquiere un carácter ético, orientando la acción hacia el bien personal y académico.
PROYECCIÓN FUTURA	Sentido del esfuerzo	El sacrificio, la disciplina y el estudio son comprendidos como medios para construir un futuro mejor.	La conciencia de sí trasciende el presente escolar y se proyecta como fundamento de la vida futura.
DIÁLOGO REFLEXIVO	Construcción compartida del yo	El diálogo con otros permite contrastar, reafirmar o transformar la imagen de sí mismos como estudiantes.	El yo se construye narrativamente en el intercambio simbólico con los demás.

Nota: Elaborado por el autor.

Síntesis descriptiva Integrada de los Actores Sociales

La integración de las voces de los seis actores sociales permite develar la autoconsciencia estudiantil como un fenómeno profundamente humano, dinámico y relacional, que se configura en el entramado de experiencias vividas al interior de la vida escolar. Lejos de manifestarse como un evento puntual o una habilidad adquirida de manera aislada, la autoconsciencia emerge como un proceso continuo de reflexión, autoobservación y resignificación del yo, que acompaña al estudiante a lo largo de su trayectoria académica y vital.

Desde una perspectiva fenomenológica, las narrativas evidencian que la conciencia de sí no se activa únicamente en momentos excepcionales, sino que se intensifica en escenarios de exigencia, evaluación y cambio: cierres de periodo, exámenes finales, dificultades académicas, conflictos interpersonales o transiciones entre grados. En estos momentos, el estudiante se enfrenta a sí mismo, interroga su actuar, cuestiona su esfuerzo, reconoce sus límites y pondera sus capacidades. Así, la autoconsciencia se revela como una experiencia encarnada que involucra pensamiento, emoción y acción, y que se expresa en la manera como cada actor interpreta su lugar en la escuela.

Uno de los hallazgos más significativos es la construcción de un autoconcepto académico dialógico y no lineal. Los actores sociales se describieron a sí mismos como responsables, disciplinados y capaces, pero al mismo tiempo reconocen fragilidades, bloqueos emocionales, frustraciones y vacilaciones. Esta coexistencia entre valoración positiva y autocrítica configura una imagen de sí compleja, alejada de visiones idealizadas o deficitarias. El estudiante no se percibe como un sujeto acabado, sino como alguien en permanente proceso de formación, que aprende tanto de sus logros como de sus errores.

Las emociones atraviesan de manera transversal la experiencia escolar y se constituyen como un eje central en la comprensión del fenómeno. La felicidad, la motivación, la satisfacción, la ansiedad, el miedo, la frustración y el cansancio aparecen como estados afectivos que influyen de forma directa en la concentración, la disposición al aprendizaje y el rendimiento académico. Las voces integradas muestran que aprender no es un acto puramente cognitivo, sino una vivencia emocionalmente situada. Cuando el estudiante se siente comprendido, reconocido o motivado, su desempeño mejora; cuando se siente desbordado, inseguro o desvalorizado, se bloquea y se distancia del aprendizaje.

Frente a estas tensiones emocionales, los actores desarrollan diversas estrategias de autorregulación: el diálogo interno, la escritura reflexiva, la música, el acompañamiento de otros, el distanciamiento temporal de la tarea o la reconfiguración de sus métodos de estudio. Estas prácticas evidencian una conciencia progresiva de sí mismos como sujetos que sienten, piensan y deciden, y que buscan activamente restablecer el equilibrio emocional para continuar avanzando. No obstante, también emergen prácticas límite —como la evitación o la copia— que revelan la fragilidad del proceso autorregulador cuando la frustración supera la capacidad de afrontamiento.

Un aspecto esencial en la construcción de la autoconsciencia es la dimensión intersubjetiva. Profesores, compañeros y familia se constituyen como figuras significativas que actúan como espejos en los que el estudiante se reconoce, se valida o se cuestiona. El reconocimiento de habilidades por parte de otros —especialmente en ámbitos como la comunicación, el liderazgo o la participación— fortalece la autoestima académica y amplía el horizonte de posibilidades del yo. De igual forma, la crítica, el conflicto o la presión social obligan al estudiante a confrontarse consigo mismo, a redefinir su identidad y a replantear sus estrategias de relación y aprendizaje.

La trayectoria escolar aparece, así, como un proceso identitario en constante transformación. El paso de los grados, la entrada a la adolescencia, el aumento de las responsabilidades y la proximidad de decisiones futuras marcan un antes y un después en la manera como los actores se perciben como estudiantes. La inmadurez inicial da paso a una mayor conciencia de responsabilidad, disciplina y autonomía. En este tránsito, la autoconsciencia se profundiza y adquiere un carácter ético: el estudiante reconoce que sus decisiones —estudiar o no, perseverar o desistir, actuar con responsabilidad o indiferencia— tienen consecuencias no solo inmediatas, sino también proyectadas hacia su futuro académico y personal.

En este sentido, la autoconsciencia se configura como un principio orientador de la acción. Ser consciente de sí mismo implica discernir entre lo que se debe y lo que no se debe hacer, asumir las consecuencias de los propios actos y alinear el comportamiento con los objetivos personales. Esta dimensión ética atraviesa los discursos y se expresa en la idea recurrente de “hacer las cosas bien”, no solo para obtener resultados académicos, sino para construirse como personas íntegras, responsables y autónomas.

Finalmente, el diálogo emerge como un dispositivo privilegiado para el autoconocimiento. Conversar con otros, escuchar diferentes perspectivas y recibir retroalimentación permite al estudiante contrastar su autopercepción, reconocer aspectos invisibles de sí mismo y reafirmar o transformar su identidad estudiantil. El yo, desde esta perspectiva, no se construye en soledad, sino en el encuentro con el otro, en una narrativa compartida que da sentido a la experiencia escolar.

En síntesis, la integración de las voces de los seis actores sociales revela que la autoconsciencia estudiantil es un fenómeno multidimensional que articula reflexión, emoción, intersubjetividad y ética. Esta conciencia de sí no solo influye en el desempeño académico, sino que se erige como un pilar fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico, la autorregulación emocional y la formación

integral del estudiante. La escuela, más que un espacio de transmisión de contenidos, se presenta como un escenario privilegiado para el descubrimiento del yo, la construcción de sentido y la proyección consciente hacia el futuro.

Fase 2: Reducción fenomenológica

En la segunda fase del proceso analítico se desarrolló la reducción fenomenológica, entendida como un movimiento reflexivo orientado a desentrañar la estructura esencial de la experiencia de la autoconsciencia tal como es vivida por los estudiantes en su contexto escolar. Esta fase no se limitó a una reorganización de los datos, sino que constituyó un ejercicio interpretativo profundo que permitió trascender la descripción inmediata de los relatos para acceder a los significados que los sostienen y les confieren unidad.

Para ello, se asumió una actitud fenomenológica que implicó la suspensión provisional de supuestos explicativos previos, teorías normativas y valoraciones externas al discurso de los actores sociales. Este posicionamiento metodológico posibilitó situar el análisis en el plano de la experiencia vivida, privilegiando el sentido que los propios estudiantes atribuyen a sus procesos de autorreflexión, regulación emocional y desempeño académico.

Durante esta fase, los testimonios fueron sometidos a un proceso de depuración comprensiva, en el cual se distinguieron los elementos circunstanciales de aquellos componentes que resultaban constitutivos del fenómeno. Esta depuración no supuso una reducción empobrecedora del discurso, sino una profundización progresiva que permitió identificar los núcleos de significado recurrentes y transversales a las distintas voces. Tales núcleos emergieron a partir de reiteraciones semánticas, énfasis discursivos y resonancias intersubjetivas presentes en los relatos.

La reducción fenomenológica hizo posible concentrar la atención en dimensiones esenciales de la experiencia, tales como: la toma de conciencia del

propio esfuerzo y responsabilidad académica; la reflexión crítica sobre fortalezas y limitaciones personales; la vivencia de emociones —ansiedad, frustración, motivación, serenidad— y su influencia en el aprendizaje; así como el papel mediador de las relaciones con compañeros, docentes y familia en la construcción de la autoimagen como estudiante. Estas dimensiones, lejos de presentarse de manera fragmentada, se articularon como una totalidad significativa que configura la experiencia de la autoconsciencia en el ámbito escolar.

Asimismo, esta fase permitió desplazar el foco del análisis desde los hechos particulares hacia el modo de darse de la experiencia, es decir, hacia la forma en que los estudiantes se reconocen a sí mismos en interacción con las demandas académicas y los contextos relacionales que los rodean. De este modo, la autoconsciencia se reveló como un proceso dinámico, situado y relacional, que se actualiza constantemente a partir de la reflexión sobre el propio actuar y de la interpretación de las experiencias vividas.

En definitiva, la reducción fenomenológica constituyó un momento clave para revelar la coherencia interna del fenómeno**,** posibilitando la comprensión de la autoconsciencia no como un rasgo aislado del sujeto, sino como una experiencia formativa que articula pensamiento, emoción y acción. Esta fase sentó las bases para avanzar hacia la identificación de la esencia del fenómeno, al permitir reconocer aquellos significados nucleares que permanecen más allá de las variaciones individuales y contextuales.

Fase 3: Variación Eidética

La aplicación de la variación eidética permitió develar las estructuras esenciales e invariantes que configuran la experiencia de la autoconsciencia en los estudiantes, más allá de las diferencias individuales, contextuales o discursivas presentes en los relatos de los actores sociales. Al someter las vivencias a un ejercicio sistemático de reflexión imaginativa, fue posible identificar

aquellos elementos que, aun siendo susceptibles de transformación en su forma o intensidad, resultan indispensables para que la autoconsciencia emerja y se sostenga como fenómeno en el ámbito escolar.

En primer lugar, se reconoció como estructura esencial la reflexividad sobre sí mismo, entendida no solo como un acto ocasional de introspección, sino como una disposición permanente del estudiante a observarse, evaluarse y pensarse en relación con su desempeño académico, su conducta y su proyección futura. Esta reflexividad se manifiesta en la capacidad de los estudiantes para revisar sus acciones, reconocer errores, valorar logros y otorgar sentido a sus experiencias escolares. Sin esta dimensión reflexiva, la vivencia pierde su carácter autoconsciente y se reduce a una mera reacción frente a estímulos externos.

Una segunda estructura invariante corresponde al reconocimiento de las propias capacidades y límites, el cual aparece en todos los relatos como un eje articulador de la experiencia. Los estudiantes se perciben a sí mismos a partir de una tensión constante entre aquello en lo que se reconocen competentes y aquello que identifican como dificultad o desafío. Esta autopercepción no es estática, sino dinámica y evolutiva, y se encuentra profundamente vinculada a la historia escolar, a las experiencias de éxito o fracaso y a la retroalimentación proveniente de otros significativos. La autoconsciencia, en este sentido, se configura como un proceso de ajuste continuo entre la autoimagen, las expectativas personales y las demandas del contexto educativo.

Asimismo, emergió como rasgo esencial la regulación emocional, entendida como la capacidad del estudiante para identificar, interpretar y gestionar sus emociones frente a las exigencias académicas. La ansiedad, la frustración, la motivación, la alegría o la desmotivación aparecen como experiencias recurrentes; no obstante, lo que resulta constitutivo del fenómeno no es la emoción en sí misma, sino la conciencia que el estudiante desarrolla sobre su impacto en la concentración, el desempeño y la toma de decisiones. La

autoconsciencia se expresa, entonces, en la búsqueda de estrategias —cognitivas, emocionales o conductuales— orientadas a mantener el equilibrio personal y sostener el compromiso con el aprendizaje.

Otra estructura esencial identificada es la orientación intencional hacia el mejoramiento personal y académico. En los seis actores sociales, la autoconsciencia se vincula estrechamente con la idea de superación, entendida como la disposición a esforzarse, a replantear estrategias y a proyectarse hacia un futuro deseado. Esta orientación no siempre se traduce en un rendimiento homogéneo en todas las áreas, pero sí en una actitud consciente frente a las decisiones escolares, al uso del tiempo, a la responsabilidad académica y a la construcción del propio proyecto de vida. La autoconsciencia, desde esta perspectiva, adquiere un carácter teleológico: el estudiante se piensa a sí mismo en función de lo que es y de lo que aspira a llegar a ser.

De manera transversal, la influencia de los otros significativos —profesores, compañeros y familia— se reveló como una condición estructural del fenómeno. La autoconsciencia no emerge en aislamiento, sino en un entramado relacional donde la mirada del otro actúa como espejo, confirmación o tensión frente a la autoimagen del estudiante. El reconocimiento, la crítica, el apoyo o incluso el conflicto se convierten en experiencias que favorecen procesos de autoevaluación, redefinición de la identidad académica y consolidación de la conciencia de sí. Sin este diálogo intersubjetivo, la experiencia de la autoconsciencia pierde profundidad y densidad formativa.

La variación eidética permitió comprender que la autoconsciencia escolar se configura como una experiencia integrada, en la que pensamiento, emoción, acción y relación se entrelazan de manera inseparable. No se trata de un atributo aislado ni de una competencia fragmentada, sino de una estructura compleja que atraviesa el modo en que el estudiante aprende, se relaciona, se evalúa y decide. Esta integración constituye el núcleo esencial del fenómeno y explica por qué la

autoconsciencia actúa como un factor clave en el desempeño escolar y en la formación integral del estudiante.

En síntesis, la tercera fase del análisis permitió acceder a una comprensión estructural del fenómeno, evidenciando que la autoconsciencia en el contexto escolar se sostiene en la reflexividad sobre sí, el reconocimiento de capacidades y límites, la regulación emocional, la orientación al mejoramiento académico, la mediación de los otros significativos y la integración de las dimensiones cognitiva, emocional y relacional. Estas estructuras invariantes configuran el fundamento eidético de la experiencia y posibilitan el tránsito hacia una interpretación teórica más amplia y consistente del fenómeno estudiado.

Sistematización del registro anecdótico

Con el propósito de fortalecer la rigurosidad del análisis, los registros anecdóticos fueron sometidos a un proceso de sistematización que permitió identificar recurrencias, codificar situaciones observadas y vincularlas con las estructuras esenciales emergentes. Este proceso facilitó la transición desde la descripción situada de eventos hacia su comprensión fenomenológica, posibilitando su posterior integración en la matriz de síntesis (ver Tabla 10). (Registro anecdótico, Anexo H).

A partir de esta sistematización, las evidencias observacionales fueron articuladas con las unidades de sentido derivadas de las entrevistas, configurando una matriz integradora que da cuenta de la experiencia vivida desde una perspectiva intersubjetiva.

Tabla 10

Matriz de sistematización del registro anecdótico

SITUACIÓN OBSERVADA (REGISTRO ANECDÓTICO)	CÓDIGO EMERGENTE	UNIDAD DE SENTIDO OBSERVACIONAL	ESTRUCTURA ESENCIAL (CE)	INTERPRETACIÓN PRELIMINAR
Estudiante interrumpe la actividad, revisa sus respuestas y corrige sin intervención externa	Autoevaluación en proceso	Monitoreo y ajuste del propio desempeño	Autoconsciencia reflexiva	La observación evidencia un proceso de reflexión en acto, donde el estudiante se reconoce como agente de su aprendizaje y regula su desempeño
Manifestaciones de inquietud (movimientos repetitivos, pausas) durante evaluación, seguidas de reorganización de la tarea	Gestión de la ansiedad	Regulación emocional en situación evaluativa	Regulación emocional	La vivencia emocional no paraliza la acción, sino que es reconocida y modulada, permitiendo la continuidad de la actividad
Estudiante modifica su participación según reacciones de compañeros o docente	Ajuste intersubjetivo	Construcción del sí en relación con el otro	Intersubjetividad	La conducta refleja que la autopercepción se configura en interacción con los otros, evidenciando la dimensión relacional de la conciencia
Revisión de apuntes y cambio de estrategia ante dificultad sin solicitar ayuda inmediata	Ajuste estratégico autónomo	Autorregulación del aprendizaje	Afrontamiento académico	Se evidenció un proceso de toma de decisiones orientado a superar la dificultad mediante recursos propios
Incremento en la atención y participación al vincular la actividad con metas personales	Proyección significativa	Sentido del aprendizaje orientado al futuro	Proyección de futuro	La implicación del estudiante se intensifica cuando el aprendizaje adquiere sentido en relación con su proyecto vital

Nota: Elaborado por el autor.

La matriz de síntesis fenomenológica intersubjetiva que se presenta a continuación (Tabla 11) condensa las estructuras esenciales de la experiencia de autoconsciencia en el ámbito escolar, articulando unidades y núcleos de sentido emergentes a partir de los discursos de los informantes. En ella, la vivencia es tematizada como fenómeno intencional, cuya elucidación permite transitar de la descripción a la configuración de fundamentos teóricos, en un movimiento comprensivo que integra experiencia, sentido y conceptualización.

Tabla 11

Matriz de síntesis fenomenológica intersubjetiva

ESTRUCTURA ESENCIALES (CE)	UNIDAD DE SENTIDO	NÚCLEO DE SENTIDO	EVIDENCIA DISCURSIVA SINTETIZADA	DESCRIPCIÓN FENOMENOLÓGICA	VINCULACIÓN TEÓRICA
AUTOCONSCIENCIA REFLEXIVA	Autoevaluación del desempeño	Metacognición	El estudiante reflexiona sobre sus errores, logros y responsabilidades académicas	La conciencia se pliega sobre sí misma, reconociéndose como sujeto que aprende y evalúa su acción	Flavell (1979) Husserl (1970)
REGULACIÓN EMOCIONAL	Gestión de la ansiedad	Autorregulación emocional	El estudiante identifica ansiedad y desarrolla estrategias para manejarla	La emoción se constituye como vivencia intencional que puede ser regulada conscientemente	Goleman (1995); Pekrun (2006); Damasio (1999)
CONSTRUCCIÓN DEL JUICIO SOBRE SÍ MISMO	Autoevaluación crítica del desempeño	Juicio autorreferente	El estudiante emite valoraciones sobre su propio desempeño, reconociendo aciertos, limitaciones y niveles de esfuerzo personal	La conciencia se constituye como instancia evaluadora de sí misma, generando juicios que orientan la toma de decisiones y la autorregulación del aprendizaje	Duval & Wicklund (1972); Carver & Scheier (1981) Bandura (1997)

Tabla 11 (Cont.)

