



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
RESIDENCIA EN PSICOLOGÍA ESCOLAR

MANIFESTACIÓN DE LA AUTO-AUTORÍA EN ADOLESCENTES DE SECUNDARIA

REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRO EN PSICOLOGÍA ESCOLAR

PRESENTA:

FREDY MAYCOL ALARCÓN GALICIA

TUTORA PRINCIPAL:

DRA. ROSA DEL CARMEN FLORES MACÍAS
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:

MTRA. MARÍA SUSANA EGUÍA MALO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

MTRA. VERÓNICA RUÍZ GONZÁLEZ

CENTRO COMUNITARIO DR. JULIÁN MAC GREGOR Y SÁNCHEZ NAVARRO

DRA. YUNUEN IXCHEL GUZMÁN CEDILLO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

DRA. ESTELA JIMÉNEZ HERNÁNDEZ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX.

SEPTIEMBRE, 2021



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE

Resumen.....	3
Introducción	4
Marco teórico.....	8
I. La adolescencia	8
I.I Características del desarrollo	9
I.II Cambios psicológicos	11
I.III Cambios sociales	12
I.IV Cambios emocionales	14
I.V Teorías del desarrollo adolescente	17
II. El modelo de auto-autoría	33
II.I La auto-autoría y la toma de decisiones	43
II.II Investigaciones previas sobre auto-autoría en adolescentes	46
III. Contextualización del escenario educativo: El Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria (PAES)	49
IV. Método	53
IV.I Pregunta de investigación.....	53
IV.II Objetivo general.....	53
IV.III Objetivos específicos.....	53
IV.IV Tipo de estudio	53
IV.V Diseño	54
IV.VI Participantes	55
V. Resultados.....	58
VI. Discusión y conclusiones.....	84
VII. Referencias.....	92
Anexo 1.....	99
anexo 2	101

MANIFESTACIÓN DE LA AUTO-AUTORÍA EN ADOLESCENTES DE SECUNDARIA

RESUMEN

La presente investigación tuvo por objetivo conocer y describir la expresión de las dimensiones de la auto-autoría ante la toma de decisiones en adolescentes. La auto-autoría es entendida como la capacidad interna de los individuos para explicarse, darle sentido y definir sus propias creencias, valores, identidad y relaciones que se van desarrollando o evolucionando conforme las experiencias de cada persona (Baxter Magolda, 2004, citada en Bontempo, 2014), está integrada por tres dimensiones interrelacionadas, a saber: 1) la epistemológica, refiere a las creencias que se tienen acerca de la naturaleza del conocimiento; 2) intrapersonal, refiere a la percepción que se tiene de uno mismo y 3) interpersonal, refiere a las relaciones que se establecen con los demás. La investigación contó con la participación voluntaria de 284 estudiantes de secundaria, quienes respondieron el Cuestionario de auto-autoría de Bontempo y Flores (2014) que se adaptó y validó para dicha población.

Las respuestas de los alumnos se categorizaron empleando las categorías de Bontempo (2014) y otras diferentes que surgieron. Para el análisis de los resultados se utilizó el programa Qualitative Data Análisis QDA Miner, obteniendo un índice de confiabilidad alfa de Krippendorff $\alpha=0.812$.

Entre los hallazgos más importantes se identificaron las categorías más frecuentes fueron: elección de secundaria, pérdidas de relaciones, actuar ante agresiones, pensar en los otros, reconociendo mi suficiencia y mi opinión cuenta. Además de describir y profundizar en el desarrollo emergente de la auto-autoría, etapas que complementan estudios con personas adultas (Bontempo, 2014 Bontempo, Flores y Ramírez, 2012; Baxter Magolda, 2010).

Palabras clave: auto-autoría, adolescentes de secundaria, epistemología personal

INTRODUCCIÓN

El Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria (PAES) atiende a estudiantes que enfrentan dificultades académicas en matemáticas, lectura, escritura, autorregulación y en ocasiones problemas socioemocionales, también se orienta al desarrollo de propuestas educativas innovadoras en la escuela (Flores, 2006). Por lo que se consideró importante retomar un modelo que vea al adolescente de forma integral, ya que se encuentran en una etapa de desarrollo biológico, físico, psicológico, social y emocional que se manifiesta de formas muy diversas. Hay que considerar que el adolescente se encuentra tomando decisiones constantemente, las cuales inciden en su vida de muchas maneras: en su desempeño escolar, en la relación con su familia, sus relaciones sociales con sus compañeros en la escuela, sus amigos, sus parejas sentimentales, así como en el reconocimiento y expresión tanto de sus emociones como de sus sentimientos, por lo que es importante conocer en qué posición de desarrollo de la auto-autoría se encuentra para permitir brindarle orientaciones u apoyo más eficaz y específico. Por lo anterior es imprescindible repasar algunas características de la etapa de la adolescencia, la toma de decisiones y conocer qué es la auto-autoría y su desarrollo.

La adolescencia es una etapa de transición de los individuos que conlleva grandes cambios biológicos, psicológicos y sociales. Los adolescentes deben hacer frente y adaptarse a los cambios que se le presentan: cambios corporales que se aprecian a simple vista, por ejemplo, desarrollo de características sexuales primarias y secundarias; cambios psicológicos, que denotan un avance hacia la madurez intelectual y emocional. Los cambios implican tareas de desarrollo como la adopción de una identidad propia, la búsqueda de independencia y toma de propias decisiones, la creación de valores y de formas de relacionarse con los demás y con ellos mismos e ir perfilando un rol dentro de la sociedad. Las y los adolescentes deben atenderlas de la mejor manera ya que las decisiones que

tomen al relacionarse con los otros, de adquirir roles o profundizar en sus conocimientos, etc. impactarán en su futuro.

Existen varias teorías que se han propuesto para explicar el desarrollo humano, por ejemplo, la teoría cognoscitiva, la teoría psicoanalítica, la teoría del desarrollo moral y la teoría psicosocial, en cada una de ellas se privilegia una dimensión, ya sea social, cognitiva o afectiva. Una alternativa que integra las tres dimensiones es el modelo de auto-autoría de Baxter Magolda (2004).

La auto-autoría se refiere a la habilidad del individuo para recoger, interpretar, y analizar información y para reflexionar sobre las propias creencias, con el objetivo de formar juicios que conducen a formar un sentido de sí mismo y del mundo. Este modelo, busca observar al desarrollo del individuo de forma holística a través de tres dimensiones de su desarrollo personal: 1) la dimensión de epistemología personal que se refiere a las creencias que se tienen acerca de la naturaleza del conocimiento: si es una construcción propia o pertenece a una autoridad, si es correcto o incorrecto, si es posible conocerlo todo o no; 2) la dimensión intrapersonal que se refiere a la percepción que tiene la persona de sí misma, qué tanto se valora a partir de sus propios puntos de vista o a partir de la opinión de otros, y cómo toma sus decisiones; 3) la dimensión interpersonal, que se refiere a cómo el individuo se relaciona con el otro, cómo responde a la opinión del otro, qué tanto sus relaciones se basan en la necesidad de ser aceptado, valorado por los otros, y qué tanto sus relaciones se basan en el apoyo al crecimiento mutuo (Boes, Baxter Magolda y Buckley, 2010; Baxter Magolda, 2004).

Estas tres dimensiones (epistemología personal, intrapersonal e interpersonal) se entienden de forma integral, están interconectadas y no aisladas, al haber cambios en una de ellas generalmente hay cambios en las demás dimensiones, por ejemplo, al cambiar mi percepción de mí mismo cambia la forma de relacionarme con los demás y la forma en que conozco el mundo. Es decir, se aprecia al individuo como un ser activo en la construcción de su conocimiento, al interpretar

sus experiencias y organizar sus perspectivas en estructuras de construcción de sentidos que evolucionan a largo plazo (Baxter Magolda, 2004).

Existen investigaciones previas acerca de la auto-autoría, principalmente con personas adultas que ingresan a la universidad, son longitudinales y utilizan entrevistas: la mayoría han sido realizadas en los Estados Unidos de América. En México se realizó una con estudiantes universitarios de la UNAM, con edad entre 18 y 22 años (Bontempo, 2014; Bontempo, Flores y Ramírez, 2012), ninguna se ha realizado con adolescentes.

Considerando lo anterior, se decidió adaptar el Cuestionario de auto-autoría de Bontempo y Flores (2014) para conocer cómo se manifiestan los adolescentes en sus dimensiones epistémica, interpersonal e intrapersonal. Se emplearon las categorías de Bontempo, sin embargo, en el análisis de los cuestionarios de los adolescentes de secundaria, surgieron categorías que preceden a las encontradas en la investigación de Bontempo.

El presente trabajo se divide en 3 capítulos: 1) La adolescencia y sus perspectivas teóricas, en donde se describen diferentes perspectivas, que son importantes para tener presente las características de la población con la que se trabajó; 2) El modelo de auto-autoría, en el cual se describe el concepto utilizado por Baxter Magolda, así como las dimensiones y posiciones que la componen; 3) Contextualización del escenario educativo, se describe la población y el lugar propios de la población que participó en la presente investigación. Una vez presentado el marco teórico, en los siguientes apartados se podrá ver la pregunta de investigación, sus objetivos y el método utilizado para recabar la información y el análisis de resultados y discusión.

En el apartado de los resultados se plasma la manifestación de la auto-autoría en cada una de sus dimensiones, proporcionando ejemplo de las categorías que se encontraron y de las que se generaron en el presente estudio.

Por último, en el apartado de discusión y conclusiones, utilizando como marco las investigaciones sobre la auto-autoría y la evidencia recabada, se proporcionan algunas sugerencias para promover el desarrollo de la auto-autoría y la utilización de las temáticas para beneficiar el desarrollo de los estudiantes adolescentes.

MARCO TEÓRICO

Generalmente los adultos llevan de la mano a los niños en la toma de decisiones, en la forma en cómo se visten, qué comer, cómo peinarse, con quién relacionarse, sin embargo, esto no será siempre así, durante la adolescencia ocurren cambios biológicos, psicológicos y sociales que influyen en la manera en que los adolescentes transitan el camino hacia su auto-autoría (Baxter Magolda, 2001). A continuación, revisaremos algunas características de la adolescencia y su explicación desde las diversas teorías del desarrollo humano.

I. LA ADOLESCENCIA

La adolescencia es un período del desarrollo humano, que se ubica en la transición de la infancia y la edad adulta, caracterizado fundamentalmente por cambios profundos físicos, psicológicos, sexuales y sociales que tienen lugar de los 10 a los 20 años o de los 12 a los 17 años de edad según el Índice de los Derechos de la Niñez Mexicana (UNICEF, 2006).