INTERSUBJETIVIDAD	Reconocimiento del otro	Autoconcepto académico	La valoración de docentes y pares influye en la autoimagen	El yo se constituye en relación con el otro; la conciencia es intersubjetiva	Vygotsky (1978); Mead (1934); Rogers (1961)
IDENTIDAD ACADÉMICA	Narrativa del sí mismo en el aprendizaje	Construcción del yo académico	El estudiante elabora relatos sobre quién es como aprendiz, integrando experiencias pasadas, percepciones actuales y expectativas futuras	La conciencia articula temporalmente la experiencia del aprendizaje, configurando una identidad que da sentido y continuidad al ser estudiante	Erikson (1968): McAdams (1993); Bruner (1990); Ricoeur (1996)
AFRONTAMIENTO ACADÉMICO	Ajuste de estrategias	Aprendizaje autorregulado	El estudiante modifica métodos de estudio frente a la dificultad	La experiencia vivida se transforma en acción consciente	Zimmerman (2000); Pintrich (2004); Van Manen (1990)
PROYECCIÓN DE FUTURO	Sentido del aprendizaje	Proyecto de vida	El estudiante vincula el estudio con su futuro personal	La conciencia se orienta temporalmente hacia el porvenir	Erikson (1968); Deci & Ryan (2000); Savickas (2005)

Nota: Elaborado por el autor.

La matriz de síntesis fenomenológica intersubjetiva emerge como el resultado del proceso de análisis fenomenológico desarrollado a partir de las matrices de los actores sociales y el análisis del registro anecdótico. Las seis matrices construidas para cada actor social constituyeron el nivel inicial de comprensión idiográfica, en el cual se respetó la singularidad de cada relato y la particularidad de cada vivencia.

A partir de este corpus interpretativo, se procedió a un ejercicio de reducción y variación eidética que permitió identificar regularidades de sentido, convergencias experienciales y estructuras invariantes del fenómeno de la autoconsciencia en el contexto escolar. De este modo, la matriz de síntesis fenomenológica intersubjetiva se configuró como una síntesis interpretativa que articula las voces individuales en un entramado comprensivo común, sin diluir la riqueza de las experiencias particulares, sino elevándolas hacia una comprensión fenomenológica de orden estructural.

Esta síntesis permitió comprender la autoconsciencia escolar como un fenómeno complejo, dinámico y profundamente relacional, que se configura a partir de múltiples dimensiones articuladas entre sí. Desde una perspectiva fenomenológica husserliana, los hallazgos evidencian que la autoconsciencia no se reduce a un ejercicio introspectivo aislado, sino que emerge como una experiencia vivida en la que convergen procesos reflexivos, emocionales, intersubjetivos y proyectivos.

En primer lugar, la reflexividad sobre sí mismo se constituye como una estructura esencial del fenómeno. Los estudiantes no solo describen sus acciones, sino que las evalúan críticamente, reconociéndose como sujetos responsables de su aprendizaje. Este hallazgo dialoga con Flavell (1979), quien sostiene que la metacognición implica una conciencia activa de los propios procesos cognitivos. Desde Husserl (1970), esta reflexividad confirma el carácter intencional de la conciencia, que se dirige hacia sí misma para otorgarse sentido.

En segundo lugar, la regulación emocional del aprendizaje emerge como una condición indispensable para el sostenimiento del desempeño escolar. Los relatos evidencian emociones como ansiedad, frustración y motivación, las cuales no se viven de manera pasiva, sino gestionadas conscientemente mediante diversas estrategias. Esto coincide con Goleman (1995) y Pekrun (2006), quienes destacan el papel de las emociones académicas en la autorregulación del aprendizaje. Fenomenológicamente, la emoción se manifiesta como una vivencia intencional que incide directamente en la acción.

Asimismo, la intersubjetividad formativa se revela como una dimensión central en la constitución de la autoconsciencia. La mirada del docente, el reconocimiento del par y el acompañamiento familiar actúan como mediadores en la construcción del autoconcepto académico. Este hallazgo se alinea con Vygotsky (1978), quien concibe el aprendizaje como un proceso socialmente mediado, y con Mead (1934), para quien el yo se construye a partir de la interacción social.

Por otra parte, la autorregulación y el afrontamiento académico evidencian la capacidad de los estudiantes para transformar la experiencia vivida en acción consciente. La modificación de estrategias, la búsqueda de apoyo y la toma de decisiones reflejan un aprendizaje autorregulado, tal como lo plantean Zimmerman (2000) y Pintrich (2004). Desde la fenomenología aplicada, Van Manen (1990) destaca que la reflexión sobre la experiencia permite resignificar la práctica educativa, aspecto claramente observable en los testimonios analizados.

Finalmente, la proyección y el sentido de futuro otorgan coherencia temporal al fenómeno de la autoconsciencia. Los estudiantes articulan su presente académico con expectativas futuras, configurando el aprendizaje como parte de su proyecto de vida. Este hallazgo se relaciona con Erikson (1968), quien subraya la importancia de la identidad en la adolescencia, y con Deci y Ryan

(2000), quienes destacan la motivación autodeterminada como motor del aprendizaje significativo.

En síntesis, los resultados confirman que la autoconsciencia escolar se constituye como una experiencia intencional, reflexiva e intersubjetiva, en permanente diálogo con el contexto educativo. Desde la fenomenología husserliana, esta investigación aporta una comprensión profunda del modo en que los estudiantes se reconocen a sí mismos como sujetos de aprendizaje, trascendiendo enfoques reduccionistas y ofreciendo una lectura integral del fenómeno.

MOMENTO V

ESTRUCTURAS ESENCIALES DE LA VIVENCIA DE LA AUTOCONSCIENCIA EN EL DESEMPEÑO ESCOLAR

El presente capítulo expone la discusión e integración teórica que se configura a partir del proceso de análisis e interpretación desarrollado en esta investigación. Tras el recorrido realizado en los capítulos precedentes —en los cuales se abordaron los fundamentos conceptuales del estudio, el enfoque metodológico adoptado y el análisis comprensivo de las experiencias narradas por los estudiantes participantes—, este apartado presenta la integración interpretativa de los hallazgos obtenidos. En este sentido, el capítulo constituye el momento en el que la información empírica recogida se articula con el horizonte teórico del campo educativo y psicológico, permitiendo elaborar una comprensión más amplia del fenómeno de la autoconsciencia en el contexto escolar.

El análisis fenomenológico de las experiencias relatadas por los estudiantes permitió identificar una serie de núcleos de significado que, al ser sistematizados e interpretados, dieron lugar a un entramado de fundamentos teóricos emergentes. Dichos fundamentos se organizan en seis ejes que permiten comprender las diversas formas en que la autoconsciencia se manifiesta y se configura en la experiencia escolar. Estos ejes no deben entenderse como categorías independientes o compartimentos analíticos aislados, sino como dimensiones interrelacionadas que, en su conjunto, configuran una comprensión integrada del fenómeno estudiado. Cada uno de ellos ilumina un aspecto particular de la experiencia autoconsciente del estudiante, al tiempo que mantiene

relaciones de complementariedad con los demás dentro de una misma estructura interpretativa.

Aunque los ejes se presentan de manera diferenciada con fines analíticos, el examen de las narraciones estudiantiles revela la presencia de ciertos rasgos transversales que atraviesan la experiencia de autoconsciencia en el ámbito escolar. Entre ellos destacan el carácter reflexivo mediante el cual los estudiantes interpretan sus propias vivencias académicas, la presencia de la dimensión emocional en la comprensión de sí mismos, la relación entre autoconsciencia y autorregulación frente a las demandas del aprendizaje, así como la influencia de las interacciones sociales y de los procesos de reconocimiento en la configuración progresiva de la identidad académica. De este modo, la autoconsciencia aparece como una experiencia compleja en la que se articulan procesos cognitivos, emocionales, relacionales y valorativos que permiten al estudiante comprenderse, evaluarse y proyectarse dentro de su trayectoria escolar.

Conviene señalar, asimismo, que la configuración teórica que aquí se presenta se encuentra estrechamente vinculada al contexto formativo en el que se sitúa la investigación. Los hallazgos emergen de las experiencias narradas por estudiantes de Educación Media, etapa caracterizada por una creciente capacidad reflexiva y por procesos de construcción identitaria que inciden de manera significativa en la forma en que los jóvenes interpretan su experiencia educativa. En consecuencia, la comprensión de la autoconsciencia que se desarrolla en este capítulo se encuentra profundamente relacionada con las dinámicas académicas, emocionales y relacionales propias de este nivel de escolaridad.

A partir de estas consideraciones, el capítulo desarrolla seis ejes teóricos que configuran la comprensión emergente del fenómeno investigado: la autoconsciencia como experiencia reflexiva del sí mismo en situación escolar; la autoconsciencia como mediación en la comprensión de las emociones vinculadas

al aprendizaje; la autoconsciencia como fundamento de los procesos de autorregulación académica; la autoconsciencia como proceso intersubjetivo mediado por el reconocimiento y el diálogo; la autoconsciencia como instancia organizadora de la identidad académica; y la autoconsciencia como fundamento ético-teleológico de la formación integral. En conjunto, estos ejes permiten profundizar en las distintas dimensiones a través de las cuales la autoconsciencia se manifiesta y adquiere significado dentro de la experiencia escolar de los estudiantes participantes.

Finalmente, el capítulo incorpora un apartado de socialización de resultados como proceso de validación intersubjetiva. Este espacio permitió contrastar las comprensiones construidas a lo largo de la investigación con las experiencias y percepciones de los participantes, favoreciendo un diálogo reflexivo orientado a fortalecer la credibilidad de los hallazgos, la fidelidad descriptiva de las interpretaciones y la coherencia de la comprensión fenomenológica alcanzada. De esta manera, la integración teórica desarrollada en el presente capítulo no solo se sustenta en el análisis e interpretación de los relatos, sino también en un ejercicio de contrastación intersubjetiva coherente con la naturaleza comprensiva del estudio.

La autoconsciencia como experiencia reflexiva del sí mismo en situación escolar

El estudio fenomenológico realizado a partir de las narraciones de los estudiantes permite advertir que la autoconsciencia, cuando se examina en el ámbito escolar, desborda cualquier definición restringida a lo meramente psicológico —como destreza metacognitiva— o a lo estrictamente instruccional —como recurso técnico del aprendizaje—. En los relatos de los estudiantes aparece más bien como una experiencia situada, que emerge en la cotidianidad del aula, particularmente en aquellos momentos en que el sujeto se confronta con su propio desempeño: una evaluación recibida, una observación del docente, la

comparación con sus compañeros o la constatación íntima del error y del logro. Tales situaciones introducen una pausa reflexiva dentro de la acción escolar, permitiendo que el estudiante se vuelva objeto de su propia atención.

La autoconsciencia se manifiesta como una vivencia concreta mediante la cual el alumno advierte que está aprendiendo, que se equivoca, que progresa o que se estanca; y esta advertencia transforma progresivamente la manera en que se comprende a sí mismo dentro del escenario escolar. La actividad académica deja de ser una mera ejecución de tareas y comienza a experimentarse como una acción observada desde dentro. En este sentido, la conciencia adquiere un carácter reflexivo cuando el sujeto se reconoce implicado en lo que hace y comienza a otorgar significado a su propia actuación. Como señalaba John Dewey, no es la experiencia por sí sola la que produce conocimiento, sino la reflexión que el individuo realiza sobre ella (Dewey, 1933).

En el ámbito escolar, esta reflexión se activa especialmente en situaciones en las que el estudiante se ve obligado a interpretar su propio desempeño. La recepción de una calificación, la corrección de un error o el reconocimiento de un logro funcionan como acontecimientos que invitan al sujeto a examinar su actuación. A través de estas experiencias se configura progresivamente una imagen de sí mismo vinculada al aprendizaje: el estudiante comienza a formarse una idea acerca de sus capacidades, de sus limitaciones y del tipo de esfuerzo que requiere para alcanzar determinados objetivos académicos.

Este proceso implica también una forma de vigilancia reflexiva sobre la propia actividad. El estudiante observa su manera de estudiar, identifica momentos de distracción, reconoce cuándo ha dedicado suficiente esfuerzo a una tarea o advierte cuándo su implicación ha sido insuficiente. En términos de teoría social, esta capacidad de monitorear la propia acción constituye una característica fundamental de la conducta humana. Como señala Anthony Giddens, los individuos mantienen de manera continua una “monitorización reflexiva de la

acción", mediante la cual observan y evalúan su propio comportamiento dentro de las prácticas sociales (Giddens, 1991, p. 36).

En el contexto escolar, esta vigilancia reflexiva puede adoptar formas muy concretas. El estudiante evalúa su nivel de compromiso con las tareas, detecta momentos de dispersión o reconoce el esfuerzo invertido en una actividad, incluso cuando nadie se lo exige explícitamente. La escuela se revela así como un escenario privilegiado para la tematización del sí mismo, pues en ella el sujeto se enfrenta de manera reiterada a situaciones que le permiten examinar su actuación y valorar sus resultados. A través de estas experiencias se configura un espacio de reflexión personal en el que el estudiante aprende a mirarse a sí mismo como agente de su propio proceso de aprendizaje.

Esta capacidad reflexiva interviene de manera directa en la organización del aprendizaje. Cuando el estudiante examina su forma de estudiar, identifica estrategias que le resultan eficaces o reconoce prácticas que obstaculizan su progreso, está ejerciendo una forma de gobierno sobre su propio proceso formativo. En estos momentos, el aprendizaje deja de ser percibido exclusivamente como una cadena de demandas externas y comienza a asumirse como una actividad en la que el sujeto dispone de cierto margen de decisión. Desde la perspectiva de la teoría social cognitiva, esta capacidad de influir en el propio comportamiento constituye uno de los fundamentos de la autorregulación personal. En tal sentido, Albert Bandura sostiene que los individuos pueden ser más que receptores pasivos de las circunstancias que los rodean, tienen la capacidad de agenciar sus acciones y orientar su conducta en función de metas personales (Bandura, 1997).

Adoptar esta posición implica tomar distancia de la acción para comprenderla. Este distanciamiento reflexivo permite ajustar métodos de estudio, redefinir metas académicas y administrar con mayor lucidez los recursos cognitivos y emocionales disponibles. En este sentido, la autoconsciencia

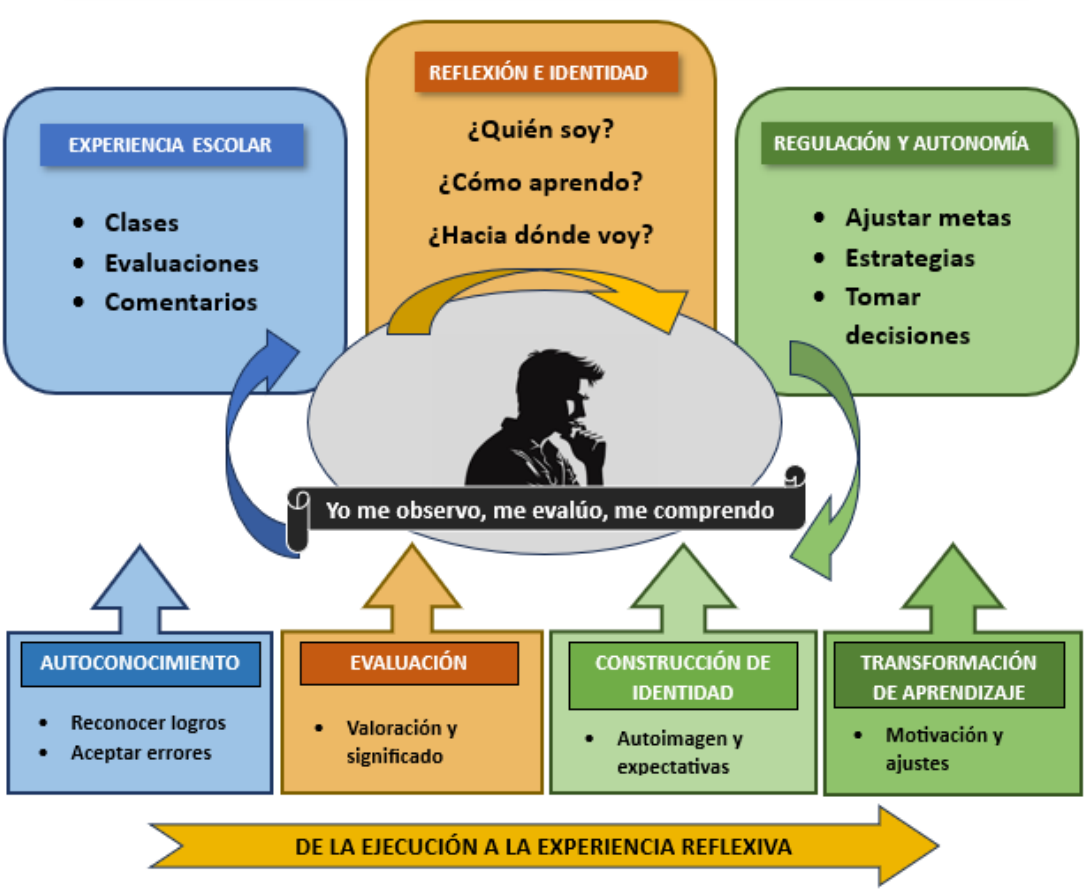
fortalece la autonomía del estudiante, pues introduce una dimensión deliberativa dentro del acto de aprender. Si bien el rendimiento académico se ve impactado, la transformación fundamental reside en la relación que el sujeto establece con su propio proceso formativo.

Desde esta perspectiva, la experiencia escolar adquiere un alcance que trasciende la simple transmisión de contenidos. En ella se entrecruzan procesos de autoconocimiento, regulación personal, interacción con otros y toma de decisiones que inciden en la configuración del sujeto. Cada logro alcanzado, cada dificultad enfrentada y cada intercambio significativo se integran en una comprensión progresiva de sí mismo que el estudiante va elaborando a lo largo de su trayectoria escolar. La autoconsciencia funciona entonces como un hilo conductor que articula estas experiencias y permite al sujeto interpretarlas dentro de una misma trama de sentido.

En consecuencia, los resultados de la investigación permiten afirmar que la autoconsciencia, en el contexto escolar, se configura fundamentalmente como una experiencia reflexiva del sí mismo en situación. No se trata únicamente de un proceso cognitivo interno, sino de una vivencia que emerge en la interacción entre el estudiante, sus acciones y las circunstancias educativas en las que estas se desarrollan. Al reflexionar sobre su propio desempeño, el estudiante comienza a reconocerse como protagonista de su aprendizaje y como sujeto en proceso de construcción, lo que otorga a la experiencia educativa un sentido que trasciende el cumplimiento de tareas y se vincula con la formación de una conciencia personal sobre la propia trayectoria académica. La figura 3 recoge el sentido de este eje teórico.

Figura 2

La autoconsciencia como experiencia reflexiva del estudiante



Nota: Elaborado por el autor.

Autoconsciencia emocional y regulación del mundo afectivo escolar

En los testimonios recogidos, las experiencias emocionales asociadas al aprendizaje aparecen de manera constante como referentes desde los cuales los estudiantes interpretan lo que les sucede en el ámbito escolar. La autoconsciencia, en su despliegue afectivo, emerge como mediación estructural entre la vivencia emocional y el desempeño académico, revelando que la experiencia escolar es inseparable de la manera como el sujeto reconoce, interpreta y regula su propio mundo interno. Esta interpretación encuentra respaldo en los estudios sobre inteligencia emocional con los cuales se ha

subrayado que la capacidad de reconocer los propios estados afectivos constituye una competencia fundamental para orientar la conducta y tomar decisiones adaptativas (Goleman, 1996). Desde esta perspectiva, la emoción aparece como una forma de comprensión de la experiencia escolar misma, en la medida en que los significados que el estudiante atribuye a lo que ocurre en el aula influyen directamente en su disposición hacia las tareas escolares, sus relaciones con los otros y la percepción de sus propias posibilidades académicas.

Las vivencias emocionales asociadas a la escolaridad —ansiedad ante la evaluación, frustración frente a la dificultad, satisfacción por el logro, desmotivación ante la sobrecarga o serenidad en áreas de afinidad— no operan como simples reacciones pasajeras. Poseen carácter intencional: están dirigidas a situaciones concretas —una retroalimentación docente, una comparación con pares, una exigencia institucional— y, por tanto, inciden directamente en la disposición subjetiva del estudiante hacia el aprendizaje. En este sentido, la emoción no constituye un impedimento por naturaleza; su influencia se define por el grado de autoconsciencia que el estudiante alcance sobre ella.

Este planteamiento dialoga con las investigaciones desarrolladas en el campo de las emociones académicas, donde se ha demostrado que estados afectivos como la ansiedad, el orgullo, la esperanza o la frustración influyen de manera significativa en la motivación, la atención y la persistencia del estudiante frente a las tareas escolares (Pekrun, 2006). Sin embargo, mientras estos enfoques se concentran principalmente en describir la relación entre emoción y rendimiento, los hallazgos de la presente investigación permiten profundizar en el papel mediador de la autoconsciencia, mostrando que no es únicamente la emoción la que influye en el desempeño, sino la forma reflexiva en que el estudiante se posiciona frente a ella.

El hallazgo central indica que el desempeño escolar debe integrar una autoconsciencia emocional. La concentración, la motivación, la toma de

decisiones académicas y la persistencia frente a la dificultad se encuentran moduladas por el modo en que el estudiante gestiona sus estados afectivos. Cuando la emoción irrumpe sin mediación reflexiva, puede generar bloqueo, dispersión o autopercepciones de incapacidad. En cambio, cuando es reconocida y resignificada, se convierte en energía orientadora de la acción.

En este punto resulta pertinente considerar los aportes de la teoría contemporánea de la regulación emocional, la cual sostiene que los individuos pueden influir conscientemente en la forma en que experimentan y expresan sus emociones mediante procesos de reinterpretación, reevaluación o control atencional (Gross, 2015). Por su parte, los relatos de los estudiantes analizados en esta investigación sugieren que tales procesos son más que técnicas de control emocional, pues ellas implican un movimiento reflexivo más profundo en el que el sujeto se reconoce a sí mismo como agente de su experiencia afectiva. De este modo, la regulación emocional aparece vinculada a una dimensión de autoconsciencia que permite integrar la emoción en la comprensión de la propia trayectoria escolar.

La autoconsciencia emocional se manifiesta, entonces, como tránsito: de la reacción impulsiva a la regulación consciente. Las entrevistas analizadas evidencian procesos de transformación interna en los que la frustración inicial da paso a estrategias deliberadas —pausas reflexivas, organización progresiva de tareas, búsqueda de apoyo, escritura catártica o diálogo significativo— que permiten recuperar el equilibrio. Este movimiento supone la comprensión e integración de la emoción en la experiencia formativa, no la supresión de esta como sucede con frecuencia. Fenomenológicamente, el estudiante no elimina lo que siente; lo reinterpreta desde una instancia reflexiva que reordena su acción.

En este proceso regulador la manera como el estudiante interpreta su ansiedad o su entusiasmo participa activamente en la configuración de su identidad académica. Cuando la emoción negativa es asumida como desafío

superable, se fortalece la resiliencia y la autoconfianza; cuando se interpreta como confirmación de incapacidad, erosiona la autoimagen. Investigaciones en psicología educativa han mostrado que las emociones vinculadas al logro escolar influyen directamente en la percepción que los estudiantes construyen sobre su propia capacidad y sobre sus posibilidades de éxito futuro (Schutz & Pekrun, 2007). En consonancia con estos hallazgos, los testimonios analizados en esta investigación permiten comprender que la autoconsciencia emocional además de modular la conducta inmediata, configura la narrativa interna mediante la cual el estudiante se comprende a sí mismo como sujeto capaz o limitado.

Asimismo, la dimensión afectiva escolar se revela como esencialmente intersubjetiva. Las emociones se producen en gran medida en el entramado relacional que constituye la vida escolar. La palabra docente, el reconocimiento institucional, la comparación con los pares y el acompañamiento familiar actúan como mediadores del significado emocional. En consecuencia, la regulación que en principio se podría considerar un acto puramente introspectivo es también un proceso dialógico en el que el estudiante aprende a comprender y gestionar sus emociones a partir de la mirada y el acompañamiento del otro.

Esta dimensión social de la experiencia afectiva ha sido subrayada también por investigaciones recientes en neuroeducación, las cuales muestran que las emociones se desarrollan en contextos culturales y relacionales específicos, influyendo directamente en los procesos de aprendizaje y en la construcción de significado (Immordino-Yang, 2016). Desde esta perspectiva, el aula no puede comprenderse únicamente como un espacio cognitivo, sino como un escenario afectivo donde se configuran experiencias que impactan profundamente la manera en que los estudiantes se perciben a sí mismos y a sus posibilidades de aprender.

Desde esta perspectiva integradora, la dimensión emocional puede comprenderse como núcleo regulador del desempeño escolar. El aprendizaje

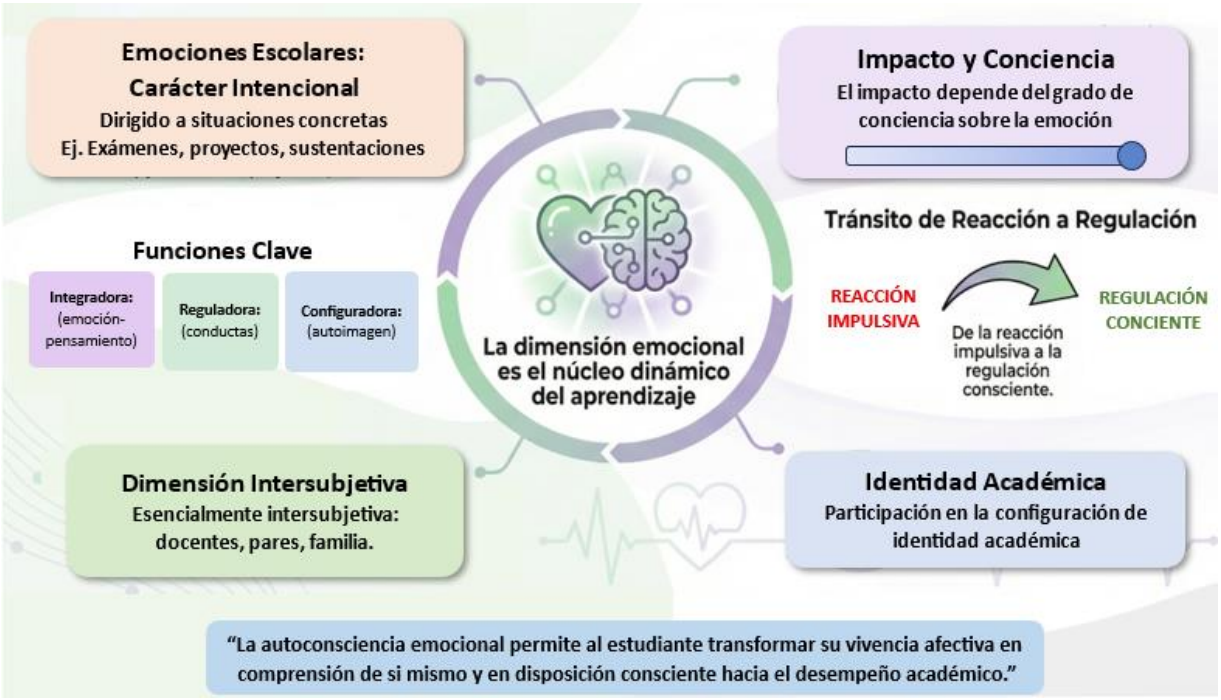
significativo y la perseverancia académica dependen en gran medida de la capacidad del estudiante para sostener un equilibrio afectivo que le permita enfrentar la presión y la incertidumbre inherentes al proceso educativo. La autoconsciencia opera aquí como instancia mediadora que articula emoción y cognición, evitando la fragmentación de la experiencia escolar.

En síntesis, el segundo fundamento teórico permite definir la autoconsciencia emocional en situación escolar como la experiencia reflexiva mediante la cual el estudiante reconoce, interpreta y regula sus estados afectivos, integrándolos de manera consciente a su identidad académica y a su proyecto formativo. Esta estructura cumple al menos tres funciones esenciales: una función integradora, al articular emoción y pensamiento; una función reguladora, al modular conductas y estrategias frente a la dificultad; y una función configuradora, al incidir en la construcción de la autoimagen y en la consolidación de la resiliencia.

El aporte de este fundamento radica en desplazar la comprensión del desempeño escolar desde un paradigma exclusivamente cognitivista hacia una visión integral del sujeto que aprende. Mientras una parte de la literatura educativa ha descrito la influencia de las emociones en el aprendizaje, la teoría emergente propuesta en esta investigación sugiere que el elemento decisivo no es únicamente la emoción en sí misma, sino la capacidad del estudiante para tomar conciencia de ella, interpretarla y convertirla en recurso de orientación para la acción. En este sentido, la autoconsciencia emocional aparece como una dimensión estructural del proceso formativo, desde la cual el estudiante transforma su vivencia afectiva en comprensión de sí mismo y en disposición consciente hacia el aprendizaje. La figura 4 condensa el sentido de lo expuesto en esta segunda sección.

Figura 3

Autoconsciencia emocional y regulación del mundo afectivo escolar



Nota: Elaborado por el autor.

Autoconsciencia, autoevaluación y construcción del juicio sobre sí mismo

Diversos relatos evidencian que la autoconsciencia escolar, además de implicar la percepción de sí y la regulación emocional, también involucra un proceso evaluativo mediante el cual el estudiante emite juicios sobre su propio desempeño, sus capacidades y la coherencia entre sus acciones y sus aspiraciones académicas. En el escenario educativo, el estudiante además de participar en actividades de aprendizaje, también se convierte progresivamente en intérprete de su propio actuar, configurando un juicio reflexivo que incide en la construcción de su identidad académica.

El análisis fenomenológico muestra que la experiencia escolar activa de manera recurrente procesos de autoevaluación, especialmente en momentos de

cierre de períodos académicos, confrontación con resultados y recepción de retroalimentación externa. En tales situaciones, el estudiante se interroga por el mérito, el esfuerzo invertido y la legitimidad del resultado obtenido. Esta experiencia puede comprenderse a la luz de las investigaciones de Royce Sadler, quien sostiene que la autoevaluación constituye una capacidad central del aprendizaje, pues permite que el estudiante compare su desempeño con criterios de calidad previamente internalizados. Según Sadler, para que el estudiante pueda evaluar su propio trabajo debe ser capaz de reconocer los estándares de calidad y contrastarlos con su desempeño real (Sadler, 1989, p. 121).

Desde esta perspectiva, la autoevaluación aparece como una práctica reflexiva mediante la cual el estudiante se constituye en juez de su propio proceso formativo. Al confrontar la acción realizada con criterios de responsabilidad, esfuerzo y excelencia, el estudiante desarrolla una comprensión más profunda de su desempeño. Esta reflexión no se limita a un balance cuantitativo de resultados, sino que implica una valoración cualitativa del propio proceso de aprendizaje. En este sentido, la autoevaluación constituye un momento privilegiado de la autoconsciencia, ya que permite revisar críticamente las acciones realizadas y redefinir las estrategias que orientan el aprendizaje.

El reconocimiento de capacidades y límites emerge como una dimensión central de este proceso. Las experiencias narradas por los actores sociales muestran una tensión recurrente entre fortalezas y debilidades, entre confianza y duda, entre logro y frustración. Esta oscilación forma parte del proceso mediante el cual el estudiante construye una imagen de sí mismo como sujeto académico. Las investigaciones sobre evaluación formativa han mostrado que el aprendizaje se fortalece cuando el estudiante participa activamente en la valoración de su propio trabajo, pues esta participación favorece la comprensión de los criterios de calidad y promueve una actitud reflexiva frente al propio desempeño (Hattie & Timperley, 2007, p. 86).

Los hallazgos de la investigación permiten advertir que estos juicios evaluativos no se construyen exclusivamente a partir de criterios individuales. En gran medida, los estudiantes elaboran sus valoraciones personales tomando como referencia los marcos evaluativos que circulan en el entorno escolar. Las expectativas del docente, los criterios de evaluación establecidos por la institución y las comparaciones implícitas entre compañeros constituyen elementos que influyen en la manera en que el estudiante interpreta su propio desempeño. Así, el juicio sobre sí mismo se configura en la intersección entre la experiencia personal del aprendizaje y los significados que la cultura escolar atribuye al éxito, al esfuerzo o al error. Las investigaciones de John Hattie y Helen Timperley han mostrado que el feedback adquiere mayor impacto en el aprendizaje cuando ayuda al estudiante a comprender la distancia entre su desempeño actual y los objetivos que se propone alcanzar (Hattie & Timperley, 2007, p. 81). Desde esta perspectiva, la retroalimentación externa no reemplaza el juicio personal del estudiante, sino que contribuye a enriquecerlo y orientarlo.

El hallazgo fenomenológico relevante indica que los estudiantes con mayor desarrollo de autoconsciencia logran integrar las valoraciones externas sin perder coherencia interna. La mirada del docente, el reconocimiento institucional o la crítica académica se incorporan al proceso de autoevaluación como elementos que amplían la comprensión del propio desempeño. De esta manera, el juicio sobre sí mismo se configura como una síntesis dialógica que articula la voz interior del estudiante con las interpretaciones provenientes del entorno educativo.

Otro aspecto significativo que emerge en este proceso es la tensión entre autoexigencia y aceptación de los propios límites. Algunos estudiantes tienden a evaluarse con criterios extremadamente rigurosos, asociando su valor personal con el desempeño académico; otros, en cambio, logran equilibrar la crítica con la comprensión de las dificultades inherentes al proceso de aprendizaje. En este sentido, las investigaciones de David Boud señalan que la autoevaluación cumple una función formativa cuando permite que el estudiante aprenda de su

experiencia, reconociendo tanto sus logros como sus errores sin que estos se traduzcan en desvalorización personal (Boud, 1995, p. 14).

Desde esta perspectiva, la madurez de la autoconsciencia se manifiesta cuando el estudiante logra sostener una evaluación crítica orientada al mejoramiento sin convertir el error en una forma de descalificación personal. La autoevaluación deja entonces de ser un mecanismo de juicio punitivo para transformarse en un instrumento de aprendizaje reflexivo. El error, lejos de constituir un fracaso definitivo, se convierte en una oportunidad para revisar estrategias, redefinir metas y fortalecer el compromiso con el propio proceso formativo.

Este dinamismo conduce finalmente a la dimensión transformadora de la experiencia. A partir del juicio que realiza sobre sí mismo, el estudiante reorganiza su actuación académica y orienta su aprendizaje hacia metas futuras. La autoevaluación se convierte así en un puente entre la reflexión y la acción, pues permite que la conciencia crítica se traduzca en decisiones orientadas al mejoramiento personal. En este sentido, el juicio sobre sí mismo adquiere un carácter prospectivo, pues además de interpretar el pasado, define la orientación del proyecto formativo del estudiante.

En consecuencia, la autoevaluación puede comprenderse como un proceso mediante el cual el estudiante valora su desempeño, reconoce sus capacidades y límites e integra la retroalimentación externa en la construcción de un juicio reflexivo sobre sí mismo. A través de este proceso, la autoconsciencia adquiere una dimensión evaluativa que permite orientar la acción hacia la mejora continua y fortalecer la coherencia entre identidad, responsabilidad y proyecto académico. De esta manera, el desempeño escolar deja de interpretarse únicamente como resultado de habilidades cognitivas y se comprende como expresión de un sujeto que reflexiona sobre su actuar, evalúa su experiencia y redefine continuamente su

trayectoria formativa. La figura 5 recoge el sentido de las ideas tratadas en esta sección.

Figura 4

Autoconsciencia, autoevaluación y construcción del juicio sobre sí mismo



Nota: Elaborado por el autor.

La autoconsciencia como proceso intersubjetivo y constitución relacional del sí mismo escolar

Las experiencias narradas por los participantes ponen de manifiesto que la autoconsciencia escolar no puede comprenderse como un acto puramente introspectivo ni como un ejercicio solipsista de autoobservación. Por el contrario, se configura en una trama intersubjetiva donde la presencia del otro actúa como

condición estructural de posibilidad para la constitución del sí mismo. La experiencia de saberse estudiante, de reconocerse capaz o limitado, de evaluarse críticamente o reafirmarse en el esfuerzo, acontece siempre en un horizonte relacional que media, amplía y resignifica la autopercepción.

Los hallazgos evidencian que la mirada ajena —docentes, compañeros y familia— opera como mediación formativa decisiva. El reconocimiento explícito, la retroalimentación argumentada o incluso la crítica constructiva intervienen en la configuración de la identidad académica. Ser nombrado como responsable, disciplinado, creativo o perseverante amplía el campo de posibilidades que el estudiante atribuye a su propio ser. De manera inversa, la ausencia de reconocimiento o la mirada reductiva puede restringir la autoimagen y condicionar la disposición frente al aprendizaje.

Esta comprensión encuentra respaldo en los planteamientos de George Herbert Mead, quien sostuvo que la conciencia de sí surge en el proceso de interacción social mediante la internalización de las actitudes de los otros significativos. Según Mead, el individuo aprende a verse a sí mismo adoptando el punto de vista de quienes lo rodean, proceso que permite que el sujeto se convierta simultáneamente en actor y observador de su propia conducta (Mead, 1934). Bajo esta perspectiva, el yo no preexiste a la relación social, sino que se constituye en ella.

Dicho esto, la intersubjetividad no anula la autonomía, más bien la posibilita. La conciencia de sí se intensifica cuando es confirmada o cuestionada por la alteridad. El estudiante se descubre a sí mismo en el acto de ser reconocido; la autocomprensión se consolida cuando encuentra resonancia —o tensión productiva— en la palabra del otro. Así, la identidad académica trasciende la mera individualidad, pues comporta una dialéctica constante entre interioridad y exterioridad.