La adolescencia es un periodo de transición en la que los individuos dejan la seguridad de la infancia y aprenden a tomar decisiones por ellos mismos. Cada vez cuentan menos con adultos que les indican formas de realizar las cosas; por ejemplo: a dónde ir, en qué horario dormir, cómo vestir, qué amistades elegir, qué actividades desarrollar, etc. Así, empiezan a comprender cómo satisfacer las demandas futuras de un mundo adulto, que les llama a ser independientes y asumir responsabilidad sobre sus propias decisiones. Los adolescentes buscan su identidad, aprenden a poner en práctica valores aprendidos en su primera infancia y a desarrollar habilidades que les permitirán convertirse en adultos responsables (UNICEF, 2002).

En este sentido, los adolescentes se encuentran en una fase del desarrollo donde cobra central relevancia la búsqueda de identidad, de independencia y autonomía. Se enfrentan a nuevas formas de crear y establecer sus relaciones interpersonales, de tomar sus propias decisiones que tendrán impacto en su futuro. Además, cambia la relación consigo mismos y la forma como conocen el mundo, es decir, van construyéndose a sí mismos.

La adolescencia es el comienzo de una búsqueda de identidad y de un camino para dar un sentido a la vida. Diferentes autores mencionan cambios en el plano biológico, psicológico, social y emocional que guardan una estrecha interrelación. Enseguida los revisaremos.

1.1 Características del desarrollo

Los cambios biológicos o físicos son los más evidentes e inician con la pubertad. Son notables los cambios en el aparato reproductor, en las mamas de las niñas y los genitales de los niños, la aparición de vello corporal y un periodo de crecimiento rápido. El crecimiento físico se acelera de manera repentina tanto en hombres como en mujeres, el incremento en la masa muscular en varones se hace más visible, mientras que en las mujeres se ensanchan más las caderas. Estos contrastes en el crecimiento y el funcionamiento físico dan por resultado diferencias sexuales en la fuerza y habilidad atlética durante la adolescencia, que prevalece después. Smoll y Schutz (citados en Arnett, 2008) mencionan las expectativas sociales de muchas culturas marcan diferencias de género. Por ejemplo, en la actividad física, se desalienta la participación deportiva de las adolescentes, quienes, en consecuencia, se ciñen a las ideas culturales de lo que significa ser femenina, mientras que, en los varones, hacer ejercicio y dedicarse a alguna actividad deportiva puede ser una característica fundamental para diferenciarse o sobresalir unos de otros.

Al entrar a la adolescencia es normal que se aumente de peso, lo que provoca cambios de autoimagen en los y las adolescentes; sin embargo, puede implicar el riesgo y problemas a la salud que el sobrepeso puede producir a largo plazo (Fleming y Towey citados en Arnett, 2008). La UNICEF (2002), en los estudios que ha realizado en adolescentes, muestra que la mayor presión a la que están sometidos son los estereotipos de género, por ejemplo, las mujeres sólo son consideradas adultas cuando se casan, esperando que sean sumisas y obedientes, en tanto los hombres, deben ser viriles, ejercer autoridad y control en sus relaciones. En contrapeso, se promueve la igualdad de género, en donde los derechos, responsabilidades y oportunidades para las mujeres, hombres, niñas y niños son iguales, condición necesaria para hacer efectivos el disfrute pleno de los derechos humanos (UNESCO, s.f.).

Los cambios menos notables a la vista son los hormonales, pero estos son los que provocan la transformación física corporal y también las alteraciones emocionales. De este modo, los adolescentes pueden experimentar cambios de alegría y tristeza de un momento a otro o comportarse ante una situación como los niños que eran y en otra asumir mayor responsabilidad y madurez (UNICEF, 2006).

En estos momentos, los adolescentes deben aprender a afrontar los cambios y aceptarlos, partiendo de que no se dan por igual en todos los individuos y su aceptación contribuye a un adecuado ajuste emocional y psicológico. Los cambios físicos en los adolescentes siempre están acompañados por cambios psicológicos. Esto es importante para los adultos, pues apreciar lo que está sucediendo en el adolescente puede apoyarlos cuando se les orienta o guía al tomar de decisiones. Por ejemplo, el incremento considerable de peso, puede provocar trastornos alimenticios si no existe una orientación adecuada.

1.11 Cambios psicológicos

En el funcionamiento psicológico, las dimensiones más destacadas del desarrollo adolescente se dan en el plano intelectual, sexual, social y en la elaboración de la identidad (Krauskopof, 1999). La madurez intelectual coincide con la capacidad del pensamiento abstracto e hipotético-deductivo en el que el adolescente puede desarrollar una hipótesis y diseñar un experimento para poner a prueba una a una de manera sistemática y eliminar las falsas para llegar a la verdadera, una forma nueva de resolver problemas. Es decir, los adolescentes entran en lo que Piaget (1972, citado en Papalia, Feldman & Martorell, 2012) denominó el pensamiento de las operaciones formales. Esta nueva capacidad influye directamente en la forma en que el adolescente se ve a sí mismo, repercutiendo en la capacidad de hacer frente a nuevos y variados problemas en el ámbito académico, además de reflexionar sobre su propia existencia y realidad de una forma más elaborada, estableciendo planes de futuro, y un sistema de nuevas y más complejas relaciones sociales (Oliva, Jiménez, Parra y Sánchez-Queija, 2008).

Con la capacidad de anticipar y ver en perspectiva su mundo, el adolescente se muestra introspectivo, analítico, autocrítico y empieza a desarrollar la capacidad para construir explicaciones y teorías, además de estar interesado por los problemas contemporáneos que no tienen relación con las experiencias inmediatas, vividas día a día (Drysdale & Rye, 2007; Papalia et al., 2012).

Otra capacidad que se empieza a desarrollar es la madurez emocional que depende de logros tales como: construir la identidad propia, llegar a ser independiente de los padres, averiguar lo que pueden hacer y estar orgullosos de sus propios logros, desarrollar un sistema de valores y entablar relaciones maduras de amistad y de amor. En conjunto y a la larga, este cambio se refleja en una toma de decisiones bien fundamentadas, en mostrar un juicio maduro ante situaciones difíciles, una mejor planificación y ampliar o desarrollar una

perspectiva propia. La tarea aquí es hacer frente a estas nuevas características y utilizarlas para adaptarse a las transiciones y encontrar un lugar en el mundo (Drysdale & Rye, 2007). Aunque cabe mencionar que las condiciones sociales y ambientales de un individuo no siempre llevan a la consolidación de una madurez emocional.

También la capacidad para pensar de manera abstracta tiene implicaciones emocionales. Mientras un niño pequeño puede amar a un padre u odiar a un compañero de clase, “el adolescente puede amar y odiar la explotación ... lo posible y lo ideal cautivan la mente y el sentimiento” (Ginsburg y Opper, 1979, p. 201, citado en Papalia et al., 2012).

I.III Cambios sociales

Los cambios sociales, es decir, la forma en cómo los adolescentes se relacionan con las demás personas también se va modificando. Los nuevos sentimientos, las necesidades emocionales y la búsqueda de independencia y autonomía, ocasionan que el apoyo que antes era proporcionado por la familia se busque en otros adolescentes, comúnmente de la misma edad. En la adolescencia, cobran mayor importancia los lazos entre iguales y la pertenencia a algún grupo para construir la propia identidad. La red social se amplía y posibilita que la persona obtenga estima y aceptación de otras relaciones sociales ajenas a su círculo familiar. El tiempo que dedica a la convivencia con sus amigos es mayor que al que pasa con la familia (Papalia et al., 2012).

Lo anterior está asociado a que el adolescente cuente con una buena dinámica familiar y comunicación con sus padres, si es así, tendrá menor necesidad de acceder a las demandas de otros adolescentes que lo pongan en peligro. Aceptará las opiniones de los padres por encima de las de sus compañeros, por lo menos en algunas áreas (UNICEF, 2006)

Si bien en la adolescencia los amigos son más íntimos y se prestan más apoyo, la familia se convierte en un factor determinante de cómo el adolescente vive esta etapa, ya que el apoyo y la autoridad le ayudarán a estructurar su personalidad y a superar la ansiedad que le provoca enfrentarse al cambio. Los amigos pueden ejercer una mayor influencia sobre temas sociales cotidianos en contraparte, los padres tienen influencia sobre temas más profundos, como qué hacer ante un dilema o qué escuela elegir.

Pertenecer a un grupo social se convierte en un asunto de importancia debido a que de esta manera los adolescentes buscan formar relaciones y compartir intereses comunes. Establecer lazos es fundamental para crear un entorno seguro y estimulante, en el que los adolescentes sientan a la vez autonomía y protección y tengan la libertad de explorar su identidad es decir, asumir diferentes roles y perspectivas para tomar finalmente una posición, expresar sus opiniones y participar en decisiones que afecten a sus vidas (UNICEF, 2002).

Esta búsqueda de pertenencia refuerza la imagen propia, por lo cual, el ser rechazado por los demás se convierte en un grave problema. De tal forma, la meta es ser aceptado por los miembros de una comunidad, sea una pandilla o de un grupo al que admiran. Este grupo contribuirá a que establezcan límites personales, sentido de identidad, pertenencia y apoyo mutuo, en ocasiones, que adquieran habilidades sociales necesarias para desempeñarse en la sociedad que le ayudará a formar parte del mundo adulto más adelante (Arnett, 2008).

Los adolescentes se sienten cómodos entre sus compañeros, quienes atraviesan los mismos cambios físicos que ellos. Cuando cuestionan las ideas o normas de los adultos o las adoptan, recurren a compañeros para pedirles consejo. Lo mismo ocurre cuando se plantean ideas o valores nuevos; pueden hablarlos abiertamente con sus compañeros, sin temor a ser ridiculizados por los adultos o sentirse fuera de lugar. Los adolescentes tienden a escoger amigos con rasgos muy similares a

los suyos, de manera que la influencia que ejerce el uno en el otro los hace más parecidos. Esta similitud entre amigos es más importante que en cualquier época de la vida, tal vez porque los adolescentes luchan para diferenciarse de sus padres y les resulta necesario contar con el apoyo de personas que se parezcan a ellos. Por este motivo, tienden también a imitar los comportamientos de sus compañeros y recibir su influencia. Los amigos influyen en la forma de vestir, actividades sociales, comportamiento sexual y consumo o rechazo de drogas (Drysdale & Rye, 2007).

De esta forma, resulta pertinente fomentar en los adolescentes la creación o establecimiento de relaciones sanas, que incluyan una combinación equilibrada de características positivas que se consideran apropiadas: comprensión, amabilidad, respeto y calidez; éstas llegan a incidir en su autoestima (en la forma en que se evalúan como persona), en la adopción de conductas sobre los roles de género (comportamientos que la sociedad establece que son apropiados para hombres o para mujeres), en la autorregulación del comportamiento (los adolescentes ejercen más autocontrol para refrenar los impulsos y acatar las normas sociales) y en el rendimiento y aspiraciones académicas, entre otros aspectos (Arnett, 2008; Monjas, 2004).

1.IV Cambios emocionales

Conforme el desarrollo cognitivo avanza, los adolescentes se vuelven capaces de ver incoherencias y los conflictos entre los roles que ellos realizan y los demás, incluyendo a los padres. La solución de estos conflictos ayuda al adolescente a elaborar su nueva identidad con la que permanecerá el resto de su vida. El desarrollo emocional, además, está influido por diversos factores que incluyen expectativas sociales, la imagen personal y el afrontamiento al estrés. El proceso de independencia emocional es gradual, emocional y, a veces, perturbador. Un

joven puede sentirse desilusionado, decepcionado y herido en un determinado momento y, poco después, optimista y enamorado (UNICEF, 2002).

La autorregulación emocional, entendida como el proceso mediante el cual uno mismo influye en las emociones que experimenta, tanto en el tiempo, su duración y su expresión (Gross, 2002), implica procesos externos y/o internos utilizados para monitorear, evaluar y modificar las reacciones emocionales con la finalidad de conseguir objetivos propios (Thompson, 1994, citado en Esquivel, 2014). En este sentido, los adolescentes que tienen cierta autorregulación de sus emociones, manejan sus sentimientos de manera adecuada y esto favorece afrontar las circunstancias de la vida, afrontan el estrés y la frustración, con mayores posibilidades de éxito. El estrés y las pocas habilidades para enfrentarlo puede ocasionar depresión, este trastorno está asociado a alteraciones en el humor, a la discapacidad al hacer diferentes actividades, consumo de drogas, a dificultades de adaptación social, retraimiento y agresividad o comportamientos suicidas (Aláez, Madrid & Antona, 2003; Contini, Cohen, Coronel & Mejail, 2012).

Al respecto, una problemática que se ha estudiado es la depresión. En México se realizaron estudios con dos cohortes, 2002 y 2006, en estudiantes de secundaria entre 12 y 15 años de edad en la Ciudad de México, utilizando la Escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos versión revisada (CES-D-R). Los resultados reportaron que el 8.2% de los estudiantes manifestaban un Episodio de Depresión Mayor, y casi la tercera parte de la población escolar se categorizó en “depresión subclínica”. Es decir, que no rebasaron el umbral clínico necesario para establecer un diagnóstico, pero que indica la presencia de problemas emocionales de importancia que requieren prevención (Jiménez, Wagner, Rivera & González-Forteza, 2015).

Los adolescentes que no tienen estrategias de afrontamiento al estrés y carecen de la capacidad de autorregular sus emociones pueden adquirir otros problemas, por ejemplo, los trastornos de la conducta alimentaria, que se caracterizan por

tener un comportamiento patológico frente a la ingesta alimentaria y una obsesión por el control de peso (Benjet, Méndez, Borges & Medina-Mora, 2012).

Otra problemática es la alimentación y la imagen corporal. En la adolescencia y en todas las etapas de la vida, es importante el establecimiento de hábitos alimenticios saludables que se prolonguen en la adultez. Sin embargo, los adolescentes comen menos frutas y vegetales y consumen más alimentos altos en colesterol, grasa y calorías y bajos en nutrientes (American Heart Association, et al., 2006, citado en Papalia et al., 2012). Es alarmante los resultados de la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2016, donde los resultados reportan que hay una prevalencia de mantener una baja talla en las mujeres, de 12 a 17 años y ésta aumenta conforme la edad; uno de cada tres hombres o mujeres adolescentes tienen sobrepeso u obesidad y el 3.2% de los adolescentes ponen en riesgo su salud al someterse a dietas, ayunos y exceso de ejercicio con el objetivo de bajar de peso (Shamah-Levy et al, 2018) para mejorar la imagen corporal. Esto es más común entre las adolescentes y es menos probable que se relacione con problemas reales de peso (Davison y Birch, 2001, citados en Papalia et al., 2012).

La insatisfacción de las jóvenes con su cuerpo se incrementa entre la adolescencia temprana y media, mientras que los muchachos se sienten más satisfechos con su cuerpo, se vuelven más musculosos (Feingold y Mazella, 1998, citado en Papalia et al., 2012). La preocupación excesiva por el control del peso y la imagen corporal puede ser un síntoma de anorexia nerviosa o de bulimia nerviosa, dos trastornos que implican patrones anormales de consumo de alimento.

Con respecto al desarrollo emocional, se considera que, en esta etapa, la orientación de los padres y profesores puede influir en la toma de decisiones encaminadas a construir relaciones saludables que permitan al adolescente un desarrollo pleno, adquirir de forma progresiva su independencia y responsabilidad,

así como fomentar el respeto a las normas aceptables (Drysdale & Rye, 2007; Papalia et. al., 2012).

Así, la adolescencia es la etapa de preparación inmediata para la vida adulta, llena de grandes retos y oportunidades, proyectos de vida, inquietudes y aprendizajes (UNICEF, 2006). Es una etapa donde el adolescente alcanza la madurez biológica y sexual y, deseablemente, también podrá alcanzar la madurez emocional y social, a través de ir asumiendo responsabilidades en la sociedad y conductas propias del grupo que le rodea. Su vida toma rumbo, es decir, se fijan un proyecto de vida y se adquiere el sentido de identidad, de tal forma que al final logra adquirir las características psicológicas sobresalientes en un adulto: la independencia y la autonomía (Papalia et al., 2012).

Varios psicólogos (Freud, Erik Erikson, Piaget y Kohlberg), otorgan importancia a los cambios presentados en este periodo, por ejemplo, a las transformaciones de la personalidad fundamentadas en: eventos vividos en la infancia, el desarrollo cognitivo, las crisis que presenta y la búsqueda de identidad. En el siguiente capítulo se abordará la perspectiva de la adolescencia desde diferentes teorías.

1.V Teorías del desarrollo adolescente

La adolescencia es un período de desarrollo humano marcado por muchos cambios, transiciones y comportamientos positivos y negativos. Desde que el estudio de la adolescencia comenzó por primera vez a principios del siglo XX, los investigadores han examinado cómo determinados acontecimientos y problemas afectan las actitudes y comportamientos de los adolescentes (Drysdale & Rye, 2007).

Existen diversas teorías que explican el desarrollo humano. A continuación, se mencionan algunas que dan un énfasis particular al periodo de la adolescencia y explican cómo el adolescente logra una serie de objetivos imprescindibles en el

logro de su identidad, para quedar inserto en la sociedad adulta con una sensación de bienestar, eficiencia personal y madurez en todos los procesos de su vida. El desarrollo adolescente se va explicando en sus procesos, a partir de lo que dicen las teorías.

Teoría psicoanalítica

La teoría psicoanalítica establece que el desarrollo del individuo es de forma inconsciente y el comportamiento actual depende de las primeras experiencias con los padres. Esta teoría fue desarrollada por Sigmund Freud (1953,1964, citado en Papalia et al., 2012) quien propuso tres construcciones hipotéticas: el *Yo*, donde los deseos e impulsos se alojan (por ejemplo, los deseos sexuales, el hambre, la sed); el *Ego*, que maneja los deseos e intenta apaciguar o satisfacer las necesidades del *Yo*, mientras trabaja dentro de las limitaciones del mundo real (por ejemplo, deseos sexuales satisfactorios, inaceptables o fantasías); y el *Superyó*, que es la conciencia social de la personalidad (por ejemplo, donde residen los valores paternos y sociales).

En el marco de la teoría psicoanalítica, estas tres estructuras hipotéticas deben trabajar en armonía para que la persona esté bien ajustada y funcione eficazmente dentro de la sociedad. Freud propuso que la personalidad se forma a partir de los conflictos inconscientes entre los impulsos innatos del *ello* y las exigencias de la vida civilizada.

El desarrollo atraviesa por diferentes etapas psicosexuales, en las cuales se presentan una serie de obstáculos sexuales que el individuo debe superar para pasar a la siguiente etapa de desarrollo. Son las siguientes:

- Etapa oral. Abarca del nacimiento a los 12 o 18 meses aproximadamente, en este periodo la fuente principal de placer del bebé implica actividades enfocadas en la boca (mamar y alimentarse), según Freud (1953,1964, citado en Papalia et al., 2012) si los niños recibían gratificación de más o de

menos durante cualquiera de estas etapas, se encontraban en riesgo de fijación —un estancamiento del desarrollo que puede afectar a la personalidad adulta—. Los bebés cuyas necesidades no se satisfacen durante la etapa oral, cuando la alimentación es la fuente principal de placer, pueden convertirse en mordedores de uñas o desarrollar personalidades críticas y “mordaces”.

- Etapa anal. Abarca de los 12 o 18 meses a los 3 años aproximadamente, en ésta, el niño deriva gratificación sensual al retener y expulsar sus heces. La zona de gratificación es la región anal y el entrenamiento de esfínteres es una actividad importante. En este contexto, si una persona que, durante su primera infancia, recibió un entrenamiento de esfínteres demasiado estricto puede fijarse en la etapa anal. Es posible que este tipo de persona sea obsesivamente limpia, rígidamente aferrada a horarios o rutinas, o bien ser rebeldemente desordenada.
- Etapa fálica. Periodo de los 3 a los 6 años aproximadamente, en el niño se siente atraído por el progenitor del sexo opuesto y más adelante se identifica con el padre del mismo sexo. Se desarrolla el súper yo. La zona de gratificación se desplaza a la región genital. Los niños descubren las diferencias físicas entre hombres y mujeres. Los niños desarrollan un deseo sexual por sus madres y presentan impulsos agresivos hacia sus padres, a quienes temen y consideran como rivales a un mismo tiempo. Freud llamó complejo de Edipo a este suceso. Las niñas, según Freud, experimentan envidia del pene, el deseo reprimido por poseer un pene y el poder que representa. A la larga, los niños resuelven su ansiedad en cuanto a estos sentimientos mediante la identificación con el progenitor del mismo sexo
- Etapa de latencia. De los 6 años a la pubertad, es una etapa de relativa calma entre estados más turbulentos, se conoce como un periodo de relativa calma emocional y de exploración intelectual y social. Las personas

redirigen sus energías sexuales hacia otros intereses, tales como trabajo escolar, desarrollo de habilidades, relaciones y pasatiempos.

- Etapa genital. De la pubertad a la adultez, en este periodo reemergen los impulsos sexuales de la etapa fálica, canalizados en una sexualidad adulta madura y a dirigirse por vías socialmente aprobadas.

Sigmund Freud y Anna Freud (citados en Drysdale & Rye, 2007) argumentaron que el equilibrio alcanzado anteriormente entre el Yo, el Ello y el Superyó se destruye durante la adolescencia debido a las nuevas presiones sobre el Ello. Los cambios psicológicos de la pubertad vuelven a despertar la libido y los cambios hormonales afectan el sentido de la realidad y el comportamiento posterior del adolescente; Anna Freud (1958, citado en Arnett, 2008) sostuvo que la adolescencia es un periodo de crisis y tensiones que son inevitables y universales, al grado de que su ausencia significaba un problema psicológico serio; decía que “ser normal durante el periodo adolescente es en sí mismo anormal”.