En esta misma línea, la psicología sociocultural desarrollada por Lev Vygotsky ha mostrado que las funciones psicológicas superiores se originan primero en el plano interpsicológico —en la interacción con otros— y posteriormente se interiorizan como procesos intrapsicológicos del individuo (1978, p. 57). Vygotsky sostiene que el desarrollo de la conciencia está profundamente mediado por las relaciones sociales y por los sistemas simbólicos compartidos (Vygotsky, 1978). Desde esta perspectiva, el reconocimiento en el ámbito escolar constituye una mediación estructural en la construcción de la autoconciencia, más que un simple componente periférico del aprendizaje.

El diálogo aparece como mediación privilegiada de esta autoconstrucción. Más allá de la comunicación funcional o utilitaria, el intercambio reflexivo posibilita integrar experiencias, tramitar emociones y reelaborar significados. En la conversación significativa, el estudiante contrasta perspectivas, revisa decisiones, reconoce errores y proyecta transformaciones. El diálogo se convierte en un espacio hermenéutico donde la palabra compartida actúa como dispositivo de esclarecimiento de sí. Escuchar y ser escuchado no solo fortalece vínculos, sino que profundiza la autoconsciencia.

Desde la psicología cultural, Jerome Bruner ha subrayado que el significado personal se construye en contextos de interacción simbólica donde el lenguaje y la cultura ofrecen marcos interpretativos para comprender la experiencia. La identidad del sujeto se configura en relación con los discursos y expectativas que circulan en la comunidad, los cuales orientan la interpretación que cada persona realiza de su propia trayectoria (Bruner, 1990). En el contexto escolar, estos marcos simbólicos se expresan en las prácticas pedagógicas, en los criterios de valoración académica y en las narrativas institucionales sobre el éxito y el fracaso.

Asimismo, la influencia de los pares introduce una dimensión compleja del fenómeno. El grupo puede constituirse en soporte motivacional o en fuente de

presión y ansiedad. No obstante, lo relevante en la experiencia intersubjetiva es la capacidad del estudiante para posicionarse reflexivamente frente a esas influencias. Cuando logra discernirlas, seleccionar referentes y regular su comportamiento en función de criterios propios, la autoconsciencia alcanza un nivel de madurez relacional. En este punto, el yo no se diluye en el grupo, pero tampoco se define al margen de él.

La dimensión del reconocimiento permite profundizar aún más esta comprensión. La filosofía social contemporánea ha señalado que la identidad personal se consolida mediante experiencias de reconocimiento intersubjetivo. En esta línea, Axel Honneth sostiene que la autoconfianza, el autorrespeto y la autoestima se desarrollan a través de relaciones sociales en las que el sujeto experimenta valoración y legitimación de su identidad (Honneth, 1995). En el contexto escolar, estas experiencias de reconocimiento adquieren una relevancia particular, pues influyen directamente en la confianza del estudiante para participar, aprender y proyectarse académicamente.

La familia, por su parte, emerge como sostén identitario y afectivo que incide en la manera como el estudiante interpreta sus logros y fracasos. El acompañamiento equilibrado, el reconocimiento de talentos y el respaldo en momentos de dificultad contribuyen a consolidar una autovaloración estable. La seguridad interior, en este sentido, no es producto exclusivo del rendimiento académico, sino de una red de significados afectivos que legitima el esfuerzo y sostiene la confianza. La experiencia escolar se interpreta, en gran medida, a la luz de este marco relacional primario.

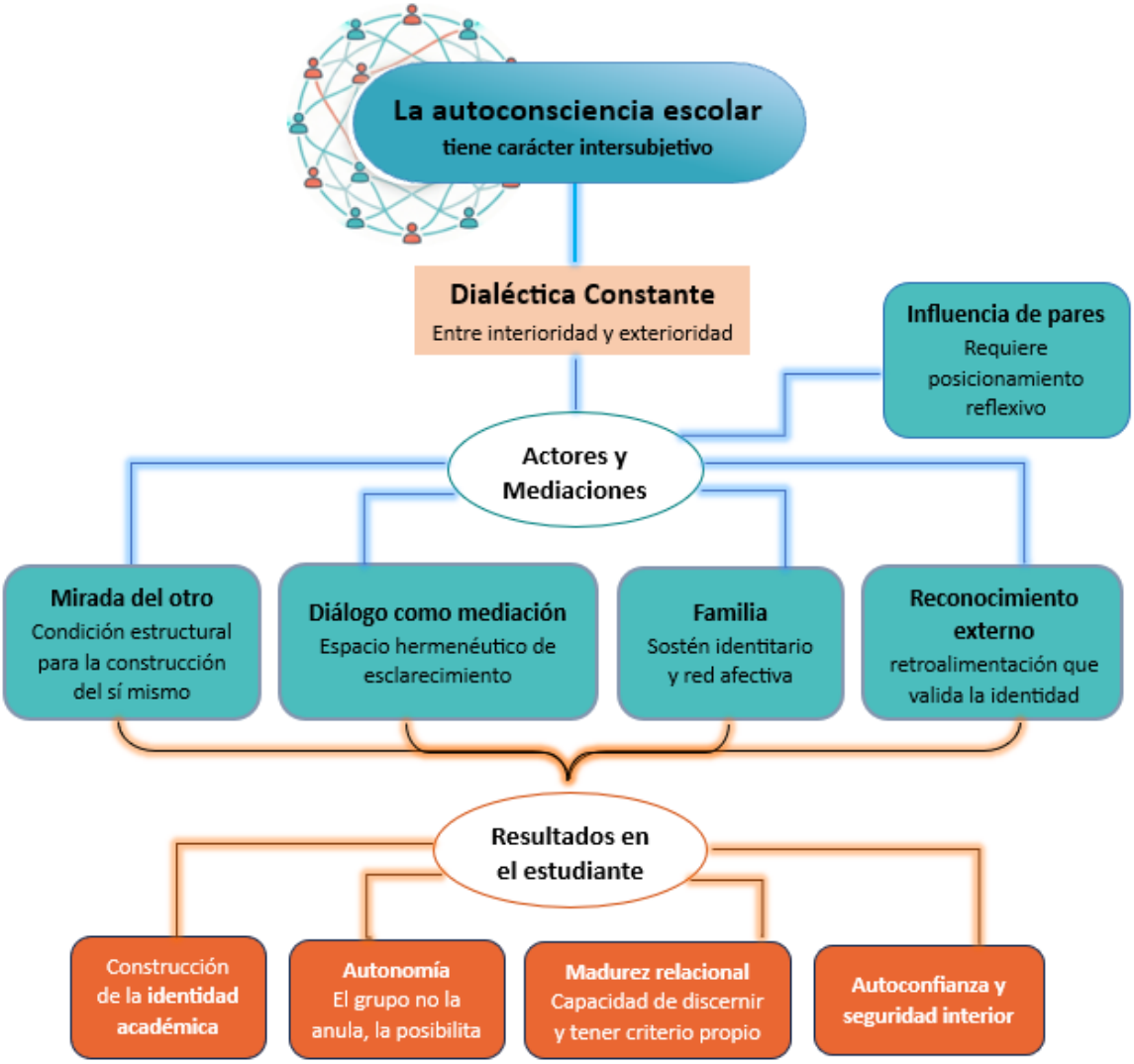
Desde una perspectiva estructural, la autoconsciencia se revela como proceso relacional progresivo. Se trata de una configuración dinámica que se rearticula en cada experiencia de reconocimiento, confrontación o diálogo. La reiteración de interacciones significativas fortalece la identidad académica, mientras que las tensiones relacionales exigen una integración crítica de voces

externas en coherencia con el juicio propio. La madurez autoconsciente se manifiesta precisamente en la capacidad de equilibrar reconocimiento externo y criterio interno sin fragmentar la identidad.

De este modo, la autoconsciencia escolar puede entenderse como un proceso intersubjetivo mediante el cual el estudiante construye y reconfigura su identidad académica en interacción con otros significativos. La mirada, el reconocimiento y el diálogo operan como mediaciones estructurales que amplían, cuestionan y consolidan la autocomprensión. Lejos de diluir la autonomía, la alteridad la potencia, pues el yo se afirma críticamente en el contraste con la comunidad educativa. Así, la escuela se revela como un espacio privilegiado de constitución del sí mismo, donde aprender implica simultáneamente conocerse, reconocerse y proyectarse en relación con los otros. La figura 6 presenta el esquema desarrollado en este eje teórico.

Figura 5

La autoconsciencia como proceso intersubjetivo del sí mismo escolar



Nota: Elaborado por el autor.

La autoconsciencia como configuración narrativa de la identidad académica

Los testimonios de los diferentes actores sociales permiten señalar que uno de los hallazgos más significativos que emergen del análisis realizado, apunta hacia una dimensión más profunda: la participación activa de la autoconsciencia en la construcción de la identidad académica del estudiante. No se trata únicamente de que el joven reflexione sobre lo que hace, siente o piensa en la

escuela; lo que está en juego es la manera en que se comprende a sí mismo como sujeto que aprende, fracasa, mejora, persevera y proyecta su futuro.

El análisis de las narraciones estudiantiles revela que la experiencia escolar se configura como una trayectoria significativa, superando el carácter fragmentario de una sucesión de eventos aislados. El paso de un grado a otro, una calificación inesperada, el reconocimiento de un docente, la comparación con los compañeros o la superación de una dificultad se integran progresivamente en una historia personal que modela la imagen que el estudiante tiene de sí mismo. En este proceso, la autoconsciencia actúa como instancia organizadora de la experiencia, permitiendo que los acontecimientos dispersos adquieran continuidad y coherencia.

Desde la psicología del desarrollo, Erik Erikson sostuvo que la adolescencia constituye una etapa decisiva para la consolidación de la identidad personal. Durante este periodo el individuo enfrenta la tarea de integrar sus experiencias pasadas, sus capacidades presentes y sus aspiraciones futuras en una imagen relativamente coherente de sí mismo (Erikson, 1968, p. 159). En el contexto escolar, esta búsqueda identitaria se expresa en interrogantes implícitos sobre el propio valor académico: si se es capaz, disciplinado, inteligente o perseverante. Tales preguntas atraviesan la experiencia educativa incluso cuando no son formuladas explícitamente.

La autoconsciencia permite que estos cuestionamientos emerjan al campo reflexivo y puedan ser reinterpretados. Su función no se limita a describir lo que ocurre en el interior del sujeto; participa activamente en la organización del significado de las experiencias vividas. De este modo, un fracaso académico puede ser interpretado como confirmación de una incapacidad permanente o, por el contrario, como un punto de inflexión que impulse cambios en la manera de estudiar. La diferencia radica menos en el acontecimiento mismo que en el significado que el estudiante le atribuye al integrarlo en su historia personal.

Las entrevistas realizadas evidencian cómo algunos estudiantes reinterpretan su pasado escolar a la luz de nuevas comprensiones sobre sí mismos. Quienes en etapas anteriores se percibían inseguros o poco comprometidos, al atravesar determinadas experiencias formativas comienzan a reelaborar su autoimagen. Esta relectura del pasado constituye un proceso de resignificación que modifica la narrativa identitaria y abre nuevas posibilidades de acción.

Desde la psicología del self, Susan Harter ha señalado que el autoconcepto adolescente se vuelve progresivamente más complejo al integrar diferentes dominios de experiencia —académico, social y emocional— y al incorporar la valoración de los otros significativos (Harter, 2012, p. 34). No obstante, los hallazgos de esta investigación sugieren que la autoconsciencia introduce una distancia crítica frente a dichas valoraciones. La comprensión propia del estudiante le permite intervenir sobre las etiquetas externas para evaluarlas o matizarlas, en lugar de incorporarlas de manera puramente pasiva.

Una perspectiva complementaria es ofrecida por la teoría del self dialógico desarrollada por Hubert Hermans (1993), quien concibe la identidad como un sistema dinámico de posiciones internas que dialogan entre sí. En la experiencia escolar conviven múltiples voces: la del docente que orienta, la del compañero que compara, la de la familia que espera resultados y la voz interior del propio estudiante que evalúa su desempeño. La autoconsciencia permite organizar este diálogo interno, evitando que la identidad se fragmente en juicios contradictorios.

La configuración narrativa de la identidad también se relaciona con las creencias que el estudiante desarrolla sobre su propia capacidad. En este sentido, la teoría de la autoeficacia propuesta por Albert Bandura señala que las expectativas de competencia personal influyen decisivamente en la motivación y la persistencia frente a la dificultad (Bandura, 1997, p. 3). Tales expectativas no surgen de manera espontánea; se construyen a partir de la interpretación que el

sujeto realiza de sus experiencias previas. Cuando un estudiante llega a convencerse de que es capaz de superar un desafío académico, esa convicción suele apoyarse en una historia personal reinterpretada como evidencia de competencia.

En esta misma línea, los aportes de Carol Dweck permiten comprender cómo las concepciones que los estudiantes desarrollan sobre la inteligencia influyen en la manera en que interpretan sus éxitos y fracasos. Según Dweck (2006), quienes asumen una mentalidad de crecimiento tienden a interpretar el error como una oportunidad de aprendizaje, mientras que quienes sostienen una mentalidad fija lo interpretan como evidencia de incapacidad. Desde la perspectiva fenomenológica adoptada en esta investigación, tales concepciones se consolidan a través de relatos internos que organizan la experiencia académica y orientan las decisiones futuras.

Considerada en su dimensión temporal, la identidad académica se configura como una construcción que articula pasado, presente y futuro. El estudiante se comprende a sí mismo a partir de un pasado reinterpretado, un presente evaluado y un futuro anticipado. La autoconsciencia introduce continuidad entre estas dimensiones, permitiendo que las experiencias escolares se integren en una trayectoria con sentido. Sin esta mediación reflexiva, los acontecimientos quedarían fragmentados; con ella, adquieren coherencia narrativa.

Desde esta perspectiva, el desempeño académico no depende exclusivamente de habilidades cognitivas o estrategias de estudio, sino también de la identidad que el estudiante construye sobre sí mismo como aprendiz. Quien se reconoce como responsable y perseverante tiende a actuar de manera coherente con esa imagen; quien se percibe incapaz puede limitar anticipadamente su esfuerzo. La autoconsciencia, al posibilitar la revisión crítica

de estas autoimágenes, abre la posibilidad de transformaciones profundas en la manera de habitar la experiencia escolar.

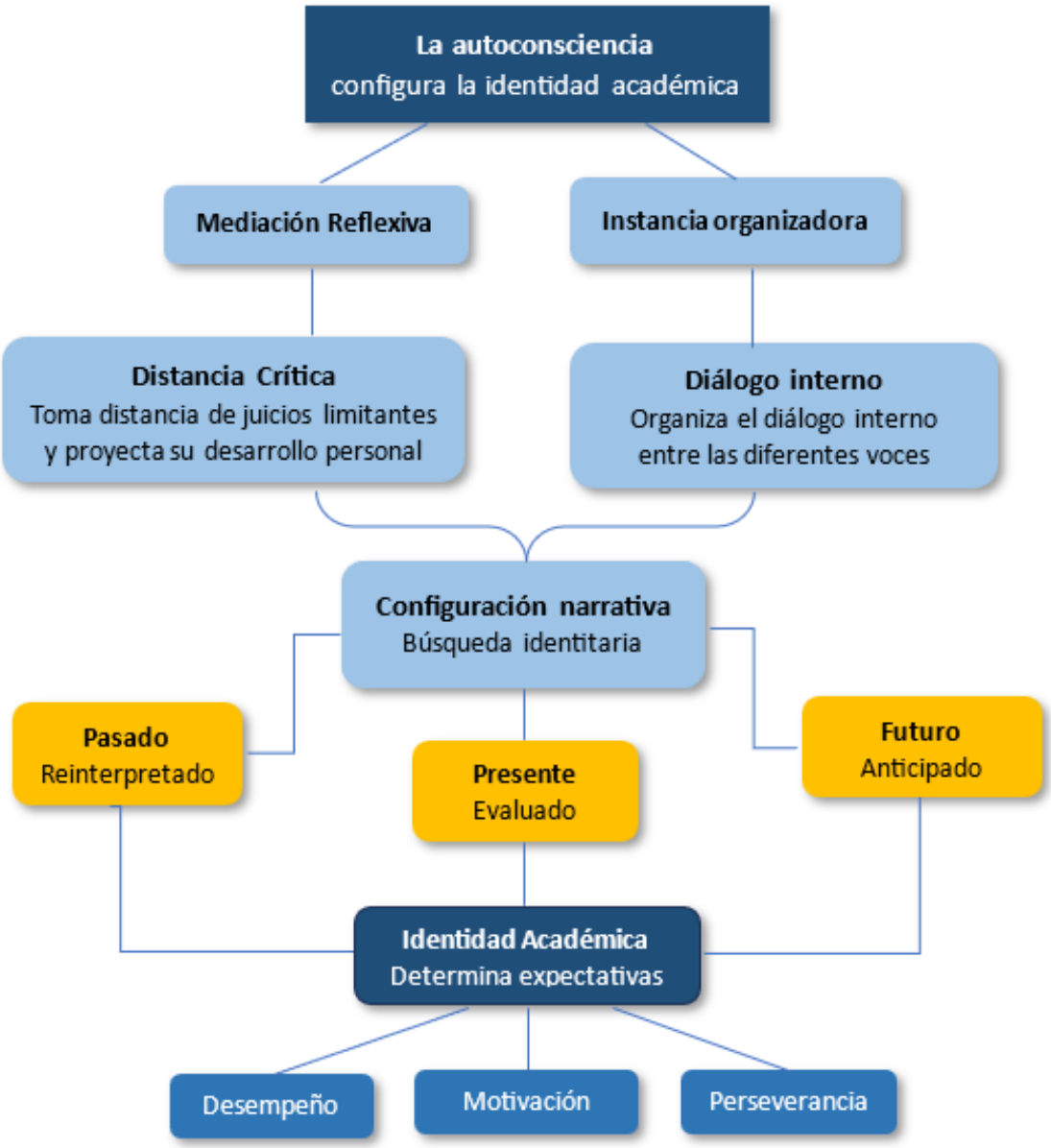
En consecuencia, la escuela no solo transmite conocimientos ni desarrolla competencias técnicas; participa activamente en la configuración de la identidad de quienes la habitan. Cada práctica evaluativa, cada palabra de reconocimiento o descalificación y cada espacio de diálogo contribuyen a la narrativa que el estudiante construye sobre sí mismo. Promover la autoconsciencia implica, por tanto, ofrecer condiciones para que el estudiante interprete críticamente su experiencia, resignifique su historia académica y proyecte su desarrollo personal con mayor claridad.

Desde esta comprensión, la autoconsciencia aparece como instancia articuladora entre experiencia y significado. En ella los acontecimientos escolares —logros, fracasos, reconocimientos y transiciones— se integran en una narrativa personal que contribuye a la configuración de la identidad académica. Allí donde podría haber dispersión de experiencias, la reflexión introduce continuidad y sentido.