Teoría cognoscitiva

Desde una perspectiva cognoscitiva, a medida que los y las niñas maduran se vuelven más activos en su entorno y más avanzados cognitivamente, es decir, desarrollan una nueva forma de manipular u operar información. Jean Piaget (citado en Drysdale & Rye, 2007) considera que el individuo se desarrolla cognoscitivamente a través de las siguientes etapas:

- Sensoriomotriz (nacimiento hasta los 2 años). Gradualmente, el infante adquiere capacidad para organizar actividades en relación con el ambiente a través de la actividad sensorial y motora.
- Preoperacional (de los 2 a los 7 años). El niño desarrolla un sistema representacional y emplea símbolos para representar a las personas,

lugares y eventos; el lenguaje y el juego imaginativo son manifestaciones importantes de esta etapa, pero el pensamiento aún no es lógico.

- Operaciones concretas (de los 7 a los 11 años). El niño puede resolver problemas de manera lógica concentrándose en el aquí y el ahora, pero no puede pensar de manera abstracta.
- Operaciones formales (11 años a la adultez). La persona puede pensar de manera abstracta, manejar situaciones hipotéticas y pensar en posibles soluciones.

En esta teoría, los adolescentes de entre 11 a 15 años se ubicarán en el nivel más avanzado del desarrollo cognoscitivo, las operaciones formales. Desarrollan el pensamiento abstracto e hipotético, adquieren competencia en el razonamiento formal, pasan del razonamiento inductivo al razonamiento deductivo y la construcción de teorías propias. Su pensamiento es más complejo y puede reflexionar sobre sus propias ideas y formas de ver el mundo.

Piaget propuso que la construcción activa de la realidad ocurre por medio de esquemas, los cuales son estructuras de pensamiento que sirven para interpretar y anticipar la realidad y actuar sobre ella. Los dos procesos que forman los esquemas son la asimilación y la acomodación, la primera, ocurre cuando los nuevos conocimientos se ajustan a un esquema existente, mientras que la segunda consiste en modificar el esquema cuando el nuevo conocimiento entra en conflicto con el esquema existente. En etapas muy tempranas de la vida, los esquemas se basan en procesos sensoriales y motrices, como succionar y agarrar, a los dos años de edad los esquemas se vuelven simbólicos y figurativos, y aparecen palabras, ideas y concepto. En contraste, el adolescente ya no sólo trabaja con operaciones concretas, es decir con tareas que requieren de pensamiento lógico y sistemático, sino que aparecen las operaciones formales que le permiten razonar acerca de tareas y problemas complejos con múltiples variables. En esencia, las operaciones formales implican tener la capacidad de

razonar de forma hipotética- deductiva, De cierta manera, desarrolla la capacidad de pensar de manera científica y aplicar el método científico a las tareas cognoscitivas. Por ejemplo, al afrontar un problema podría formular hipótesis, probarlas sistemáticamente, hacer deducciones, extraer conclusiones a partir de los resultados, es decir, su comportamiento se basa en tomar en cuenta diversos factores y no sólo el contexto concreto e inmediato.

También los adolescentes desarrollan la metacognición, es decir, la conciencia y supervisión de los propios procesos y estrategias mentales. Esta capacidad de pensar en lo que uno está pensando no sólo se aplica al aprendizaje y la solución de problemas, sino también a temas sociales, es decir, pensar en lo que piensa de otros y en lo que ellos piensan de uno (Arnett, 2008), es decir, con la metacognición el adolescente se prepara para mejorar sus propios procesos, cambiar sus decisiones y ser empático en sus relaciones sociales y consigo mismo.

Los cambios en el desarrollo cognoscitivo durante la adolescencia tienen el potencial de proporcionar a los adolescentes una capacidad mayor para el pensamiento crítico, de forma que el adolescente analiza la información que recibe, hace juicios sobre lo que significa, la relaciona con otra información y hace consideraciones sobre por qué es válida o inválida (Arnett, 2008).

Para el psicólogo cognitivo Daniel Keating (citado en Arnett, 2008), el adolescente presenta la posibilidad de pensamiento crítico por su memoria a largo plazo y por tener conocimientos amplios en diversas áreas. De esta manera, considera al mismo tiempo diferentes tipos de conocimiento, lo que hace posible pensar en nuevas combinaciones, además de disponer de más estrategias metacognitivas para aplicar u obtener conocimientos, como la planeación y el seguimiento de la propia comprensión. Sin embargo, esta posibilidad queda muy restringida cuando el entorno educativo y de aprendizaje es pobre, esto es, de acuerdo a Castro & Morales (2015) carencias en el ámbito físico, emocional, metodológico y

motivacional en los ambientes educativos, por ejemplo: decoraciones y actividades sin objetivo pedagógico, poco acordes a la edad y etapa del desarrollo de los estudiantes. La capacidad de pensar críticamente no se desarrolla de manera automática o inevitablemente en la adolescencia, sino que se requiere de una base de habilidades y de conocimiento previos. Es decir, es predecible que el sujeto con experiencia o familiaridad en una tarea (amplitud en la temática, formas de resolverla, pensar críticamente) la realizará mejor que el que se enfrenta a ella por vez primera (Carretero & León, 1992).

Un ámbito en el que los adolescentes se preparan para la vida adulta es en la autonomía para tomar sus propias decisiones; en la adolescencia estas decisiones tienen implicaciones importantes, como, por ejemplo, se encuentran ante decisiones acerca del consumo de drogas, alcohol o cigarrillos, iniciar la vida sexual y decidir qué camino educativo seguir. El consumo de drogas, alcohol o cigarrillos (entre otras) durante la adolescencia se puede dar con los siguientes propósitos (Weiner, 2001, citado en Arnett, 2008): 1) experimental, es decir, prueban por curiosidad pocas veces y después no vuelven a consumirlas, 2) social, el consumo es durante actividades sociales con uno o más amigos, en reuniones, fiestas o bailes, 3) medicinal, los adolescentes se “automedican” y se realiza para aliviar un estado emocional desagradable como tristeza, ansiedad, estrés o soledad y 4) adictivos, tiene lugar cuando un adolescente llega a depender de su consumo regular para sentirse bien física o psicológicamente, estas personas presentan síntomas de abstinencia, cuando dejan de consumirlas.

En este contexto, los adolescentes que presentan un problema externalizado suelen tener otros también. Algunos factores de riesgo son las fuentes de socialización (familia, escuela, comunidad, amigos y pares) y las características individuales (género, temperamento, impulsividad, aprovechamiento escolar, percepciones de riesgo) (Arnett, 2008).

En la actualidad, existe un debate sobre si Piaget tenía razón al decir que los adolescentes adquieren las competencias citadas antes de los 15 años. Drysdale y Rye (2007) y Papalia et al. (2012) mencionan que los neurocientíficos sostienen que el cerebro adolescente puede no estar completamente desarrollado hasta la adolescencia tardía o la edad adulta temprana. La neuroimagen indica que la corteza prefrontal (donde residen las funciones ejecutivas) es la última parte del cerebro humano que se desarrolla, no alcanzando la madurez completa hasta los veinte años o más tarde (Steinberg, 2007 citado en Oliva & Antolín, 2010). Esto significaría que, hasta que el cerebro haya llegado a la madurez, los adolescentes no serían competentes en la planificación, establecer prioridades, organizar pensamientos, suprimir los impulsos, sopesar las consecuencias y el razonamiento formal. Sin estas competencias, los adolescentes pueden experimentar dificultades con la toma de decisiones. Los neurocientíficos tienden a atribuir las malas decisiones a un cerebro subdesarrollado, nos dicen que, aunque el desarrollo neurológico de los jóvenes es suficiente para permitirles alcanzar la posición del razonamiento formal, no lo alcanzarán nunca si carecen de una estimulación cultural y educativa apropiada.

El psicólogo David Elkind (citado en Drysdale & Rye, 2007; citado en Papalia et al. 2012) describe el razonamiento y el pensamiento de los adolescentes en términos de los avances en la meta-cognición. Con la capacidad de "pensar sobre su propio pensamiento", los adolescentes pasan la mayor parte de su tiempo centrados en sí mismos. Ellos están más conscientes de su forma de pensar, a medida que se preocupan por sus propios pensamientos, llegan a creer que otros están o deberían estar tan preocupados con ellos como lo están ellos mismos. Al estudiar el comportamiento de los adolescentes, Elkind (citado en Drysdale & Rye, 2007; citado en Papalia et al. 2012) identifica los siguientes comportamientos, característicos de esta posición del desarrollo:

- Crítica a las figuras de autoridad. Los adolescentes tienen una capacidad nueva para imaginar un mundo ideal. Por lo que critican los puntos de vista de la autoridad (sus maestros, padres, etc.), ya que ellos pueden imaginar que existen otras perspectivas que podrían ser mejores y, por lo tanto, consideran que su interlocutor está equivocado y no se da cuenta de ello. Los padres que no toman esta crítica como una alusión personal y que más bien la ven como una posición en el desarrollo cognoscitivo y social del adolescente, serán capaces de responder a estos comentarios con realismo, con sentido del humor, haciendo ver que nada ni nadie (ni siquiera un adolescente) es perfecto.
- Tendencia a discutir. Los adolescentes quieren practicar su nueva capacidad para ver los más leves matices de un hecho y con frecuencia lo hacen discutiendo.
- Autoconciencia. Los jóvenes adolescentes conciben una audiencia imaginaria, un observador que existe sólo en su mente, quien está preocupado como ellos de su conducta y de sus pensamientos. Los adolescentes pueden ponerse a sí mismos en la mente de otra persona, pueden pensar acerca de los pensamientos de otra persona. Sin embargo, tienen problemas en distinguir lo que es importante para ellos de lo que es importante para los demás.
- Concentración en sí mismo: Elkind (citado en Papalia et al., 2012) usa el término *mito personal* para referirse a la convicción de que somos especiales, que nuestra experiencia es única y que nosotros no estamos sujetos a las reglas naturales que gobiernan al resto del mundo. Este es un aspecto característico del egoísmo adolescente, que es particularmente evidente en la adolescencia temprana. Esta forma de pensamiento es responsable de una gran cantidad de conductas autodestructivas de los adolescentes que piensan que están mágicamente protegidos de todo daño. Por ejemplo, hay adolescentes que piensan que no concebirán un

bebé aunque no se protejan, o que experimentan con drogas y piensan que no pueden convertirse en adictos.

- Irresolución: los adolescentes tienen problema para decidir, aun acerca de las cosas más simples, porque de repente se dan cuenta de las muchas posibilidades que hay para enfrentar un mismo hecho o situación. Es decir, pueden estar decidiendo qué hacer un sábado, si ir con su mamá al mercado, con sus amigos al cine, o leer y hacer tarea; posiblemente ponderarán durante horas las consecuencias de cada elección, aunque lo que decidan no cambiará sustancialmente su vida.
- Hipocresía aparente. Los adolescentes generalmente no reconocen la diferencia entre formular un ideal y trabajar realmente en su consecución. Por ejemplo, pueden querer ser mejor estudiante, pero al mismo tiempo, no se preocupan por prepararse para sus exámenes o realizar sus tareas. Parte del crecimiento supone el darse cuenta de que “pensar no es hacer” y de que “los valores deben convertirse en hechos para producir el cambio”.

Mientras más hable el adolescente acerca de sus teorías personales y escuche las de la otra gente, más pronto llegará a una madurez de pensamiento (Looft, 1971 citado en Papalia et al., 2012). A medida que los adolescentes maduren en sus procesos de pensamiento, estarán mejor equipados para pensar acerca del desarrollo de su identidad personal, para entablar relaciones adultas y para determinar cómo y cuándo encajan en la sociedad.

También cambian sus fuentes de socialización. La influencia de la familia sobre la socialización disminuye en la adolescencia, al tiempo que se incrementan las influencias de los pares y amigos, la escuela, la comunidad, los medios de comunicación y el sistema legal (Aquilino, Scarr y McCartney, citados en Arnett, 2008).

Teoría de desarrollo moral

Durante la adolescencia también aumenta la tendencia al altruismo y la empatía. Los adolescentes son más capaces que los niños de considerar la perspectiva de otra persona para resolver problemas sociales, tratar con relaciones interpersonales y verse como seres sociales. Todas esas tendencias fomentan el desarrollo moral.

La teoría del desarrollo moral fue desarrollada por Kohlberg (1969 citado en Papalia et al., 2012), partir de los procesos de pensamiento exhibidos en las respuestas a sus dilemas. Kohlberg describió tres niveles de razonamiento moral, éstos son (transcripción de Papalia et al., 2012):

- Nivel I: Moralidad preconvencional. Las personas actúan bajo controles externos. Obedecen las reglas para evitar el castigo o recibir recompensas, o actúan por su propio interés. Este nivel es típico de los niños de cuatro a 10 años.
- Nivel II: Moralidad convencional (o moralidad de la conformidad a los roles convencionales). Las personas han internalizado los estándares de las figuras de autoridad. Les preocupa ser “buenas”, agradar a los otros y mantener el orden social. Este nivel se alcanza por lo general después de los 10 años; muchas personas nunca la superan, incluso en la adultez.
- Nivel III: Moralidad posconvencional (o moralidad de los principios morales autónomos). Las personas reconocen conflictos entre los estándares morales y hacen sus propios juicios con base en los principios del bien, la igualdad y la justicia. Por lo general, este nivel de razonamiento moral sólo se alcanza al menos en la adolescencia temprana o más a menudo en la adultez temprana, si es que se logra.

Según la teoría de Kohlberg, lo que indica la etapa del desarrollo moral es el razonamiento que está detrás de la respuesta de una persona al dilema y no la

respuesta en sí. Dos personas que dan respuestas opuestas pueden estar en la misma etapa si su razonamiento se basa en factores similares.

Kohlberg agregó un nivel de transición entre los niveles II y III, cuando la gente ya no se siente limitada por los estándares morales de la sociedad, pero todavía no ha razonado sus propios principios de justicia y basa sus decisiones morales en sentimientos personales. Dice que antes de que las personas puedan desarrollar principios morales (nivel III), deben reconocer la relatividad de las normas morales. Muchos jóvenes cuestionan sus primeras opiniones morales cuando entran a la secundaria y a la preparatoria, a la universidad o al mundo del trabajo y se encuentran con personas cuyos valores, cultura y origen étnico son diferentes a los suyos. Pese a ello, pocas personas alcanzan un nivel donde puedan elegir entre diferentes normas morales.

Una razón por la cual son tan variables las edades asignadas a los niveles de Kohlberg es que las personas que han alcanzado un elevado nivel de desarrollo cognoscitivo no siempre alcanzan un nivel comparablemente alto de desarrollo moral. Cierta nivel de desarrollo cognoscitivo es necesario, pero no suficiente para mostrar un nivel comparable de desarrollo moral. Por ende, deben estar operando otros procesos además de la cognición. Algunos investigadores sugieren que la actividad moral es motivada no sólo por las consideraciones abstractas de justicia, sino también por emociones como la empatía, la culpa y la angustia, así como por la internalización de las normas prosociales (Gibbs & Schnell, 1985, citados en Papalia, et al., 2012).

Además, no siempre existe una relación clara entre el razonamiento moral (explicaciones o juicios del por qué una conducta es correcta o incorrecta) y la conducta moral (actuar de forma correcta, con empatía, de acuerdo a valores, principios de justicia, normas prosociales). Las personas que se encuentran en los niveles posconvencionales del razonamiento no necesariamente actúan de manera más moral que quienes se encuentran en niveles inferiores.

En términos generales, los adolescentes que están más avanzados en el razonamiento moral también tienden a ser más morales en su conducta, a tener un mejor ajuste y una elevada competencia social, mientras que los adolescentes antisociales tienden a usar un razonamiento moral menos maduro (Eisenberg & Morris, 2004, citados en Papalia, et al., 2012).

Algunos adolescentes, e incluso algunos adultos, permanecen en el nivel I, tratan de evitar el castigo o satisfacer sus necesidades. La mayoría de los adolescentes y de los adultos parecen estar en el nivel II, se conforman a las convenciones sociales, apoyan el statu quo y “hacen lo correcto” para agradar a los demás o para obedecer la ley. La etapa 4 de razonamiento (respetar las normas sociales) es menos común, pero aumenta entre la adolescencia temprana y la adultez. Muchas veces los adolescentes muestran periodos de aparente desequilibrio cuando avanzan de un nivel a otro o retroceden en otros sistemas éticos, como las reglas religiosas, más que en el sistema de Kohlberg basado en el sistema de justicia (Thoma y Rest, 1999, citados en Papalia, et al., 2012).

Las investigaciones citadas en Papalia et al., (2012) indican que es posible ayudar a los adolescentes para que alcancen niveles más altos en el razonamiento moral. La manera más efectiva es darles oportunidades amplias para hablar sobre estos temas, de interpretarlos, proponer dilemas morales y que interactúen con personas con un nivel de razonamiento moral un poco más alto que el de ellos. Muchos adolescentes descubren argumentos acerca del razonamiento moral cuando entran al mundo más amplio de la escuela secundaria o de la universidad y se encuentran con gente cuyos valores, cultura y raza son diferentes a los suyos.

De acuerdo con Kohlberg (1973, citado en Papalia et al., 2012), lo que distingue el razonamiento moral post convencional, es el esfuerzo de los adolescentes por

definir sus propias reglas en lugar de acatar simplemente las normas del grupo o de un individuo en particular.

Teoría Psicosocial

La perspectiva psicosocial en la teoría de Erik Erikson (1959 citado en Berk, 1999; Papalia et al., 2012; Arnett, 2008) describe el desarrollo de la personalidad, resaltando las influencias sociales y culturales, desde el nacimiento hasta la vejez, atravesando por ocho etapas, cada una de ellas caracterizada por una crisis entre dos fuerzas opuestas que deben resolverse con éxito. a saber:

- Confianza básica vs desconfianza (del nacimiento a los 12-18 meses). El bebé adquiere un sentido sobre si el mundo es un lugar bueno y seguro. Virtud: la esperanza.
- Autonomía vs vergüenza y duda (de los 12-18 meses a los tres años). El niño alcanza un equilibrio de independencia y autosuficiencia sobre la vergüenza y la duda. Virtud: la voluntad.
- Iniciativa vs culpa (tres a seis años). El niño gana iniciativa al ensayar nuevas actividades y no lo abruma la culpa. Virtud: deliberación.
- Laboriosidad vs inferioridad (seis años a la pubertad). El niño tiene que aprender habilidades culturales o enfrentará sentimientos de incompetencia. Virtud: habilidad.
- Identidad vs confusión de identidad (pubertad a adultez temprana). Los adolescentes tienen que definir su sentido del yo “¿Quién soy?” o experimentar confusión sobre sus papeles. Virtud: fidelidad.
- Intimidad vs aislamiento (adultez temprana). La persona trata de comprometerse con los demás; si no lo consigue, puede sufrir aislamiento o ensimismamiento. Virtud: amor.
- Creatividad vs estancamiento (adultez media). El adulto maduro se preocupa por establecer y guiar a la nueva generación o experimenta un empobrecimiento personal. Virtud: interés en los demás.

- Integridad vs desesperación (adulthood). El adulto mayor acepta su propia vida y admite la muerte, o bien, se desespera por la imposibilidad de volver a vivir la vida. Virtud: sabiduría.

El adolescente entra en la crisis de identidad frente a la confusión de la identidad, definida por Erikson como una concepción coherente del yo, compuesta por metas, valores y creencias con las que la persona establece un compromiso sólido. Como destaca Erikson (1950, citado en Papalia et al., 2012) el esfuerzo de un adolescente por dar sentido al yo no es “una especie de malestar madurativo”, sino que forma parte de un proceso saludable y vital que se basa en el logro de las etapas anteriores (confianza, autonomía, iniciativa y laboriosidad) y sienta las bases para afrontar los desafíos de la adultez. Sin embargo, la crisis de identidad rara vez se resuelve por completo en la adolescencia, pues los problemas de esta etapa surgen una y otra vez durante la vida adulta.

El yo del adolescente organiza las habilidades, las necesidades y los deseos de la persona y ayuda a adaptarlos a las demandas de la sociedad. La búsqueda de la identidad, es el aspecto central de esta teoría, es evidente durante la adolescencia y persiste a través de la vida, aunque es más insistente en algunas épocas que en otras. El crecimiento físico rápido y la madurez genital preparan a los adolescentes para su inminente vida adulta, comienzan a preguntarse acerca de su papel en una sociedad adulta. La confusión de identidad es vista como el tomar un tiempo excesivamente largo para alcanzar la adultez.

De acuerdo con la teoría psicosocial, la exclusividad de los adolescentes y la intolerancia a las diferencias son defensas en contra de la confusión de identidad. Muchos adolescentes buscan compromisos con los cuales puedan ser fieles. Así, la virtud fundamental que surge de esta crisis de identidad es la fidelidad, lo cual implica un sentido de pertenencia a un ser amado o a amigos y compañeros.

El grupo de compañeros es también un lugar donde establecer relaciones cercanas, que sirven como base para la intimidad en la edad adulta (de acuerdo a la etapa de intimidad vs aislamiento). El adolescente que es empático con sus compañeros, que expresa sus opiniones y sentimientos en su grupo cercano, respeta las reglas de interacción con los demás, adquiere y desarrolla una autoestima positiva, siente confianza y muestra comportamientos seguros y participa tanto con la familia como en la sociedad. Así, no muestra dificultades para mostrar una conducta adecuada o para aprender cómo comportarse o adaptarse a situaciones diversas. Sin embargo, algunos padecen baja autoestima y se sienten vulnerables ante la crítica, anticipan el rechazo evitando las situaciones que podrían provocarles vergüenza.