Esta mediación reflexiva abre además un margen de libertad frente a las determinaciones externas. Aunque la escuela influye en la construcción del autoconcepto, el estudiante puede distanciarse críticamente de juicios limitantes, reinterpretar su historia y proyectar nuevas posibilidades de desarrollo. La identidad académica se revela así como un proceso abierto y dinámico que encuentra en la autoconsciencia su condición de posibilidad más profunda. La figura 7 recoge el sentido de la propuesta teórica aquí desarrollada.

Figura 6

La autoconsciencia como configuración narrativa de la identidad académica



Nota: Elaborado por el autor.

La autoconsciencia como fundamento ético-teleológico de la formación integral

En varios de los relatos analizados, los estudiantes vinculan la reflexión sobre sus experiencias escolares con preguntas relacionadas con sus propósitos, valores, decisiones y proyectos personales. Estas narraciones evidencian que la autoconsciencia trasciende la comprensión inmediata del desempeño académico y orienta la manera en que los jóvenes otorgan sentido a su formación y a sus aspiraciones futuras. A partir de esta evidencia fenomenológica, los hallazgos permiten identificar una dimensión de la autoconsciencia vinculada con la orientación ética de la vida escolar. En este nivel, el estudiante evalúa el significado de sus acciones y del tipo de persona que desea llegar a ser, situando su experiencia educativa dentro de un horizonte de propósitos y valores.

Esta comprensión encuentra resonancia en la tradición filosófica que vincula el conocimiento de sí con la formación moral del sujeto. En la ética clásica, el autoconocimiento ha sido considerado una condición fundamental para la deliberación moral, en la medida en que permite al sujeto reconocer las motivaciones que orientan su conducta y examinar críticamente sus propios fines. Desde esta perspectiva, el ejercicio introspectivo se convierte en una práctica mediante la cual el individuo orienta su acción hacia determinados bienes o propósitos vitales (MacIntyre, 2007). En el contexto educativo, esta dimensión ética de la autoconsciencia se manifiesta cuando el estudiante reflexiona sobre el valor de aprender, sobre la responsabilidad frente a su propio proceso formativo o sobre el sentido que la escuela tiene dentro de su proyecto de vida.

Los datos empíricos sugieren que, al volverse conscientes de sus decisiones académicas, los estudiantes no solo valoran su desempeño o sus emociones frente al aprendizaje, sino que comienzan a atribuir significado moral a sus propias acciones. Así, por ejemplo, el esfuerzo escolar puede ser interpretado como una expresión de compromiso personal, mientras que la negligencia o el

desinterés son reconocidos como aspectos que comprometen la coherencia entre lo que el estudiante desea ser y lo que efectivamente hace. Este tipo de reflexión remite a la idea de que la identidad personal se construye en relación con marcos valorativos que orientan las elecciones del sujeto. En este sentido, la comprensión del sí mismo implica situar las propias acciones dentro de horizontes de significado que permiten distinguir entre lo que se considera valioso o digno de ser perseguido (Charles Taylor, 1989).

Desde una perspectiva educativa, esta dimensión ética de la autoconsciencia puede interpretarse como un componente esencial de la formación integral. La educación trasciende la transmisión de conocimientos o el desarrollar habilidades cognitivas, puesto que también implica la formación de sujetos capaces de examinar críticamente su vida, sus decisiones y sus aspiraciones. En este sentido, la reflexión sobre sí mismo se convierte en un medio a través del cual el estudiante puede articular su experiencia escolar con preguntas más amplias sobre el tipo de vida que desea construir. Tal como plantea Martha Nussbaum, la educación orientada al desarrollo humano debe promover la capacidad de los individuos para reflexionar sobre sus propios fines y evaluar críticamente las condiciones en las que viven, ya que esta capacidad constituye un elemento central de la autonomía moral (Nussbaum, 2010).

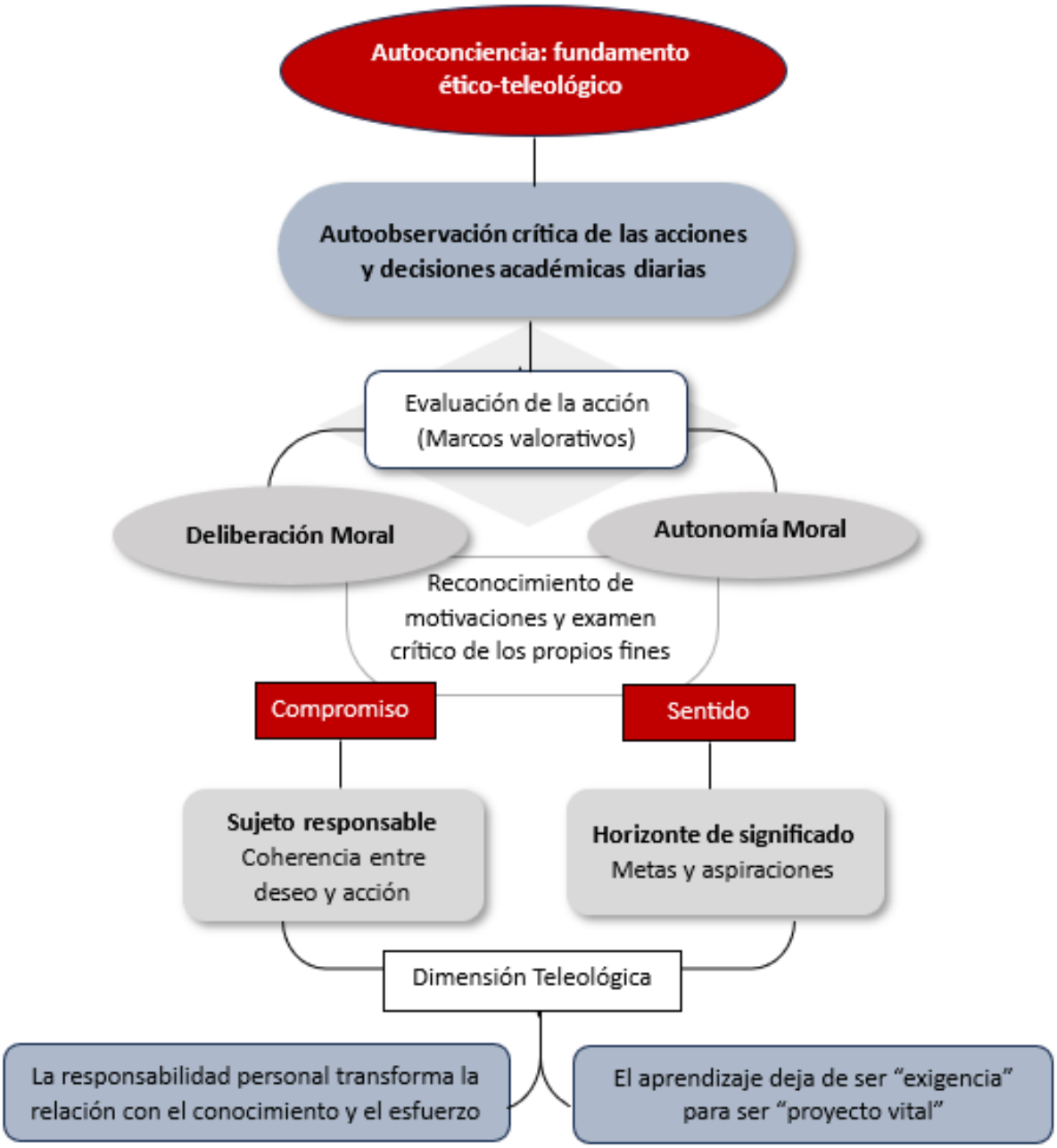
Los resultados de esta investigación permiten afirmar que la autoconsciencia escolar adquiere una dimensión teleológica cuando el estudiante interpreta su proceso educativo en relación con metas personales, aspiraciones futuras y compromisos éticos consigo mismo. En este sentido, el aprendizaje deja de ser percibido únicamente como una exigencia institucional y comienza a ser comprendido como parte de un proyecto formativo más amplio, en el cual el sujeto reconoce que sus decisiones presentes contribuyen a configurar su futuro. Esta orientación hacia el futuro introduce una dimensión de responsabilidad personal que transforma la relación del estudiante con el conocimiento, con el esfuerzo académico y con su propio desarrollo.

Desde esta perspectiva, la autoconsciencia puede entenderse como una mediación fundamental entre la experiencia escolar y la construcción del sentido de la formación. Al reflexionar sobre sus acciones, sus motivaciones y sus aspiraciones, el estudiante además de interpretar lo que le ocurre en el ámbito escolar, también puede llegar a deliberar acerca del valor y la dirección de su propia trayectoria educativa. De este modo, la autoconsciencia se convierte en un espacio de articulación entre conocimiento de sí, orientación ética y proyección vital.

En consecuencia, los hallazgos de esta investigación sugieren que la autoconsciencia constituye uno de los fundamentos más profundos de la formación integral, en la medida en que posibilita que el estudiante se reconozca como sujeto responsable de su propio proceso educativo. A través de esta experiencia reflexiva, la educación adquiere un sentido que trasciende el logro académico inmediato y se inscribe en la construcción de una vida significativa, orientada por valores, propósitos y decisiones conscientes. La figura 8 recoge el sentido de este último componente teórico.

Figura 7

La autoconsciencia como fundamento ético-teleológico de la formación integral



Nota: Elaborado por el autor.

Socialización de resultados como proceso de validación intersubjetiva

La socialización de los resultados se desarrolló en coherencia con lo planteado en el Momento III del sustento metodológico, específicamente como parte del proceso de validación interpretativa propio de la investigación cualitativa de enfoque fenomenológico. En este sentido, no se asumió como una actividad complementaria o meramente expositiva, sino como un espacio metodológicamente fundamentado orientado a fortalecer la credibilidad del estudio, en consonancia con el criterio de validación por participantes propuesto por Guba y Lincoln (1985) y retomado por diversos autores en la investigación cualitativa contemporánea. Desde esta perspectiva, la construcción del conocimiento no se agota en el ejercicio interpretativo del investigador, sino que se enriquece en el diálogo reflexivo con los propios actores sociales, quienes, desde su experiencia vivida, contribuyen a confirmar, matizar o ampliar los sentidos emergentes.

Este proceso adquiere especial relevancia en el marco del paradigma interpretativo que orienta la investigación, en el cual la realidad se concibe como una construcción intersubjetiva, configurada a partir de los significados que los sujetos atribuyen a su experiencia. En consecuencia, la devolución de los hallazgos a los informantes clave constituye una prolongación natural del proceso dialógico que atraviesa toda la investigación, permitiendo consolidar una comprensión más fiel y situada del fenómeno de la autoconsciencia en el contexto escolar.

La socialización se llevó a cabo mediante un encuentro presencial con los seis estudiantes participantes (ver Figura 2), previamente convocados a través de comunicación formal (ver anexo E). En este espacio se generó un ambiente de confianza y apertura que favoreció la participación activa de los informantes, en coherencia con la naturaleza reflexiva y vivencial del estudio. Durante el encuentro, se presentaron de manera comprensible los principales resultados

derivados del proceso analítico desarrollado en el Momento IV, haciendo énfasis en las estructuras esenciales del fenómeno, las categorías emergentes y los núcleos de sentido identificados a partir de las entrevistas semiestructuradas.

De manera particular, se procuró que cada uno de los participantes pudiera reconocer el tratamiento interpretativo dado a su propio discurso, en la medida en que el análisis realizado en el Momento IV partió de una aproximación idiográfica centrada en la singularidad de cada experiencia. Tal como se expuso en dicho capítulo, el proceso analítico implicó una lectura detallada y reflexiva de cada testimonio, orientada a abstraer unidades de significado, construir categorías emergentes y develar estructuras esenciales del fenómeno. En coherencia con ello, la socialización permitió que cada informante tuviera la oportunidad de conocer cómo sus vivencias fueron comprendidas e integradas en el proceso investigativo, favoreciendo un ejercicio de reconocimiento, validación y reflexión sobre sí mismos.

Durante el desarrollo del encuentro, los estudiantes manifestaron, en su mayoría, sentirse identificados con las interpretaciones presentadas, reconociendo en ellas aspectos significativos de su experiencia escolar. Sus intervenciones aportaron elementos valiosos para la comprensión del fenómeno. En particular, algunos participantes ampliaron ideas relacionadas con la forma en que gestionan sus emociones frente a las exigencias académicas, mientras que otros hicieron énfasis en la influencia del entorno social y familiar en su desempeño escolar. Estas aportaciones, aunque no transformaron de manera sustancial la estructura general de los hallazgos, sí permitieron afinar el sentido de ciertas categorías, ajustar matices interpretativos y reforzar la coherencia interna de la teoría emergente.

En este marco, los aportes realizados por los actores sociales durante la socialización contribuyeron a fortalecer la articulación entre los hallazgos empíricos y la teoría emergente, asegurando que esta última se mantuviera

anclada en el mundo vivido de los estudiantes. De este modo, la teoría no se impone sobre la experiencia, sino que emerge de ella y se retroalimenta en el diálogo con quienes la han vivido.

Finalmente, es importante destacar que este proceso se desarrolló en estricto apego a los principios éticos que orientan la investigación, garantizando la participación voluntaria de los estudiantes, el respeto por su autonomía y la confidencialidad de la información aportada. En la sección de Anexos se encuentran las evidencias correspondientes a este proceso: solicitud anuencia institucional (Anexo B) y Autorización institucional (Anexo C), consentimiento informado de los padres (Anexo D), correo electrónico de la convocatoria para la socialización de los resultados, (Anexo E), acta del desarrollo del encuentro (Anexo F),

En síntesis, la socialización de resultados se constituyó en un espacio de validación intersubjetiva que permitió consolidar la credibilidad de la investigación, enriquecer la comprensión del fenómeno y fortalecer la coherencia entre los distintos momentos del proceso investigativo. Lejos de ser una etapa final, este ejercicio reafirma el carácter dialógico, reflexivo y humanizante de la investigación fenomenológica, en la cual los participantes no solo son fuente de información, sino co-constructores del sentido que emerge del estudio.

Figura 8

Encuentro para la socialización de resultados



MOMENTO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La presente investigación tuvo como propósito generar estructuras esenciales emergentes acerca de la vivencia de la autoconsciencia en estudiantes de educación media y su incidencia en el desempeño escolar, a partir de una aproximación fenomenológica centrada en la experiencia de los propios actores educativos. El estudio buscó comprender cómo los estudiantes experimentan la conciencia de sí mismos dentro del contexto escolar, qué situaciones movilizan esta experiencia reflexiva y de qué manera dicha vivencia influye en su forma de aprender y de situarse frente a las exigencias académicas.

El análisis interpretativo de las narraciones permitió acceder a una comprensión profunda del fenómeno, mostrando que la autoconsciencia escolar no puede ser entendida únicamente como un proceso cognitivo o metacognitivo. Más bien se configura como una experiencia compleja en la que se entrelazan dimensiones reflexivas, emocionales y relacionales que dan forma a la manera en que el estudiante interpreta su propia trayectoria educativa.

Los resultados evidencian que la autoconsciencia se manifiesta principalmente en situaciones concretas de la vida escolar. Momentos como las evaluaciones, las dificultades académicas, la retroalimentación del docente o la comparación con los compañeros generan pausas reflexivas en la experiencia del estudiante, permitiéndole dirigir su atención hacia su propio desempeño, sus capacidades y las emociones que acompañan su proceso de aprendizaje. En este

sentido, la autoconsciencia actúa como un espacio interior de interpretación desde el cual el estudiante otorga significado a su experiencia educativa.

Sin embargo, el análisis fenomenológico también permitió advertir que los estudiantes entrevistados no manifestaron niveles profundos o sistemáticos de introspección deliberada. La mayoría de las experiencias de autoconsciencia relatadas surgían en contextos de interacción o confrontación con otros actores del entorno escolar, familiar o social, más que en prácticas personales orientadas al cultivo consciente de la reflexión sobre sí mismos. Este hallazgo sugiere que el desarrollo de la autoconsciencia en los estudiantes se encuentra fuertemente mediado por las condiciones sociales y pedagógicas de su entorno, y que su ejercicio no siempre se configura como un hábito reflexivo sostenido.

Esta situación permite comprender con mayor claridad la naturaleza contextual del fenómeno estudiado. La autoconsciencia observada en los estudiantes aparece vinculada a experiencias concretas de interacción educativa y a procesos de reconocimiento social, lo que confirma su carácter relacional y situado dentro de la vida escolar.

En lo tocante a los propósitos de investigación se concluye lo siguiente: en relación con el primer propósito específico de la investigación, orientado a identificar las dimensiones del “sí mismo” que son objeto de la atención autoconsciente de los estudiantes, se encontró que los jóvenes dirigen su reflexión principalmente hacia tres ámbitos: su autoconcepto académico, las emociones que experimentan frente al aprendizaje y su capacidad para afrontar las exigencias escolares. Estos aspectos configuran una representación dinámica de sí mismos como estudiantes, donde se articulan percepciones de capacidad, expectativas personales y evaluaciones sobre su propio desempeño.

Respecto al segundo propósito, dirigido a explorar las situaciones escolares que favorecen la emergencia de la autoconsciencia, los hallazgos

muestran que esta experiencia se activa especialmente en momentos de evaluación, en situaciones de dificultad académica, en procesos de comparación con los compañeros y en instancias de retroalimentación por parte del docente. Estas circunstancias generan escenarios propicios para la reflexión sobre el propio desempeño y para la reconsideración de las estrategias de aprendizaje.

En cuanto al tercer propósito, orientado a comprender la incidencia de la autoconsciencia en el aprendizaje y el rendimiento académico, los resultados indican que esta experiencia favorece procesos de autorregulación del aprendizaje. Cuando el estudiante logra reconocer sus fortalezas, debilidades y estados emocionales frente al estudio, aumenta su capacidad para ajustar sus estrategias de aprendizaje, reorganizar sus hábitos académicos y asumir una actitud más activa frente a su proceso formativo.

A partir de la interpretación de las experiencias narradas fue posible configurar estructuras emergentes que permiten comprender la autoconsciencia como un fenómeno educativo integral. Dicha estructura se organiza en seis ejes interpretativos que explican diferentes dimensiones de la experiencia autoconsciente en el contexto escolar.

El primer eje concibe la autoconsciencia como una experiencia reflexiva del sí mismo en situación escolar, mediante la cual el estudiante dirige su atención hacia su propio desempeño y hacia el significado que atribuye a sus experiencias académicas.

El segundo eje plantea que la autoconsciencia actúa como mediación en la comprensión de las emociones vinculadas al aprendizaje, permitiendo que el estudiante identifique y otorgue sentido a los estados afectivos que acompañan su actividad académica.

El tercer eje interpreta la autoconsciencia como base de la autoevaluación y del juicio sobre sí mismo, mediante los cuales el estudiante valora su

desempeño, interpreta sus capacidades y construye una comprensión evaluativa de sí como aprendiz, advirtiendo las posibilidades que tiene al decidir y actuar.

El cuarto eje destaca la dimensión intersubjetiva del fenómeno, evidenciando que la autoconsciencia se construye en diálogo permanente con los otros y que las interacciones con docentes y compañeros influyen significativamente en la forma como el estudiante se percibe a sí mismo.

El quinto eje propone comprender la autoconsciencia como configuración narrativa de la identidad académica, en la que el estudiante organiza e interpreta sus experiencias escolares, construyendo relatos que dan sentido y continuidad a su trayectoria como aprendiz. Se despierta la conciencia sobre cómo esa identidad condiciona el modo de catapultarse como estudiante.

El sexto y último eje concibe la autoconsciencia como fundamento ético-teleológico de la formación integral, en la medida en que permite al estudiante orientar de manera más consciente sus decisiones académicas y asumir progresivamente un papel activo en la construcción de su proyecto personal de aprendizaje.

Los hallazgos obtenidos permiten afirmar que la autoconsciencia constituye una dimensión significativa de la experiencia educativa. No obstante, también evidencian que su desarrollo no ocurre de manera espontánea ni sistemática, sino que depende en gran medida de las condiciones pedagógicas, sociales y culturales que rodean al estudiante. Esta constatación sugiere la necesidad de que las prácticas educativas generen espacios más explícitos para el cultivo de la reflexión personal, la autoevaluación y el diálogo sobre la experiencia de aprender.

En este sentido, resulta pertinente que los docentes promuevan estrategias pedagógicas que favorezcan la metacognición, la reflexión crítica sobre el propio aprendizaje y el reconocimiento consciente de las emociones vinculadas al

estudio. La retroalimentación formativa, el aprendizaje reflexivo y el acompañamiento emocional pueden contribuir significativamente al fortalecimiento de la autoconsciencia en los estudiantes.

De igual manera, la investigación pone de relieve la importancia de la autoconsciencia pedagógica del docente. La capacidad del profesor para reflexionar sobre su propia práctica educativa —y aun sobre sí mismo— constituye una condición fundamental para generar ambientes de aprendizaje que favorezcan el protagonismo del estudiante y la construcción consciente del conocimiento.

Como toda investigación cualitativa de carácter fenomenológico, este estudio se desarrolló en un contexto educativo específico y con un número limitado de participantes. En consecuencia, los hallazgos no pretenden establecer generalizaciones universales o definitivas, sino ofrecer una comprensión profunda del fenómeno dentro del contexto particular en el que fue investigado. Nuevos estudios podrán ampliar, contrastar o complementar las interpretaciones aquí presentadas.

A partir de los resultados obtenidos, se formulan algunas recomendaciones orientadas a profundizar en el estudio y en el desarrollo pedagógico de la autoconsciencia en el ámbito educativo.

En primer lugar, se recomienda desarrollar investigaciones que exploren la vivencia de la autoconsciencia en otros niveles del sistema educativo, particularmente en la educación básica y en la educación superior, con el fin de comprender cómo evoluciona esta experiencia a lo largo de la trayectoria formativa de los estudiantes.

Asimismo, sería valioso realizar estudios que analicen el impacto de programas pedagógicos orientados explícitamente al desarrollo de la autoconsciencia en los procesos de aprendizaje. En esta misma línea, futuras

investigaciones podrían avanzar hacia la formulación de un modelo pedagógico basado en la autoconsciencia, que integre principios teóricos, estrategias didácticas y orientaciones formativas destinadas a promover el desarrollo sistemático de la reflexión personal en los estudiantes.

Igualmente, se sugiere que las instituciones educativas consideren la incorporación del desarrollo de la autoconsciencia dentro de sus proyectos pedagógicos institucionales, promoviendo prácticas formativas que favorezcan la reflexión personal, el reconocimiento mutuo y la construcción consciente del aprendizaje.

Finalmente, se recomienda continuar fortaleciendo el diálogo interdisciplinario entre la pedagogía, la psicología, la filosofía y la neurociencia, con el fin de enriquecer la comprensión de la autoconsciencia como una dimensión clave de la formación integral.

En síntesis, la investigación desarrollada permite reconocer que la autoconsciencia constituye una dimensión fundamental de la experiencia educativa. Más allá de su relación con el rendimiento académico, su valor radica en la posibilidad de que el estudiante se reconozca a sí mismo como sujeto activo de su aprendizaje y como protagonista de su propio proceso formativo. Cuando la educación logra despertar esta conciencia reflexiva, el aprendizaje deja de ser únicamente una acumulación de conocimientos y se transforma en una experiencia significativa de crecimiento personal.

REFERENCIAS

Acosta, O. 2020. Boletín estadístico SED Cartagena de indias 2020. https://www.cartagena.gov.co/sites/default/files/transparencia/documentos/2022-06/BOLETIN%20ESTADISTICO%20%E2%80%93%202020%20SECRETARIA%20DE%20EDUCACION%20DISTRITAL%20DE%20CARTAGENA%20DE%20INDIAS%20DICIEMBRE%202020.pdf

Albis, V. S. (2013). El plagio en la investigación científica. Lecturas Matemáticas, 34(1), 5–8.

Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología. Paidós.

Anselm, S., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada (2.ª ed.). Editorial Universidad de Antioquia.

Arias Mendoza, G. (2024). *Autorregulación del Aprendizaje en Adolescentes de Educación Media del Colegio Técnico Nuestra Señora de la Presentación San Gil, Santander, Colombia*. (Trabajo de Doctorado, Universidad Santo Tomás). Repositorio Institucional. Recuperado de https://repository.usta.edu.co/handle/11634/53702

Asociación Médica Mundial. (2013). Declaración de Helsinki: Principios éticos para la investigación médica en seres humanos. Recuparado de: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://minciencias.gov.co/sites/default/files/ckeditor_files/6.pdf

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1989). Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy. En J. Kolligian & R. Sternberg (Eds.), Competence considered (pp. 1-60). New Haven, CT: Yale University Press.

Bandura, A. (1989). Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy. En R. A. Dienstbier (Ed.), Nebraska Symposium on Motivation, 1988. Vol. 37. Perspectives on Motivation (pp. 1–39). University of Nebraska Press.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York, NY: W.H. Freeman and Company.

Bandura, A. (1999). Autoeficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual. Desclée de Brouwer.

Bauman, Z. (2000). Modernidad líquida. Fondo de Cultura Económica.

Bernal, C. A. (2010). Metodología de la investigación: Para administración, economía, humanidades y ciencias sociales (3.ª ed.). Pearson Educación.

Bisquerra, R. (2004). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla.

Bisquerra, R. (Coord.). (2009). Metodología de la investigación educativa (2.ª ed.). Editorial La Muralla.

Bisquerra, R. (2010). Psicopedagogía de las emociones. Madrid: Editorial Síntesis.

Boud, D. (1995). Enhancing learning through self-assessment. Kogan Page.

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Harvard University Press.

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.

Bueno, D. (2016). La autoconciencia del ser para ser autoconscientes: Una visión desde la neurociencia. Aula de Innovación Educativa, (253-254), 17-21.

Calderón Gómez, C. (2009). Evaluación de la calidad de la investigación cualitativa en salud: criterios, proceso y redacción. Foro de Investigación Social Cualitativa, 10 (2). Recuperado de: https://doi.org/10.17169/fqs-10.2.1294

Carden, L., Jones, R. J., & Passmore, J. (2022). Defining self-awareness in the context of adult development: A systematic review. Journal of Adult Development, 29, 1–13. https://doi.org/10.1007/s10804-021-09394-0

Carvajalino, T. (2021). *La didáctica de la matemática del docente de educación básica primaria: aproximación teórica desde la metacognición*. (Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Venezuela) Repositorio Institucional. Recuperado de: https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/310

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1981). Attention and self-regulation: A control-theory approach to human behavior. Springer.

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). Sobre la autorregulación del comportamiento. Cambridge University Press.

Cassirer, E. (1944). An Essay on Man: An Introduction to a Philosophy of Human Culture. New Haven: Yale University Press.

Castellar, N. (2023). “Jóvenes incursionan en el INEM y causan destrozos, hay vigilantes heridos”. *El Universal*. https://www.eluniversal.com.co/cartagena/jovenes-incursionan-en-el-inem-y-causan-destrozos-hay-vigilantes-heridos-JX9099193

Cobos Sánchez, X. G. (2018). Desarrollo de la autoconciencia emocional mediante estrategias didácticas que favorecen la sana convivencia en alumnos de tercer grado de primaria. Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. http://beceneslp.edu.mx/docs2018/16240272

Colaizzi, P. F. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it. En R. Valle & M. King (Eds.), Existential phenomenological alternatives for psychology (pp. 48–71). Oxford University Press.

Colina, M. & Vargas, J. (2017). La ética del docente investigador y sus principios. Revista Científica Ecociencia, 4(5), 3-17.

Comisión Nacional para la Protección de Sujetos Humanos de Investigación Biomédica y del Comportamiento. (1979). Informe Belmont: Principios éticos y pautas para la protección de sujetos humanos de investigación biomédica y del comportamiento.

Conejo Carrasco, F. (2022) De la inteligencia emocional a la autorregulación del aprendizaje. Un camino hacia la autonomía del aprendizaje en el estudiante. Editorial Uniminuto. https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-593-5

Constitución Política de Colombia. (1991).

Corbin, J., & Strauss, A. (2002). Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada (2.ª ed.). Editorial Universidad de Antioquia.

Creswell, J. W. (2007). Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches (2nd ed.). Sage Publications.

Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications.

Damasio, A. (1999). The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness. New York: Harcourt Brace.

Decreto 1290 de 2009. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y Decreto 1965 de 2013. Decreto Reglamentario de la Ley de Convivencia Escolar.

Decreto 1075 de 2015. Decreto Único Reglamentario del Sector Educación.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. Contemporary Educational Psychology, 25(1), 54-67.

Denzin, N. K. (1978). The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods. McGraw-Hill.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). The SAGE Handbook of Qualitative Research (5th ed.). SAGE Publications.

Duval, R., & Wicklund, R. A. (1972). A Theory of Objective Self-Awareness. New York: Academic Press.

Dweck, C. S. (2006). Mindset: La actitud del éxito. Random House Mondadori.

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D. C. Heath.

Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. En M. E. Lamb & A. M. Freund (Eds.), *The handbook of life-span development* (Vol. 2, pp. 321–353). Wiley.

Erikson, E. H. (1968). Identity: Youth and crisis. W. W. Norton & Company.

Escudero Sánchez, C. L., & Cortez Suárez, L. A. (Coords.). (2018). Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica. Universidad Técnica de Machala.

Flavell, JH (1979). Metacognición y monitoreo cognitivo: Una nueva área de investigación cognitivo-evolutiva. American Psychologist, 34 (10), 906–911. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906

Freire, P. (2007). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido (S. Araújo, Trad.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1968)

Gadamer, H.-G. (1998). *Verdad y método I* (A. Agud Aparicio & R. de Agapito, Trads.). Ediciones Sígueme. (Obra original publicada en 1960).

Gallagher, S. (2005). How the Body Shapes the Mind. Clarendon Press.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.

Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford University Press.

Giorgi, A. (2009). The Descriptive Phenomenological Method in Psychology: A Modified Husserlian Approach. Duquesne University Press.

Giorgi, A. (2010). *Fenomenología e investigación psicológica.* Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.

Goleman, D. (1996). Inteligencia emocional: Por qué es más importante que el coeficiente intelectual. Barcelona: Kairós.

Goleman, D. (2013). Focus: The Hidden Driver of Excellence. Nueva York: Harper Collins.

González, F. E. (2008). Apuntes para una crítica pentadimensional de la investigación socioeducativa. Revista Educação em Questão, 32(18), 40–78.

González, F. y Villegas, M. (2009) Fundamentos epistemológicos en la construcción de una metódica de investigación. Atos de Pesquisa em Educação, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 89–121, 2009. DOI: 10.7867/1809-0354.2009v4n1p89-121. Recuperado en: https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/1449.

Grijalba, N., Cano L., Canencio Y. (2021). La formación socioemocional busca cupo en la escuela primaria en Colombia. Revista Foro Educacional, 36, 133-158. DOI: 10.29344/07180772.36.2743

Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry, 26*(1), 1–26. https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). Effective Evaluation: Improving the Usefulness of Evaluation Results Through Responsive and Naturalistic Approaches. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1985). Naturalistic Inquiry. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Harter, S. (2012). The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations (2nd ed.). Guilford Press.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Heidegger, M. (1997). Ser y tiempo (trad. J. Gaos). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1927).

Hermans, H. & Kempen, H. (1993). *The Dialogical Self*. Academic Press.

Hermans, H. J. M. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. Culture & Psychology, 7(3), 243–281. https://doi.org/10.1177/1354067X0173001

Hernández, J. (2004). *Constructo teórico de las habilidades metacognitivas en los procesos de autorregulación del aprendizaje de estudiantes de básica secundaria*. (Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Venezuela) Repositorio Institucional. Recuperado de: https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1274

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, M. del P. (2014). Metodología de la investigación (6ª ed.). McGraw-Hill.

Herrán Gascón, A. de la. (2004). El autoconocimiento como eje de la formación. Revista Complutense de Educación, 15(1), 11-50. Recuperado de https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0404120011A

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta (6.ª ed.). McGraw-Hill.Martínez, M., & Puig, J. M. (1987). Elementos para una pedagogía de la conciencia. Educar, (11), 35-49.

Honneth, A. (1995). *The Struggle for Recognition*. Cambridge: Polity Press.

Husserl, E. (1970). Logical Investigations (J. N. Findlay, Trans.). Humanities Press. (Original work published 1900–1901)

Husserl, E. (2006). Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica (J. Gaos, Trad.). México: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1913).

Husserl, E. (2008). La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental (Trans. J. Gaos). Prometeo. (Obra original publicada en 1954)

Immordino-Yang, M. H. (2016). *Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience*. W. W. Norton.

James, W. (1890). *The principles of psychology*. Henry Holt and Company.

Jiménez Rodríguez, J. (2018). *Autoconsciencia: Self y procesos psicológicos básicos*. Editorial CCS.

Jung, C. G. (1953). *Two essays on analytical psychology*. Princeton University Press.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice, 10*(2), 144–156. https://doi.org/10.1093/clipsy/bpg016

Kegan, R. (1994). *In over our heads: The mental demands of modern life*. Harvard University Press.

Kvale, S. (2011). Las entrevistas en investigación cualitativa. Madrid: Morata.

Laske, O. (2005). *Measuring hidden dimensions of human systems*. Interdevelopmental Institute Press.

Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation.* Oxford University Press.

Ley 115 de 1994. Ley General de Educación.

Ley 1098 de 2006. Código de Infancia y Adolescencia.

promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media.

Ley 1620 de 2013. Ley de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

López, C. (2014). El rendimiento escolar desde un enfoque integral: Factores personales y sociales. Revista de Educación Integral, 3(1), 25-45.

MacIntyre, A. (2007). After Virtue. Notre Dame: University of Notre Dame Press.

Marshall, C. (1990). Rigor en la investigación cualitativa. En D. Keeves (Ed.), Metodología y medición de la investigación educativa: Un manual internacional (pp. 227-237). Oxford: Pergamon Press.

Márquez Pérez, E. (2007). Reflexiones sobre el diseño emergente en la investigación cualitativa \ [Ensayo inédito, Instituto Pedagógico de Caracas].

Márquez Pérez, E. (2009). La perspectiva epistemológica cualitativa en la formación de docentes en investigación educativa. Revista de Investigación, (66), 13–17.

Martínez, M., & Puig, J. M. (1987). Elementos para una pedagogía de la conciencia. Educar, (11), 35-49.

Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist*. University of Chicago Press.

Medina, L., & Monereo, C. (2024). Diálogo y desarrollo: Perspectivas y aplicaciones de la teoría del self dialógico en contextos educativos. *Didac, 83*(julio-diciembre), 84–91. https://doi.org/10.48102/didac.2024..83_JUL-DIC.155

Miller, E. K., & Cuttler, J. D. (2003). The prefrontal cortex and executive cognitive control. *Nature Reviews Neuroscience, 1*(1), 59–65. https://doi.org/10.1038/nrn01059

Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro (M. Vallejos Gómez, trad.). Santillana/UNESCO.

Morin, A. (2006). Levels of consciousness and self-awareness: A comparison and integration of various neurocognitive views. *Consciousness and Cognition, 15*(2), 358–371. https://doi.org/10.1016/j.concog.2005.09.006

Morin, A. (2011). Self-awareness part 1: Definition, measures, effects, functions, and antecedents. *Social and Personality Psychology Compass, 5*(10), 807–823. https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2011.00387.x

Mortari, L. (2015). Research as care: A perspective on phenomenological research. International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being, 10(1), 28658.

Moustakas, C. (1994). Phenomenological Research Methods. SAGE Publications.

Nussbaum, M. (2010). *Not for Profit*. Princeton University Press.

OCDE. (2019). *Future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/2030-project/

Papalia, D. E., & Martorell, G. (2017). Experiencia humana: Desarrollo durante el ciclo vital (13.ª ed.). McGraw-Hill Education.

Palacios, J., & Corral, I. (2010). Congruencia metodológica en la investigación fenomenológica. Revista de Investigación Educativa, 21(2), 68–73.

Parada, L., Borda, M., Díaz, A., & Niño, A. (2020). Metacognición en docentes. Investigación y formación: aportes para la convivencia escolar. Editorial Universidad Surcolombiana.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review, 18*(4), 315–341. https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9

Piaget, J. (1972). La psicología de la inteligencia. Psique. (Obra original publicada en 1947).

Quicios García, M. del P. (2002). Aristóteles y la educación en la virtud. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/28294203_Aristoteles_y_la_educacion_en_la_virtud

Resolución 2566 de 2003. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas.

Rodríguez Fuentes, G. (2009). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de E.S.O. [Tesis doctoral, Universidad de A Coruña]. Recuperado de https://core.ac.uk/download/pdf/61897912.pdf

Rodríguez, S., González-Suárez, R., Vieites, T., Piñeiro, I., & Díaz-Freire, F. M. (2022). Self-Regulation and Students' Well-Being: A Systematic Review 2010–2020. Sustainability, 14(4), 2346. https://doi.org/10.3390/su14042346

Rogers, C. (1961). El proceso de convertirse en persona: una visión del cambio terapéutico y el desarrollo del individuo. Paidós.

Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin.

Ruiz Olabuenaga, J.I. e Ispizua, M.A. (1989) La descodificación de la vida cotidiana. Univ. de Deusto, Bilbao. pág. 126.

Ruíz, V. M. (2014). Habilidades para la vida: una propuesta de formación humana. Itinerario Educativo, 28(63), 61–89.

https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6280206

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science, 18*(2), 119–144. https://doi.org/10.1007/BF00117714

Sandín, M. P. (2003). Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones. Madrid: McGraw-Hill.