La crisis de identidad también implica identificarse con un conjunto de valores, una ideología, una religión, un movimiento o un grupo étnico. Indica que, si bien en la infancia era importante confiar en otros, en especial en los padres, ahora, los adolescentes transfieren su confianza a otras personas que pueden guiarlos a lo largo de la vida, estos pueden ser sus profesores, sus seres amados o amigos. Por lo mismo razón, es importante que confíen en sí mismos. La identidad que se establece resulta de una combinación distintiva de características de personalidad y estilo social por la cual el adolescente se define a sí mismo y es reconocido por otros (Drysdale & Rye, 2007).

Como ya se mencionó, acercarnos a un entendimiento del adolescente es muy complejo ya que intervienen diversos factores, característicos de la etapa y de cada persona, por lo que en el siguiente apartado revisaremos el modelo de auto autoría, que nos ayudará a abordar las transformaciones en la forma de concebir el conocimiento sobre uno mismo y sobre el mundo y el proceso de conocer, ambos vinculados a las relaciones del adolescente con otros, con la percepción de sí mismo y la comprensión de su mundo. Este modelo es el sustento de este trabajo.

II. EL MODELO DE AUTO-AUTORÍA

Un modelo pertinente para comprender el desarrollo y transformaciones de los adolescentes de manera integrada y holística es el de auto-autoría (Baxter Magolda, 2001; Boes, Baxter Magolda y Buckley, 2010). Concibe que los adolescentes son constructores activos de su conocimiento al interpretar sus experiencias y organizar sus perspectivas, dotándolas de un sentido que evoluciona con el tiempo.

Este desarrollo es a largo plazo e integra tres dimensiones propuestas por Baxter Magolda (2001) y que están interrelacionadas (epistemología personal, intrapersonal e interpersonal) por lo que sirve de base para comprender de los adolescentes: cómo conocen, cómo se explican y le dan sentido a su vivencia, cómo toman decisiones, como se relacionan consigo mismos y cómo construyen las relaciones con los demás.

El camino hacia la auto-autoría

Kegan (1982) utilizó originariamente el concepto de auto-autoría para referirse a una forma de conocimiento, posteriormente Baxter Magolda lo utilizaría para referirse a:

“[...] la habilidad de recoger, interpretar, y analizar informaciones y reflexionar sobre las propias creencias con el objetivo de formar juicios y como la habilidad que desarrollan los individuos de formar un sentido de sí mismo y del mundo, basado en sus propias creencias” (Baxter Magolda, 2004, citada en Bontempo, 2014).

Este desarrollo no ocurre en el sentido de generar un individuo cada vez más independiente del mundo, sino un individuo que se relaciona con el mundo de forma cada vez más auténtica y basándose en sus propios principios (Bontempo, 2014).

Baxter Magolda (2004, citada en Bontempo, 2014) buscaba entender mejor el aprendizaje y el desarrollo intelectual de los adultos jóvenes universitarios, por lo que realizó investigaciones longitudinales a través de entrevistas, las cuales giraban en torno al conocimiento de la dimensión epistemológica. Es decir, se enfocaban en las creencias del conocimiento, la naturaleza del conocimiento, de cómo es visto el conocimiento por los estudiantes y acerca de cómo toman decisiones.

Para dichas investigaciones se fundamenta básicamente en el modelo de Donald Perry de 1968 (Bontempo, Flores y Ramírez, 2012) que describe al desarrollo intelectual como un progreso que inicia con una perspectiva dualista del conocimiento, es decir, identificar al conocimiento como correcto o incorrecto, pasando posteriormente a una perspectiva multiplicista, en la que el conocimiento se hace incierto, hasta lograr una perspectiva relativista en la que la evidencia contextual justifica las afirmaciones del conocimiento. Con base en este autor, Baxter Magolda (1992) desarrolla el modelo de Reflexión Epistemológica en el que propone que la perspectiva del estudiante universitario acerca del conocimiento, evoluciona pasando por cuatro posiciones que, siguiendo a Bontempo et al. (2012), serían:

- 1) Conocimiento absoluto – el estudiante conoce la realidad en términos absolutos, la ve como verdadero o falso, correcto o incorrecto, bueno o malo. Así, los estudiantes acuden a la autoridad, quienes pueden y deben darles las respuestas correctas. Además de asumir que hay una fórmula clara para tener éxito en la vida. Se entiende también que el conocimiento es alcanzable, o sea, que se podrá saber todo sobre algo en algún momento.

- 2) Conocimiento transicional – todavía el conocimiento es visto en términos absolutos, pero en algunos campos es visto como incierto. Los estudiantes conocen que en algunas disciplinas hay respuestas correctas e incorrectas,

mientras que en otras puede haber varias respuestas correctas. Aunque son más activos en su conocimiento, se cree que éste debe ser transmitido por las autoridades y así justifican la elección de una idea sobre otras.

3) Conocimiento independiente – el conocimiento es visto como incierto en la mayor parte de los dominios específicos, pero todavía hay áreas en las que es visto como cierto, como en las ciencias más “duras”, por ejemplo. El gran cambio aquí es respecto a la expectativa que se tiene acerca del aprendizaje, ya no se espera recibirlo del maestro o de los libros, sino que los estudiantes empiezan a formar un pensamiento propio, buscando intercambiar ideas con iguales y con maestros para ampliar su pensamiento.

4) Conocimiento contextual – el conocimiento es entendido como contextual y por lo tanto se basa en evidencias relevantes a ese contexto; por primera vez aparece la necesidad de buscar criterios adecuados para tomar decisiones propias. El conocimiento contextual está caracterizado por la creencia de que el conocimiento existe en un contexto y se juzga según la evidencia relevante para ese contexto. Las personas escuchan las creencias de los demás para identificar y enriquecer sus propias creencias tomando en cuenta el contexto.

Baxter Magolda (2001, citado en Bontempo, 2014) consideró la necesidad de continuar su estudio y ampliar su investigación al desarrollo de la epistemología personal para incluir las dimensiones intrapersonal e interpersonal. Es decir, cómo los estudiantes se veían a sí mismos y cómo se relacionaban con los otros; la autora percibe que las principales cuestiones a que se enfrentan los estudiantes son: ¿quién soy?, ¿cómo conozco?, ¿qué tipo de relaciones quiero construir? Así mismo, se dio cuenta de que los cambios que vivían en su epistemología solían ser acompañados por cambios en la percepción de sí mismos y en su forma de relacionarse con el otro.

Baxter Magolda y King (2007) adecuaron una entrevista cuyos propósitos son acceder a datos más relevantes en la vida de los estudiantes y profundizar en los significados que dan a experiencias de la vida cotidiana, no sólo a cuestiones académicas. Así el guion de entrevista toma un carácter más íntimo.

Baxter Magolda (2001, citada en Bontempo 2014) retoma el modelo constructivista-desarrollista de Kegan (1994, citado en Baxter Magolda & King, 2007) mencionando que propone que ni los afectos ni la cognición ni las relaciones interpersonales ocupan el papel central. Para el autor, el desarrollo ocurre de manera integral, de modo que un cambio en cualquiera de las tres áreas puede impulsar el desarrollo, lo que tiene como finalidad que cada quien sea autor de su propia vida. A esto le llama auto-autoría y la define como la capacidad interna del individuo de construir sus propias creencias, identidad y relaciones. Según Kegan (1994, citado en Baxter Magolda & King, 2007), la auto-autoría representa una evolución en la manera de construir sentidos, cambiando su fundamento que antes se basaba en las demandas externas, para un fundamento interno, basado en sí mismo.

Así, el concepto de autoautoría es retomado por Baxter Magolda y definido de la siguiente manera:

“[...] es la habilidad de recoger, interpretar, y analizar informaciones y reflexionar sobre las propias creencias con el objetivo de formar juicios y como la habilidad que desarrollan los individuos de formar un sentido de sí mismo y del mundo, basado en sus propias creencias” (Baxter Magolda, 2010; 2004 citada en Bontempo, 2014).

Como se mencionó, el modelo de auto autoría de Baxter Magolda está integrada por tres dimensiones interrelacionadas que se van desarrollando o evolucionando conforme las experiencias de cada persona a lo largo de un continuo. De acuerdo con la descripción de Bontempo (2011) éstas son:

- *La dimensión epistemológica* – se refiere a las creencias que se tienen acerca de la naturaleza del conocimiento, en un extremo las creencias se relacionan con la idea de que es construido y en el otro extremo se cree que pertenece a una autoridad; sobre la certidumbre del conocimiento en un extremo se cree que el conocimiento es correcto o incorrecto y en el otro se cree que éste es incierto y se debe interpretar a la luz del contexto; sobre los límites del conocimiento, en un extremo se piensa que no es posible conocer todo y en otro, que sí se puede conocer.

Se parte del supuesto de que las personas construyen activamente o dan sentido a su experiencia: interpretan lo que les sucede, lo evalúan utilizando su perspectiva actual y sacan conclusiones sobre lo que las experiencias significan para ellos.

El significado que construyen las personas sobre los hechos depende de sus suposiciones actuales sobre ellos mismos y el mundo, de las suposiciones conflictivas que encuentran y del contexto en el que ocurre la experiencia. Las transformaciones en la epistemología personal surgen de la interacción de factores internos, por ejemplo, suposiciones y externos, por ejemplo, experiencias.

- *La dimensión intrapersonal* - se refiere a la percepción que tiene la persona de sí misma. En esa dimensión analiza cuánto se conocen los individuos a sí mismos, cuánto se valoran a partir de sus propios puntos de vista o a partir de la opinión de otros, y cómo toman sus decisiones.

- *La dimensión interpersonal* - las relaciones que establece con los otros. Aquí se observa cómo el individuo se relaciona con el otro, cómo responde a la opinión del otro, qué tanto sus relaciones se basan en la necesidad de ser aceptado, valorado por los otros, y qué tanto sus relaciones se basan en el apoyo al crecimiento mutuo.

Estas tres dimensiones no pueden desarrollarse de manera independiente, están interrelacionadas de modo que al presentarse cambios en la dimensión de epistemología personal consecuentemente se acompaña de cambios en la manera de percibirse a sí mismo y de relacionarse con el otro. El cambio, según Baxter Magolda (2008, citada en Bontempo, 2014), se da cuando las condiciones contextuales desafían las estructuras actuales, demandando formas más complejas de pensar, ser y actuar, cuando el contexto ofrece el apoyo suficiente para apoyar el cambio.