Sandu, A., Panisoara, G., & Panisoara, I. (2014). Self-awareness and personal development in adolescence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 127*, 745–749. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.345

Schutz, P. A., & Pekrun, R. (Eds.). (2007). *Emotion in education.* Academic Press.

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada (2.ª ed.). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Téllez, N. (2023). M*etacognición y resolución de problemas de física: una mirada a estudiantes universitarios.* (Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Venezuela) Repositorio Institucional. Recuperado de: https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1171

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados. Paidós.

Taylor, C. (1989). *Sources of the self: The making of the modern identity*. Harvard University Press.

Trías, D. (2024). Analizando las relaciones entre autorregulación docente, autoeficacia y bienestar en la formación inicial docente: Un pre-registro. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/383427078

UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?*. UNESCO Publishing.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2022). Manual de Trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales. Caracas: Fedupel

Valencia, M. (2021). *Una perspectiva transpersonal para la educación modelo educativo etievan, de la escuela para el desarrollo armónico del hombre, "cuarto camino". Programa "ADSI"*. (Trabajo de grado, Universidad de Granada – España) https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=295635

Valdez, J. C. (2018). Investigación cualitativa: Claves teóricas y prácticas. Ediciones del Rectorado.

Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. London, Ontario: The Althouse Press.

Van Manen, M. (2014). Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing. Routledge.

Varela, F. J. (1997). Conocer: Las ciencias cognitivas: Tendencias y perspectivas. Gedisa.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wentzel, K. R., & Miele, D. B. (Eds.). (2016). *Handbook of motivation at school* (2nd ed.). Routledge.

Zahavi, D. (2019). *Phenomenology: The basics*. London: Routledge.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of Self-Regulation (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory Into Practice, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. American Educational Research Journal, 45(1), 166-183.

Zimmerman, B. J., Kitsantas, A., & Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: Una perspectiva social cognitiva. Revista Evaluar, 5(1), 1-21.

ANEXOS

Anexo A. Diseño de Entrevista

1. ¿En qué momentos de tu vida escolar sientes que eres más consciente de ti mismo?
2. ¿Cuando piensas en ti mismo como estudiante, qué es lo primero que viene a tu mente?
3. ¿Qué emociones sueles sentir en tu vida escolar?, ¿cómo influyen estas emociones en tu concentración o motivación y qué haces para manejarlas?
4. ¿De qué manera las relaciones con tus compañeros o profesores han influido en la forma en que te ves a ti mismo como estudiante?
5. ¿Qué haces cuando te sientes frustrado frente a una tarea escolar difícil?
6. ¿Qué situaciones de tu vida académica te llevan a autoevaluarte y a replantear estrategias para mejorar tus habilidades y superar tus límites?
7. ¿Recuerdas algún momento de tu vida escolar en el que hayas sentido que cambió la forma en que te ves a ti mismo como estudiante?
8. Describe alguna situación que recuerdes con compañeros, directivos, profesores o familiares que haya cambiado la manera en que te percibes como estudiante. ¿Qué efecto tuvo en ti esa experiencia?
9. ¿Cómo crees que ser consciente de ti mismo puede ayudarte a tomar mejores decisiones en la escuela?
10. ¿Cómo describiría la relación entre lo que piensas de ti mismo y la forma en que te motivas o te desempeñas en el colegio?
11. ¿Qué papel consideras que tienen tus profesores o compañeros en la forma como te ves a ti mismo como estudiante?
12. ¿Cómo crees que el diálogo con otras personas te ayuda a conocerte mejor como persona y como estudiante?

Anexo B. Carta – Solicitud de anuencia institucional

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÒGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
Doctorado en ciencias de la educación

Cartagena de Indias, 29 de septiembre de 2025

Magister
Rector Institución Educativa
Magister
Coordinador Media Académica

Asunto: Solicitud de anuencia institucional para el desarrollo de investigación doctoral

Reciban un cordial saludo.

En mi calidad de docente de esta institución y estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), en convenio con Polinorte, me permito presentar ante usted la solicitud de anuencia institucional para el desarrollo de mi trabajo de tesis doctoral titulado "Fundamentos teóricos emergentes de la vivencia de la autoconsciencia y su incidencia en el desempeño escolar en estudiantes de educación media".

El propósito de la investigación es generar fundamentos teóricos sobre la vivencia de la autoconsciencia en estudiantes de educación media y su relación con el desempeño escolar, desde un enfoque fenomenológico. Para ello, se contempla la participación voluntaria de estudiantes de los grados décimo y undécimo, quienes serán invitados a compartir sus experiencias a través de la técnica de entrevista en profundidad.

El trabajo de campo se desarrollará durante el período comprendido entre octubre y noviembre de 2025. Es importante precisar que la investigación no implica ningún tipo de intervención pedagógica ni representa riesgo alguno para los participantes. Asimismo, se garantizará el cumplimiento de los principios éticos de la investigación, incluyendo la participación voluntaria mediante consentimiento informado, la confidencialidad de la información y el uso estrictamente académico de los datos recolectados. En este mismo sentido, se asegurará que la participación de los estudiantes no tenga ninguna incidencia en sus procesos académicos ni en su relación con la institución.

Como parte del compromiso académico e institucional, los resultados del estudio serán socializados con la comunidad educativa, con el propósito de aportar reflexiones que contribuyan a la comprensión del proceso formativo de los estudiantes.

Agradezco de antemano la atención brindada a la presente solicitud y quedo atento a cualquier información adicional que se requiera, así como a la posibilidad de concertar un espacio para ampliar los detalles del estudio.

Cordialmente,

Lic. Germán David Franco López
c.c. 73569388
Cel. 3008020926
Doctorando en Educación – UPEL (Venezuela)
Convenio UPEL – Polinorte (Colombia)

Anexo C. Autorización institucional

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
Doctorado en ciencias de la educación
Línea de investigación: educación cognitiva

Para formalizar su conformidad con la ejecución del proyecto de investigación en su Institución mediante el licenciamiento y firma de la siguiente sección.

Yo _____ identificado con cédula de ciudadanía _____ expedida en _____ en calidad de rector de la Institución Educativa INEM Cartagena, autorizo el desarrollo de la investigación titulada *"Fundamentos teóricos emergentes de la vivencia de la autoconsciencia y su incidencia en el desempeño escolar en educación media"* dirigida por el Mag. Germán David Franco López, Investigador responsable, estudiante del programa Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

Declaro haber sido informado que la participación es voluntaria, no involucra ningún daño o peligro para la integridad física o mental de los participantes, y que la información obtenida se utilizará con fines estrictamente académicos y científicos, garantizando la confidencialidad de la misma.

_____
Nombre del Directivo Docente

_____
Firma

_____
Correo institucional

_____
Teléfono de contacto

Anexo D. Consentimiento informado del representante del participante

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL REPRESENTANTE DEL PARTICIPANTE

Estimado padre de familia, para la realización de una investigación en educación han sido seleccionados seis estudiantes de Educación Media, entre los cuales su hijo(a) es uno de los invitados.

1. Título tentativo de la investigación: Fundamentos teóricos emergentes de la vivencia de la autoconsciencia y su incidencia en el desempeño escolar en estudiantes de educación media.

2. Propósito de la investigación: Generar fundamentos teóricos emergentes sobre la vivencia de la autoconsciencia en estudiantes de educación media y su incidencia en el desempeño escolar, desde una perspectiva fenomenológica.

3. Responsable de la investigación: Licenciado Germán David Franco López.

4. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Institución Educativa José Manuel Rodríguez Torices INEM, Tv. 54 Cartagena. Salón de clase B2-23. Las entrevistas se aplicarán entre el 06 y 10 de octubre de 2025.

5. Duración de la investigación: La investigación tendrá una duración aproximada de seis (6) meses, distribuidos entre los procesos de recolección de información, análisis e interpretación de la información. La participación directa del estudiante se realizará en sesiones individuales que no excederán un total de tres (3) encuentros con una duración estimada de entre 40 y 60 minutos cada uno.

6. Descripción de la participación: Su hijo(a) participará como informante clave en una investigación de carácter académico. Su colaboración consiste en responder entrevistas semiestructuradas sobre sus vivencias o situaciones escolares relacionadas con el aprendizaje, las emociones, la motivación y la toma de decisiones. El investigador registrará anécdotas ocurridas en las sesiones de entrevista. La participación será grabada (audio) para facilitar el análisis, garantizando la confidencialidad y anonimato del estudiante.

7. Condiciones de la participación:
- La participación es voluntaria, y tanto usted como su hijo(a) pueden retirarse en cualquier momento, sin que esto implique ningún tipo de sanción ni afecte el desempeño académico del estudiante.

- La información recolectada será tratada de forma confidencial y anónima. En los resultados del estudio no se utilizarán nombres reales ni datos que permitan identificar a su hijo(a).
- Si lo desea, los resultados de la investigación podrán ser recibidos por usted y su hijo al terminar la interpretación de la información.
- El único propósito de esta investigación es académico y científico; no tiene fines lucrativos ni publicitarios.
- La participación no implicará ningún riesgo físico o psicológico. El investigador velará por un ambiente de respeto y cuidado en todo momento.
- Si usted requiere mayor información o desea conocer los avances del estudio, puede comunicarse con el investigador al correo electrónico: germanfrancolopez@gmail.com o al número de celular 3008020926 (whatsapp).

8. Consentimiento del participante: Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en que mi representado participe de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarse voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por su acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para que mi representado participe en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que le corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.



Firma del responsable de la investigación

Seudónimo o huella dactilar del participante consistente

Firma del representante del participante

CI: [redacted]

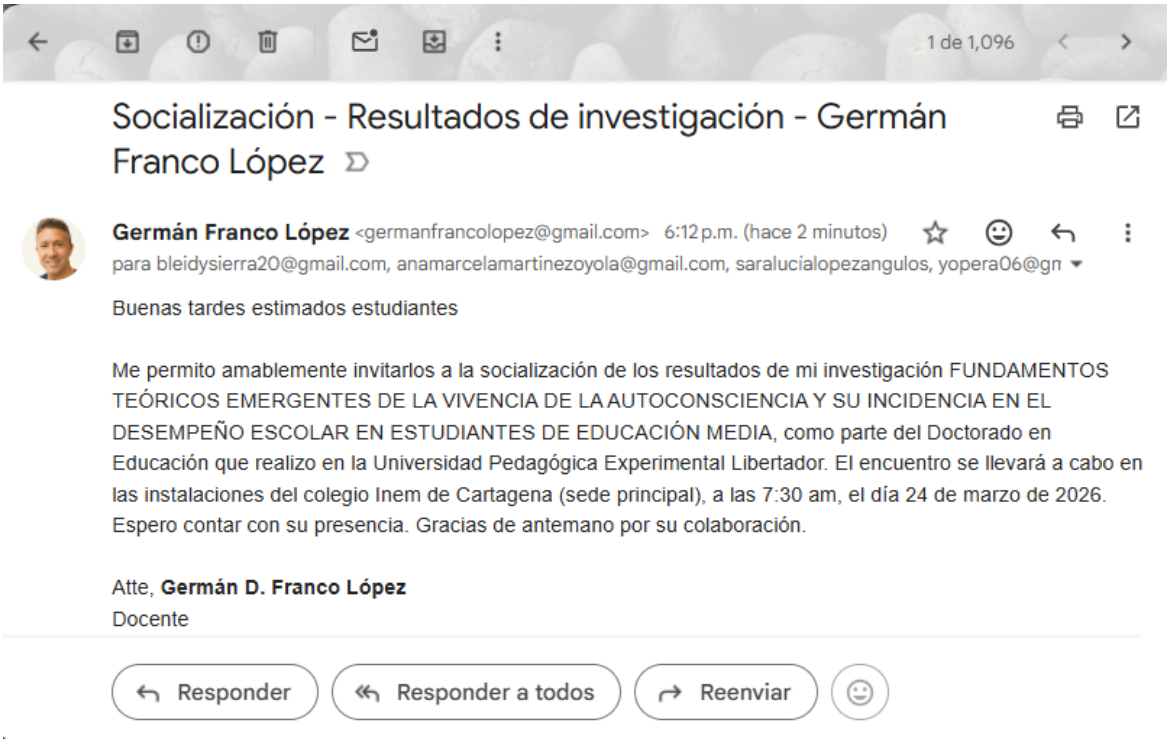
Correo electrónico: [redacted]

Contacto celular/teléfono: [redacted]

Fecha: 14-10-25

CC: Participante y Comité de Ética

Anexo E. Correo electrónico de la convocatoria para la socialización de los resultados



1 de 1,096

Socialización - Resultados de investigación - Germán Franco López

Germán Franco López <germanfrancolopez@gmail.com> 6:12 p.m. (hace 2 minutos)
para bleidysierra20@gmail.com, anamarcelamartinezoyola@gmail.com, saralucíalopezangulos, yopera06@gn

Buenas tardes estimados estudiantes

Me permito amablemente invitarlos a la socialización de los resultados de mi investigación FUNDAMENTOS TEÓRICOS EMERGENTES DE LA VIVENCIA DE LA AUTOCONSCIENCIA Y SU INCIDENCIA EN EL DESEMPEÑO ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA, como parte del Doctorado en Educación que realizo en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. El encuentro se llevará a cabo en las instalaciones del colegio Inem de Cartagena (sede principal), a las 7:30 am, el día 24 de marzo de 2026. Espero contar con su presencia. Gracias de antemano por su colaboración.

Atte, **Germán D. Franco López**
Docente

Responder | Responder a todos | Reenviar

Anexo F. Acta del encuentro para socializar los resultados de la investigación

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
Doctorado en ciencias de la educación

Socialización de los hallazgos con los Informantes claves

Asistencia de Informantes claves

Siendo las 7:30 a.m. de hoy 24 de marzo del año 2026, en mi condición de investigador, socialicé con los informantes claves los hallazgos que emergieron de mi investigación denominada *"Fundamentos teóricos emergentes de la vivencia de la autoconsciencia y su incidencia en el desempeño escolar en educación media"*.

Dicha socialización tuvo una duración de 40 minutos, la cual inició a las 7:30 a.m. y culminó a las 8:10 a.m. dentro de la cual estuvieron presentes los siguientes participantes:


Informante clave 1


Informante clave 2


Informante clave 3


Informante clave 4


Informante clave 5


Informante clave 6

Investigador

Anexo G. Entrevista con informante

INFORMANTE 6

Pregunta 1, ¿en qué momentos de tu vida escolar sientes que eres más consciente de ti misma?

Bueno, los momentos en los que yo más me siento consciente de mí misma, primero se podría decir que cuando ya llegan como que los finales de periodo, que los profesores ya empiezan como a dar definitivas o decir cómo le fue a cada quien, eso me hace a mí como replantearme todo lo que hice, o sea, si realmente me esforcé, si fui responsable o no, y si de verdad merezco o no aprobar la asignatura, o sea, la que sea en ese momento. También cuando estoy en media técnica, porque por ejemplo ya cuando son como las cuatro y media o cinco de la tarde, que yo digo, o sea, estoy cansada, o sea, yo pasé todo mi día acá y como que a veces no le encuentro sentido a eso, pero después recuerdo que se supone que si estoy en ese momento ahí, es por algo que aporta a mi aprendizaje y fue algo que yo escogí, porque se supone que me gusta y es algo que yo quiero aprender. Todo eso me hace sentir como que más consciente de que eso es lo que yo debo hacer para ser una persona más responsable y aprender nuevas cosas.

Pregunta 2, cuando piensas en ti mismo como estudiante, ¿qué es lo primero que viene a tu mente?

Bueno, cuando pienso en mí mismo como estudiante, lo primero que viene a mi mente es una persona, es una persona ejemplar, una persona responsable, pero también una persona muy competitiva que trata siempre de sobresalir, pero de una manera positiva, o sea, hacer un ejemplo de lo que se debe hacer y lo que no se debe hacer. Pero por otro lado también se destaca una persona con falta de compañerismo, lo cual está mal, pero es algo en lo que siempre estoy tratando de mejorar.

Pregunta 3, dice, ¿qué emociones sueles sentir en tu vida escolar? ¿Cómo influyen en tu concentración o motivación y qué haces para manejarlas?

Bueno, a lo largo de mi vida escolar he sentido todas las emociones posibles, o sea, he sentido felicidad, me he enojado, he llorado, he sufrido, entre comillas, he peleado, he tenido discusiones con múltiples personas y la verdad es que cualquier tipo de emoción siempre deja alguna secuela en mí y esa secuela es muy grande, la verdad, tanto que influye demasiado en mi concentración o en mi motivación.

Es decir, que, si hay días en los que tuve, por ejemplo, un día complicado y yo me sentí mal, eso me va a afectar a mí demasiado y el resto de cosas que yo tengo por hacer se van a ver afectadas también porque al yo sentirme mal, el resto de cosas que tengo por hacer las voy a hacer completamente desmotivadas. Y lo mismo si estoy bien, si estoy bien todo lo haría motivado. O sea, podría decir que mis emociones influyen demasiado en mi concentración o motivación, ahora eso no está bien porque la mayoría de emociones a veces no son positivas, entonces eso afecta demasiado, pero para yo manejarlo, para yo controlarlo, algo que yo practico, o sea, algo que me gusta, que me ayuda y yo utilizo como para desahogarme es escribir. O sea, siento que es una manera de expresar lo que sientes sin herir a nadie y sin que nadie sepa. Es una manera en la que yo expreso todo lo que siento y luego como que digo, me desahogué y ya me siento mejor. Eso es mi método principal para poder lidiar con ello. A veces también intento hablar conmigo misma y eso, y es como que también funciona, pero sigo pensando que el mejor método para hacer las cosas es escribiendo.

Pregunta 4. ¿De qué manera las relaciones con compañeros o profesores han influido en la forma en que te ves a ti mismo?

Han influido demasiado. O sea, quizás ya no actualmente porque yo podría decir que ya tengo una forma como muy definida de lo que yo soy y de lo que soy capaz de hacer, pero al principio de mi vida escolar, por decirlo así, algo que me marcó mucho fue las intervenciones que realizaron en determinados momentos algunos profesores y compañeros sobre mí.

¿A qué me refiero con eso? Que ellos me hicieron despertar, o sea, me dieron a dar a entender y a conocer habilidades que yo tenía, porque en ningún momento como que practiqué para yo saber hacerlas, sino como que ya estaban en mí, pero yo no era consciente de eso. Y si hoy soy consciente de eso es gracias a mis profesores y a mis compañeros, debido a que ellos me decían que yo era muy buena expresándome y que mi oratoria era muy buena y yo era muy capaz de hacer ciertas cosas. Entonces yo decía, si los profesores dicen eso es por algo, pero una parte de mí como que no terminaba de estar segura del todo.