Los cambios en la adultez temprana fueron identificados en estudiantes universitarios. Hodge, Baxter y Haynes (2009, citados en Bontempo, 2014) identificaron tres posiciones que describen formas diferentes como las dimensiones se entrelazan:

1) *Fórmulas externas*. A pesar de percibir el conocimiento como contextual, el individuo todavía se apoya en las autoridades para juzgar. Entonces, se basa en modelos externos (los amigos, los maestros apreciados, las personas cuya autoridad valoran) para guiar su vida, necesita aprobación externa, o adopta un modelo de estar siempre contrario a los modelos legitimados, pero aun así basándose en ellos. No hay un reconocimiento al propio punto de vista, la voz interna no es validada

2) *Encrucijada*. La persona reconoce la necesidad de una definición integrada de sí misma que sirva de base para la interpretación de sus experiencias y para la toma decisiones. El joven empieza a formar un concepto propio de sí mismo, pero aún no se libera totalmente de los modelos externos. El conocimiento es entendido como construido en interacción con el objeto que se busca conocer y con los otros, se acepta la incertidumbre y la ambigüedad, así como la existencia de múltiples perspectivas pues cada quien “tiene derecho a la suya propia”.

Baxter Magolda (2004, citado en Bontempo, 2014) describe esta posición, como un lugar de descontento, donde los participantes sienten la necesidad de trabajar hacia la autodefinición, la reconstrucción de sus creencias sobre el conocimiento, ellos mismos y ellos mismos en relación con los demás. Esta etapa es considerada importante para catalizar el desarrollo de la auto-autoría, porque es a través de experiencias de los estudiantes que comienzan la búsqueda de creencias, metas, valores y autoconcepciones definidas internamente, y de cómo pueden integrarse interna y externamente perspectivas y expectativas.

3) *Auto-autoría*. El individuo se considera productor del conocimiento, asumiendo un papel activo en la decisión acerca de lo que cree y utilizando justificaciones de sus actos o puntos de vista basados en evidencias relevantes y contextuales. Ya se tiene una visión de sí mismo más integrada que da confianza para actuar aun en medio de la incertidumbre. Esta visión de sí mismo también posibilita formar relaciones auténticas y mutuas con los otros en las que se puede ser honesto sin necesitar aprobación externa y aceptar el otro sin juzgarlo por reconocer que él tampoco necesita aprobación. El individuo se convierte en el autor de su propia vida, lo que significa asumir la responsabilidad de las propias creencias, identidad y relaciones sociales. La voz interna se convierte en el coordinador de la creación de significado en las tres dimensiones del desarrollo (epistémica, intrapersonal e interpersonal). Además, es capaz de elegir creencias fundamentales e integrarlas a un sistema de creencias interno que guiará sus vidas.

La autoría propia implica: (a) la capacidad de razonar de manera que permita involucrar múltiples perspectivas de una manera que respete simultáneamente las propias metas, creencias y valores definidos internamente; y (b) acción congruente con tal razonamiento. La toma de decisiones también implica razonar (considerar las opciones) y la acción (tomar la decisión) (Pizzolato, 2005).

En la tabla 1 (tomada de Bontempo 2014) se puede apreciar de mejor manera las dimensiones que componen la auto-autoría y las posiciones por las que se van moviendo las personas en el desarrollo de la misma.

Tabla 1. Las tres posiciones en la jornada hacia la auto-autoría

Posiciones	Formulas externas	Encrucijada	Auto-autoría
Dimensiones			
Epistemológica ¿Cómo conozco?	El conocimiento es cierto o parcialmente seguro. Se cede la confianza a la autoridad como fuente de conocimiento; la falta de una base interna para evaluar el conocimiento resulta en creencias definidas externamente.	Conciencia y aceptación de la incertidumbre y las perspectivas múltiples; Se reconoce la necesidad de asumir la responsabilidad de elegir las creencias.	El conocimiento es visto como contextual; se desarrolla un sistema de creencias interno mediante la construcción, evaluación e interpretación de juicios a la luz de la evidencia disponible y de los marcos de referencia.
Intrapersonal ¿Quién soy?	La falta de conocimiento de los propios valores y la identidad social, la falta de coordinación de los componentes de la identidad y la necesidad de la aprobación de los demás se combinan para producir una identidad definida externamente que es susceptible a las presiones externas cambiantes.	Se manifiesta la toma de conciencia de los propios valores y el sentido de identidad distinto de las percepciones de los demás; la tensión entre los valores internos emergentes y las presiones externas impulsa la autoexploración; se reconoce la necesidad de asumir la responsabilidad sobre las propias acciones.	Elección de los propios valores e identidad para crear un sentido de sí mismo generado internamente y que regule la interpretación de la experiencia y las decisiones
Interpersonal ¿Cómo me relaciono?	Las relaciones de dependencia con otras personas similares son fuente de identidad y afirmación necesaria; se enmarca la participación en las relaciones haciendo lo que dará la aprobación de los demás	Toma de conciencia de las limitaciones de las relaciones dependientes; se reconoce la necesidad de aportar identidad propia a la construcción de relaciones independientes; hay una lucha por reconstruir o traer al sí mismo a las relaciones.	Capacidad para participar en relaciones auténticas e interdependientes con otras personas en las que el yo no se ve eclipsado por la necesidad de la aprobación de los demás, las necesidades relacionales de negociación mutua; Verdaderamente teniendo en cuenta las perspectivas de los demás sin ser consumido por

Nota: Es una traducción y adaptación de Baxter Magolda y King (2004, en Hodge, Baxter y Haynes, 2009)

Bontempo (2014) señala que la dimensión epistemológica va desde ver el conocimiento como cierto y poseído por la autoridad hasta verlo como contextual y construido internamente con base en la interpretación de evidencia relevante. La dimensión intrapersonal es la que se refiere a cómo uno se ve a sí mismo, va desde la falta de conciencia de la responsabilidad de los propios valores y la identidad social a la elaboración de un sistema de valores y la identidad generada internamente. La dimensión interpersonal que es la que se refiere a cómo los individuos enmarcan su rol en las relaciones, va desde buscar la aprobación de los demás hasta equilibrar en una relación las necesidades de todos.

Bontempo (2014) explica que, de acuerdo al modelo de auto autoría, la falta de complejidad en una dimensión puede inhibir el uso de estructuras complejas de creación de significado en otras dimensiones. Es así como en la posición de fórmulas externas las personas que consideran el conocimiento como cierto o falso, confían en los demás más de lo que confían en sí mismos y buscan la aprobación de los demás, en contextos de aprendizaje, las personas aceptan el conocimiento de manera acrítica. En cambio, en la posición de la encrucijada, hay una conciencia cada vez mayor de la incertidumbre del conocimiento, de la posibilidad de identificarse de manera distinta a las percepciones de los demás y de los límites de las relaciones dependientes, en contextos de aprendizaje, dependen en gran medida de fuentes externas para conocer, pero son conscientes de la necesidad de construir sus propias perspectivas. En la posición de auto-autoría, las personas ven el conocimiento y la identidad como construidos internamente y alcanzan la capacidad de negociación mutua en las relaciones. Las tres dimensiones son el fundamento de los estudiantes para evaluar críticamente la información, formar sus propios juicios y colaborar con otros para actuar sabiamente.

Sin embargo, este camino del desarrollo de la auto-autoría se ha identificado en un adulto joven, pero al analizar la auto-autoría en los adolescentes se pueden identificar categorías más específicas a esta etapa de desarrollo.

La auto-autoría impacta o se vincula con otros procesos entre los que se destaca la toma de decisiones ya que es a partir de un momento crítico donde las personas deben tomar una decisión propia y asumir las consecuencias que de ésta se desprenden. Pueden ser circunstancias que los afectan actualmente o cosas que en el pasado les afectaron pero que juegan un papel importante desde la perspectiva de ellos. Al mismo tiempo son importantes sus reflexiones acerca de sus propias creencias, sus relaciones con otros y con ellos mismos, reflexiones que les han llevado a tomar ciertas decisiones. Estos aspectos los abordaremos en el siguiente apartado.

II.1 La auto-autoría y la toma de decisiones

Una forma de apreciar el desarrollo de la auto-autoría es a través de la toma de decisiones; son en ellas donde los individuos consideran qué cambiará en ellos al tomar cierta decisión, cómo serán sus relaciones futuras, y ponen en juego sus creencias, valores, intereses y afectos de ese momento específico. Es decir, en la forma de ser, conocer y relacionarse, se aprecia la capacidad de los adolescentes para: gestionarse a sí mismos, desarrollar un sentido interno de identidad, resolver problemas, asumir responsabilidades, comunicarse con habilidad, construir relaciones sanas, recíprocas y su afirmación ante la diversidad (Meszaros, 2007, en Bontempo, 2014).

La manifestación de la auto-autoría se puede apreciar más claramente en la toma de decisiones en momentos críticos, ya que es donde se ponen en juego las estructuras de significado o reglas sobre cómo funciona el mundo, mismas que se utilizan para interpretar la nueva experiencia, asimilándola o ajustándola a una más compleja que se acomoda a las nuevas experiencias (Hodge, et al., 2009).

Es importante tener en cuenta que la toma de decisiones no se toma como una representación de la autoría propia, sino más bien como un lugar en el que es probable que un estudiante proporcione evidencia de formas de conocimiento y, posiblemente, de auto-autoría (Pizzolato, 2005).

Jensen (2008) señala que la toma de decisiones en los adolescentes se vuelve crucial para prepararse para la vida adulta. Este autor retoma la teoría conductual de la decisión. Según esta perspectiva, el proceso de toma de decisiones consiste en: 1) identificar las opciones; 2) identificar las consecuencias de cada opción; 3) evaluar la conveniencia de cada consecuencia; 4) evaluar la probabilidad de cada consecuencia; y 5) integrar esta información. Mostrando que en cada uno de estos aspectos los adolescentes más jóvenes son menos diestros que los adolescentes mayores o que los adultos emergentes.

La teoría de Paul Klaczynski (2001, 2004, 2005, citados en Jensen, 2008) sobre el “procesamiento doble” propone que la toma de decisiones de los adolescentes se basa en dos sistemas cognoscitivos diferentes, uno que es analítico y utiliza el razonamiento de las operaciones formales, y otro que es heurístico, es decir, que se basa en factores intuitivos como la experiencia previa, las emociones y las motivaciones inconscientes. Klaczynski encuentra que incluso a medida que el razonamiento analítico avanza en el curso de la adolescencia, los factores heurísticos siguen afectando la toma de decisiones y no necesariamente mejoran. Steinberg y Cauffman (1996, 2001, citados en Jensen, 2008) argumentan que las diferencias en las habilidades para la toma de decisiones entre adolescentes y adultos deberían dividirse en dos categorías amplias: las atribuidas a factores cognoscitivos y las atribuidas a factores psicosociales (como la madurez social y emocional). La implicación de su teoría es que, aun cuando los adolescentes pueden mostrar el mismo nivel de capacidad cognoscitiva que los adultos al tomar una decisión, los adolescentes toman decisiones diferentes porque tienen mayor probabilidad que los adultos de sufrir la influencia de factores psicosociales, como

las emociones y el deseo de ser aceptado por otros adolescentes. Esto se ve acentuado en adolescentes menores de 15 años (Grisso, et al., 2003, citado en Jensen, 2008).

Al tomar decisiones los adolescentes deben contar con información pertinente y veraz de diferentes fuentes (sus padres y otros miembros de la familia, los maestros, los medios de comunicación y los pares) a fin de contar con conocimiento de causa y entender cómo afectarían sus vidas las opciones que tomen (Jensen, 2008).