Pero después eso es como que, o sea, fue creciendo tanto y hasta mis mismos compañeros me decían, yo me acuerdo que a veces preguntan cosas y eso, y ellos como que ya dicen bueno, Valentina debe saber, ya ella sabe todo. Entonces yo digo, no, yo no sé todo. Entonces me dicen, no, pero es que tú siempre como que participas y demuestras que sabes. Entonces yo digo, no es que siempre sepa, porque si no, no estudiara, sino que es como que, es la habilidad, o sea, es algo que lleva en mí, pero yo no era consciente de eso. Y si lo soy es gracias a mis compañeros y a mis profesores. Es una de las cosas que yo más aprecio y que más agradezco de mi relación con ambos.

Pregunta 5. ¿Qué haces cuando te sientes frustrada frente a una tarea escolar difícil? Bueno, es una situación que me ha pasado muchísimas veces y la mayoría de esos casos son en asignaturas o en trabajos en los cuales no soy mala, pero no son mis competencias, o sea, no son mis habilidades, no son las cosas en las que yo soy buena. Entonces al yo saber que no soy muy buena en esas cosas y cuando hay una tarea muy difícil, inmediatamente, o sea, si quiero empezar la tarea ya me frustré y ya me siento incapaz de hacerla. Entonces no importa que haga, no me voy a sentir como que satisfecha con lo que estoy haciendo.

Entonces es como que me empiezo a frustrar y me enojo, hasta me pongo triste. Yo no sé qué hacer, porque como estudiante responsable, claro que sí, yo quiero presentar algo bueno, pero hay veces donde la frustración es tan grande que yo digo, o sea, quisiera mejor no hacer nada. Entonces cuando hay tanta frustración, siempre hay tres posibles casos.

El primero es que yo me frustro, pero yo digo, bueno, voy a tratar de calmarme y de intentar hacerlo, pedirle ayuda a alguien, como que me explique o me guíe cómo puedo llegar a hacerlo. La segunda es, o sea, simplemente me desespero tanto que yo le pregunto a un compañero que sí sea bueno en ese aspecto o que me pase en la tarea. Y así es muchísimo más fácil para mí.

Hago copia y yo digo como que, bueno, después lo estudio, después veo cómo lo presento. Pero en el desespero, o sea, en la frustración de presentar la tarea, yo prefiero como que pedírsela a alguien y copiarla. Y bueno, ya como así, como que una frustración muy alta, muy máxima, yo diga que no presento la actividad.

O sea, no es lo que yo quisiera, pero hay momentos donde me siento tan desesperada o tengo más cosas que hacer o me siento tan cansada que yo digo, mejor no presento nada y no llevo ninguna tarea.

Pregunta 6. ¿Qué situaciones de tu vida académica te llevan a autoevaluarte y a replantear estrategias para mejorar tus habilidades y superar tus límites?

Digamos que en las situaciones académicas de mi vida donde más me siento limitada se podría decir que es en el periodo de los exámenes finales. La verdad que es algo que a mí me estresa mucho y siempre me siento como muy limitada y como que yo digo, a veces me siento, me frustra

el hecho de que me sienta incapaz de realizar algo cuando sé que obviamente soy muy capaz de lograrlo, pero aun así no es muy sencillo.

Digamos que tengo un cierto método de estudio, que es la manera en la que yo entiendo y estudio para poder entender todas las cosas. Pero cuando se trata de un periodo de exámenes finales y sobre todo con las asignaturas que más me cuestan o de pronto se me dificultan un tanto, es como que yo simplemente digo, tengo que cambiar absolutamente toda la forma en la que yo estudio para hacer una manera más práctica y menos agobiante para mí y al mismo tiempo que me sirva como que para practicar y yo poder entender cómo hago las cosas. Se podría decir que es la única situación académica en la que yo replanteo la manera en la que hago las formas, o sea, los exámenes finales.

Pregunta 7. ¿Recuerdas algún momento en tu vida escolar en el que hayas sentido que cambió la forma en que te ves a ti?

A ti mismo como estudiante, por ejemplo, al pasar de un grado a otro después de un logro o una dificultad en el colegio. Pues, yo pienso que en mi vida escolar lo que más ha cambiado la forma en la que yo me veo a mí misma es en el cambio de grados. Por ejemplo, en sexto y en séptimo, que fue como que el inicio de la etapa, todavía hay como que una parte que conserva cierta inmadurez en el sentido que todavía es como muy infantil y como que todavía apenas los intereses están como enfocados en otras cosas, a como seguir jugando, a conocer a las demás personas.

Pero en etapas como grado octavo o noveno, cuando es como que en plena adolescencia están como que el cambio de las hormonas, es como que un cambio cuando se está conociendo la verdadera personalidad, nuestros gustos y nuestros intereses. Es difícil porque hay un fenómeno, hay algo que se llama presión social y es que empieza a importar mucho como que lo que los demás piensen de mí. Y en mi caso eso fueron años muy difíciles porque recuerdo que hubo momentos en los que estaba más enfocada en lo que los demás pudieran pensar de mí que en lo que realmente importaba.

Y eran como que fueron etapas difíciles y a veces no sabía qué hacer o dejé de hacer cosas que a mí me gustaban solamente como que para impresionar a otros o encajar con otros y eso es bobo al final. Luego que he crecido y ya como que superé esas etapas, ya las quemé, que ahora sí es como que una agarra como que más conciencia, más como inteligencia emocional en el sentido que uno empieza a ignorar todos esos aspectos. Es como que ya no importa lo que los demás piensen de mí, se trata de tener libre personalidad y de demostrar que soy una persona autónoma, o sea que no me importa lo que los demás piensen de mí ni dejo que otras personas actúen o tomen decisiones sobre mí.

Pregunta 8. Describe alguna situación que recuerdes con compañeros, directivos, profesores o familia que haya cambiado la manera en que te percibes como estudiante. ¿Qué efecto tuvo en ti?

Bueno, la situación más grande y una situación que marcará para siempre toda mi vida escolar es convertirme en representante. Eso es una experiencia que yo siempre voy a recordar y me marca mucho porque recuerdo que cuando me animé a hacerlo ni siquiera fue como que algo que yo decidí o algo que yo quisiera, fue algo que fue impulsado por mis compañeros.

O sea, ¿a qué me refiero con eso? O sea que desde un principio ellos vieron ciertas cosas en mí que ni siquiera yo veía y ellos como que me impulsaron y me dieron a conocer ciertas cosas que ni siquiera yo creía que era capaz de hacer. Y digamos que eso fue como que algo que resultó tan bien, que fue tan notorio que inclusive tuvo tantos resultados positivos en mí, cambió tantas cosas y eso como que me hizo una persona hasta más social de lo que yo era, lo cual yo veo como algo muy positivo. Y fue algo que me ayudó a dar a entender mi familia.

O sea que hacer ese pequeño proceso, aunque al principio yo no lo viera como la gran cosa, había despertado y había hecho de mí una persona más social y con mejores características y con mejores habilidades para hablar y relacionarme con los demás. Al mismo tiempo los profesores también se dieron cuenta de que era algo que en el futuro me iba a servir porque iba teniendo la experiencia de cómo tratar con los demás, cómo tratar con las demás personas y es algo que yo pues considero que es una experiencia, es una situación que de verdad marca y que me impulsó a verme de una manera completamente distinta.

Pregunta 9. ¿Cómo crees que ser consciente de ti misma te puede ayudar a tomar mejores decisiones en la escuela?

Pues yo pienso que es una cuestión de objetivos. En mi casa yo lo que quiero lograr es ser una buena persona, conseguir cosas a futuro que me sirvan para mí y más adelante en todo lo que yo sueño, en todo lo que yo quisiera lograr. Pero ¿qué pasa? Que hay algo que es hacer las cosas bien y hacer las cosas mal. En el sentido de la escuela yo sé que, por ejemplo, si yo no presento tareas, si yo no estudio, si yo no me esfuerzo, a mí me va a ir mal y yo estoy consciente de eso.

Pero ¿qué pasa? Que, si yo estudio, si yo presento y hago todas mis cosas bien, me irá bien. Entonces, ¿en qué consiste eso? Que ya es lo que yo quiero hacer. Si yo quiero que me vaya bien, yo estoy consciente de qué es lo que tengo que hacer, de lo que está mal y de lo que está bien, o sea, lo que yo debería y lo que no debería hacer.

Entonces, ese objetivo que yo tengo, que es como que siempre tener un desempeño alto o que me vaya bien, me mantiene consciente de lo que yo debo hacer, es decir, hacer las cosas bien. ¿Qué quiere decir eso? Que, en el momento académico, o sea, en mi vida académica, cuando yo vaya a tomar mis decisiones, sé muy bien cuáles son las que debo tomar y cuáles son las que no.

Pregunta 10. ¿Cómo describirías la relación entre lo que piensas de ti misma y la forma en la que te motivas o te desempeñas en el colegio?

Si algo yo aprecio mucho es la manera, es el concepto que yo tengo de mí misma. Me tengo en un concepto muy positivo y sobre todo en el ámbito escolar, en lo estudiantil, porque me tengo como una persona muy responsable, una persona muy inteligente, una persona muy capaz, una persona muy hábil y una persona que siempre se esfuerza por dar lo mejor de sí misma. Y eso tiene mucha relación en la manera en la que yo me motivo y me desempeño en el colegio, porque, es decir, si yo me tengo en una buena percepción, yo sé que voy a hacer las cosas bien y yo sé que tengo que hacer las cosas bien.

Entonces, ¿qué pasa? Que, al momento de yo realizar las cosas, yo digo, si yo soy una persona tan inteligente y tan responsable, como yo digo ser, yo tengo que demostrarlo. O sea, no es solamente decirlo, pensarlo, sino también demostrarlo. Y en parte esas cosas me motivan, porque yo digo, bueno, yo soy una persona muy inteligente, yo puedo sacar esto adelante y todas las cosas que yo hago las puedo sacar adelante.

Entonces, yo digo que la verdad es que eso tiene una muy bonita, pero también una muy gran relación y yo pienso que me ayuda mucho en el aspecto del desempeño.

Pregunta 11. ¿Qué papel tienen tus profesores o compañeros en la forma de cómo te ves a ti mismo?

Bueno, en este caso me gustaría hablar más que todo de mi familia, sobre todo de mi mamá. Digamos que ya que tanto he hablado de que mi desempeño es alto y que siempre he sido una buena estudiante, en parte todo eso también se lo he dado a mi mamá, porque bueno, desde un principio siempre demostré tener un buen nivel académico y también disciplinario, pero mi mamá creo que me hizo ser más consciente de esa capacidad que yo tenía y me dijo, eres buena, pero

también tienes que demostrar que eres buena. Y yo pienso que desde pequeña ella como que me ha inculcado eso y yo he crecido y he desarrollado esa mentalidad de que, si eres bueno en algo, también hay que demostrarlo, y no solamente demostrarlo, sino mantenerlo. En pocas palabras es como crear una, lo que yo le diría como crear una fama, una idea de persona y eso es lo que yo he hecho y pues eso es lo que yo pienso mantener, una buena imagen de mí misma.

Pregunta 12. ¿Cómo crees que el diálogo con otros te ayuda a conocerte mejor como persona y como estudiante?

Pues yo digo que cuando uno habla con una persona, cuando uno está dialogando con una persona, ayuda muchísimo porque ayuda como a entender la visión y la perspectiva que las otras personas tienen sobre las cosas y también sobre la vida y es como que eso me permite hacer una reflexión de lo que yo hago y lo que yo pienso. Entonces a veces, en muchas ocasiones me sirve como para saber si hay cosas que yo debería cambiar o podría cambiar que me ayudarían a ser mejor persona o estudiante o simplemente también como hay unas que me ayudan a pensar, a sentir que estoy haciendo las cosas bien y que debería mantenerme en ese marco.

Anexo H. Registro anecdótico del trabajo de campo

El presente registro anecdótico recoge situaciones observadas durante el trabajo de campo, las cuales fueron documentadas con el propósito de captar la dimensión situada de la experiencia de los estudiantes. Estas anotaciones constituyeron insumos para el proceso de análisis fenomenológico, permitiendo complementar la información obtenida mediante entrevistas semiestructuradas.

Registro 1
Contexto: Actividad evaluativa escrita
Descripción: El estudiante detiene su escritura, relee sus respuestas anteriores y realiza correcciones sin intervención del docente, mostrando un proceso de revisión consciente de su desempeño.

Registro 2
Contexto: Evaluación escrita
Descripción: El estudiante presenta signos de inquietud (movimientos repetitivos de manos), respira profundamente y retoma la actividad con mayor control.

Registro 3
Contexto: Trabajo en grupo
Descripción: Uno de los estudiantes modifica su respuesta tras escuchar a un compañero, evidenciando apertura a la influencia del otro. Pero al otro le cuesta tener apertura.

Registro 4
Contexto: Resolución de ejercicio
Descripción: El estudiante revisa apuntes y modifica su estrategia ante un error inicial, persistiendo en la tarea. Le comenta a su compañero quien se detiene a pensar en aquella perspectiva.

Registro 5
Contexto: Actividad reflexiva
Descripción: El estudiante muestra mayor interés cuando el docente relaciona el contenido con situaciones de la vida cotidiana.

Registro 6
Contexto: Retroalimentación de tarea
Descripción: Tras recibir observaciones, el estudiante revisa su cuaderno, identifica errores y verbaliza en voz baja posibles mejoras antes de reescribir.

Registro 7
Contexto: Resolución de problema complejo

Descripción: Tras manifestar frustración verbal (“esto está difícil”), el estudiante continúa trabajando sin abandonar la tarea.

Registro 8
Contexto: Participación en clase
Descripción: La intervención de un estudiante aumenta tras la validación del docente, reflejando impacto del reconocimiento externo.

Registro 9
Contexto: Actividad autónoma
Descripción: Ante dificultad, el estudiante intenta varios procedimientos antes de solicitar ayuda.

Registro 10
Contexto: Conversación informal
Descripción: Un estudiante comenta que necesita aprender “para lo que quiere ser”, mostrando vinculación con su proyecto personal.

Registro 11
Contexto: Cierre de clase
Descripción: Un estudiante comenta espontáneamente que “le faltó más atención”, evidenciando reconocimiento de su propia implicación en el resultado.

Registro 12
Contexto: Intervención en clase
Descripción: Antes de participar, el estudiante muestra vacilación, pero finalmente interviene con voz más firme.

Registro 13
Contexto: Actividad colaborativa
Descripción: Un estudiante explica a otro su procedimiento, ajustando su lenguaje según la reacción del compañero.

Registro 14
Contexto: Desarrollo de taller
Descripción: Se evidencia cambio de estrategia tras identificar que el método inicial no conduce a la solución.

Registro 15
Contexto: Desarrollo de clase
Descripción: Se observa incremento en la atención cuando se mencionan aplicaciones futuras del contenido. Se habló sobre desafíos del futuro.

Registro 16

Contexto: Actividad individual
Descripción: El estudiante compara su respuesta con la de un compañero y ajusta su solución, mostrando monitoreo de su propio proceso.

Registro 17
Contexto: Corrección de error
Descripción: Ante la corrección que le hago al estudiante, este reacciona inicialmente con incomodidad, pero luego asiente y ajusta su respuesta.

Registro 18
Contexto: Dinámica grupal
Descripción: Se observa que algunos estudiantes esperan la aprobación del grupo antes de intervenir, regulando su participación en función del otro.

Registro 19
Contexto: Actividad grupal
Descripción: El estudiante se involucra más activamente al relacionar la tarea con metas personales. Hace comentarios que invitan a realizar un trabajo auténtico.

Registro 20
Contexto: Desarrollo de ejercicio
Descripción: Se observa pausa prolongada seguida de reorganización del procedimiento, indicando reflexión previa a la acción.

Registro 21
Contexto: Actividad grupal
Descripción: Ante desacuerdo, el estudiante mantiene silencio momentáneo y luego expresa su opinión de forma más calmada. Tomó distancia del ambiente emocional que habían generado sus compañeros.

Registro 22
Contexto: Trabajo individual
Descripción: El estudiante reorganiza su cuaderno y retoma el ejercicio con un enfoque diferente. No le importa que le implique más trabajo. Denota compromiso con sus propósitos de estudio

Registro 23
Contexto: Cierre de sesión
Descripción: Algunos estudiantes expresan interés en mejorar su desempeño para alcanzar objetivos futuros, evidenciando orientación temporal del aprendizaje.

SÍNTESIS CURRICULAR

Autor

Germán David Franco López, licenciado en Filosofía por la Universidad Minuto de Dios, es Magíster en Educación por la Universidad de Artes y Ciencias Sociales ARCIS (Chile) y Especialista en Educación Personalizada por la Universidad Católica de Manizales. Su formación académica se complementa con estudios sacerdotales en la Congregación de Jesús y María (Padres Eudistas), nivel avanzado de inglés en el Centro Colombo Americano y diplomados en Docencia Universitaria, Estrategias de Pedagogía Conceptual e Inteligencia Artificial para Investigadores. Cuenta con una destacada trayectoria docente en educación superior en la Universidad San Buenaventura y la Universidad San Martín, donde también se desempeñó como secretario académico. Asimismo, ha ejercido roles de liderazgo como Coordinador y jefe de Departamento en el Colegio de La Salle. Desde 2006 es docente oficial adscrito a la Secretaría de Educación de Cartagena de Indias D.T. y C. En el ámbito investigativo, es autor del artículo científico “La autoconsciencia en la educación: elemento latente en las teorías pedagógicas contemporáneas”, publicado en un libro arbitrado por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

Tutora

Dra. María Eugenia Focarazzo Terán, , Licenciada en Matemática y Física, Magíster en Enseñanza de la Física y Doctora en Educación por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL-IPC), cuenta además con un Postdoctorado en Coaching Personal y Organizacional (UPEL-IPMAR). Es Profesora Asociada de Dedicación Exclusiva adscrita al Departamento de Práctica Profesional del Instituto Pedagógico de Miranda “José Manuel Siso Martínez” desde 1998, e Investigadora PEII categoría A-1. Cuenta con una amplia trayectoria docente y directiva, habiéndose desempeñado como Coordinadora Nacional del Programa de Profesionalización, Coordinadora de la Maestría en Gerencia Educacional, jefa del Área de Investigación y secretaria de actas de Aproupel Seccional Miranda. Asimismo, ha destacado como Tutora de Tesis Doctorales en el Convenio UPEL-CONGEPRO, tutora de trabajos de maestría, asesora de fases docentes y jurado en concursos de oposición y de preparaduría. En el ámbito institucional, ha integrado las comisiones de Evaluación Curricular, Revisora de Expedientes de Grado y Ad Hoc de Investigación y Postgrado, además de formar parte del Centro de Investigación “Alejandro Humboldt”, el Núcleo y la Línea de Investigación de Creatividad. Se ha destacado en la organización de eventos científicos como las Jornadas de Investigación y el III Encuentro Internacional de Creatividad y Educación. Su perfil docente e investigativo se complementa con la facilitación de asignaturas de práctica profesional, proyectos cualitativos y capacitaciones en Programación Neurolingüística, Análisis Transaccional y Liderazgo, participando activamente como ponente a nivel nacional e internacional.