Es importante considerar el momento que los adolescentes están pasando al tomar sus propias decisiones, por ejemplo, sus cambios biológicos, psicológicos y sociales; conocer, además, qué factores intervienen para que ellos asuman la responsabilidad y las consecuencias de sus decisiones de vivir la vida como la viven y cómo se manifiesta en las dimensiones epistemológica, intrapersonal e interpersonal. Por ejemplo, en el ámbito académico, los adolescentes que estudian a nivel secundaria, tienen una edad de 12 a 14 años y se encuentran en momentos de transición escolar. Los que asisten a primer grado se encuentran ante la reflexión retrospectiva de haber elegido su mejor opción para su futuro profesional, si la eligieron porque iban a estar sus amigos de la primaria, si en esa escuela fueron sus familiares o si la escuela posee algún renombre. En el caso de los estudiantes que cursan 3ro de secundaria reflexionan acerca de su futuro, qué escuela elegir, cómo prepararse para presentar el examen de admisión a educación media superior, qué carrera quiero estudiar o si la escuela posee prestigio.

Por eso es importante entender la auto-autoría dentro del contexto de la toma de decisiones y conocer ¿Cómo toman decisiones? ¿Cómo se posicionan los adolescentes ante las decisiones? ¿Qué factores toman en cuenta? ¿Cómo se desarrolla su pensamiento y comienzan a visualizar circunstancias futuras?

II.II Investigaciones previas sobre auto-autoría en adolescentes

Existen diversas investigaciones sobre el desarrollo de la auto-autoría, que se han realizado con personas jóvenes adultas que se encuentran estudiando la universidad, en ellas se ha encontrado factores que intervienen en el desarrollo de la auto-autoría por lo que para estudiarla se requiere la integración de las tres dimensiones para su estudio: epistemología personal, intrapersonal e interpersonal (Boes, Baxter Magolda y Buckley, 2010), y su desarrollo de forma entramada entre ellas, por lo que el progreso hacia la auto-autoría varía según la dimensión del desarrollo de cada dimensión, dependiendo de su dinámica personal y contextual. A menudo, los participantes lograron un crecimiento en una dimensión antes que en las otras dos, añadiendo que, no es una evolución lineal, sino un viaje de ida y vuelta (Baxter Magolda, 2010), Torres (2010) en sus investigaciones con estudiantes universitarios latinos, encontró que el desarrollo de la auto-autoría no siempre fue lineal, sino que fluctuó entre el crecimiento, la regresión y el estancamiento como resultado de las presiones ambientales o sociales.

Algunas investigaciones previas acerca de la auto-autoría y la toma de decisiones son, por ejemplo, Laughlin y Creamer (2005) en las que han explorado el proceso que las mujeres jóvenes (aproximadamente de 20 años), autonómicas de minoría racial o étnica, utilizan para tomar con respecto a la carrera que eligieron, en la cual identifican tres fases, éstas son: 1) la recopilación de información procedente de diversas fuentes, incluyendo uno mismo y otros; 2) teniendo en cuenta la forma de gestionar la información para tomar una decisión y 3) la reflexión sobre el resultado de la decisión y cambiar o reafirmar los futuros procesos de toma de decisiones a través del aprendizaje o desarrollo. Estas fases

fueron punto de partida para la categorización de nuestros datos, sin embargo, dada las características del estudio también han surgido nuevas fases.

Así mismo, en diversos estudios se han encontrado a las figuras de autoridad como la fuente del conocimiento a un lugar donde las personas pueden considerar múltiples puntos de vista para tomar sus propias decisiones acerca las afirmaciones de conocimiento (Bontempo, 2014; Baxter Magolda, 1992; Kegan, 1982; Perry, 1970). Es decir, que los individuos se encuentran en la fase de *fórmulas externas*, por lo que buscan respuestas de autoridad, sin crítica a seguir el consejo de otras personas que parecen saber lo correcto, a diferencia de las personas que tienen más desarrollada su auto-autoría que tienen la capacidad para considerar la información y el asesoramiento de diversas fuentes e integrarlos con los valores y las creencias definidas internamente antes de tomar su propia decisión.

El principal instrumento que ha sido utilizado para recabar información en las investigaciones ha sido la entrevista a adultos jóvenes de 18 a 23 años en la etapa de ingreso a la universidad, sobre todo en los Estados Unidos de América, habiendo pocos estudios realizados en México con estudiantes universitarios de la UNAM, cuya edad era de 18 a 22 años (Bontempo, 2014) y ninguno realizado con adolescentes en México.

Meszaros y Duncan (2010) realizaron un estudio exploratorio con 115 adolescentes, con un promedio de edad de 15 años en el cual relacionan a los adolescentes en riesgo académico con la resiliencia y el desarrollo de la auto-autoría.

Otro estudio, en donde se relaciona la auto-autoría con la toma de decisiones, en jóvenes de 18 a 23 años, indica que el desarrollo de la auto-autoría se relaciona con las formas de buscar información o consejos y validarlos. De modo que en gran parte los entrevistados, ubicados en posiciones tempranas de desarrollo de

auto-autoría, se vio que escuchan preferencialmente los consejos que reciben de padres o amigos; los consideran válidos por creer que estas personas son las indicadas para saber qué es mejor para ellos pues los conocen y quieren su felicidad (Creamer y Laughlin, 2007).

De acuerdo con Pizzolato (2007), las personas que se encuentran en posiciones iniciales de auto-autoría no saben cómo reaccionar cuando reciben opiniones diferentes o contrarias de personas significativas. Además, muchas veces a pesar de presentar una mayor complejidad en su epistemología personal, al momento de actuar no son coherentes con su pensamiento, actuando de forma menos auto-autoral.

Considerando este antecedente, el foco del presente estudio es conocer y describir la expresión de las dimensiones de la auto-autoría en adolescentes de 12 a 14 años de edad, ante la toma de decisiones, tarea que enfrentarán recurrentemente durante su estancia en la secundaria, el estudio se desarrolla como uno de los proyectos elaborados en el contexto del Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria (PAES).

III. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESCENARIO EDUCATIVO: EL PROGRAMA ALCANZANDO EL ÉXITO EN SECUNDARIA (PAES)

El Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria (PAES) atiende a estudiantes que enfrentan dificultades académicas en matemáticas, lectura, escritura, autorregulación y en ocasiones problemas socioemocionales, también se orienta al desarrollo de propuestas educativas innovadoras en la escuela.

Cuenta con dos sedes, una en un centro comunitario de la Facultad de Psicología de la UNAM y otra, en una escuela secundaria pública del turno matutino, ambas en la delegación Coyoacán. El PAES es una sede de formación y servicio de la Residencia de Psicología Escolar, dentro del Programa de Maestría y Doctorado en Psicología de la de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Los propósitos del programa son (Flores, 2006, p 16):

1) Desarrollar propuestas para apoyar a estudiantes de secundaria con problemas de aprendizaje. Los estudiantes trabajan en pequeños grupos, con un tutor (que brinda un apoyo con andamiaje) en sesiones de dos horas, dos veces a la semana, en horario extraescolar, beneficiándose del aprendizaje cooperativo, compartir conocimientos y experiencias, responsabilizarse ante un grupo, desarrollar competencias sociales, recibir y dar retroalimentación y crear un sentido de pertenencia. Esto se realiza en un ambiente que responde a las necesidades de cada aprendiz, en el que se experimente el éxito y se motive a ocuparse de sus actividades escolares. En el mismo sentido, se trata de tener una visión holística e integral de la situación de los estudiantes y se les ayuda a que entiendan y controlen sus acciones y su aprendizaje, se les ayuda a reconocer y usar sus propias fortalezas, a que aprendan a identificar y valorar sus conocimientos, a que desarrollen mejores estrategias para el aprendizaje, tengan conocimientos necesarios para la superación de sus dificultades académicas y que se sientan motivados para concluir la secundaria, es decir, se les enseña a los estudiantes a ser independientes y a tener confianza en sí mismos. Además, los

estudiantes tienen una interacción constante con los padres de familia, docentes y orientadores escolares en beneficio de su autonomía y autorregulación.

2) Preparar cuadros profesionales con un alto nivel de competencia para trabajar con estos estudiantes y con agentes educativos cercanos a ellos (padres y maestros). El PAES en el contexto del Programa de Residencia en Psicología Escolar (PREPSE) del programa de Posgrado de la Facultad de Psicología de la UNAM; forma psicólogos con competencias profesionales complejas que les permiten: fungir como tutores, asesorar a los padres en la solución de problemas y colaborar con otros profesionales involucrados en la educación de los estudiantes de secundaria. Tiene como eje central la formación de los tutores para la investigación, su formación es integral (relaciona el conocimiento psicológico teórico con el práctico sobre procesos afectivos, cognoscitivos, sociales y del desarrollo), situada (ocurre en escenarios reales) y acompañada (interacción constante con expertos).

3) Desarrollar investigaciones y productos tecnológicos que sean de utilidad a otros psicólogos y profesionales en este campo. El PAES concibe a la investigación aplicada como base para desarrollar aportes tecnológicos y formas de intervención en la solución de las dificultades de los alumnos con problemas de aprendizaje, favorece de este modo el desarrollo de explicaciones y la realización de propuestas de intervención que ayuden a brindar mejor atención a los problemas de aprendizaje, sociales y emocionales de los estudiantes adolescentes.

El PAES ha colaborado desde el año 2000 con la escuela secundaria diurna No. 229 "Ludmila Yivkova" en el turno matutino. Como antes se mencionó, esta secundaria es uno de los escenarios para la formación profesional de los estudiantes de la Residencia en Psicología Escolar de la UNAM. Esta escuela secundaria se encuentra ubicada en la Delegación Coyoacán de la Ciudad de México. Atiende a alumnos y alumnas adolescentes, cuyas edades oscilan entre

los 11 y 15 años, con características socioeconómicas correspondientes a un nivel medio. Cabe mencionar, que asisten algunos(as) alumnos(as) que poseen necesidades educativas especiales como dificultades de aprendizaje en lectura, escritura y matemáticas, además de dificultades de autorregulación socio-emocional y académica.

A partir del ciclo escolar 2014-2015 el PAES colaboró con dicha escuela en el espacio curricular de tutoría. Dicha acción ha tenido los propósitos de: a) brindar apoyo, como tutores(as) expertos(as), a las y los docentes por medio del trabajo colaborativo y en el diseño de situaciones de aprendizaje y materiales didácticos que recuperen las necesidades e intereses de los estudiantes, y así cumplir con los propósitos del espacio de tutoría, y b) facilitar la experiencia en escenarios educativos auténticos para el desarrollo profesional y de investigación educativa de los estudiantes de la Residencia en Psicología Escolar. En este contexto los estudiantes del turno matutino de la escuela secundaria fueron partícipes de la presente investigación.

Se consideró importante conocer y describir la expresión de las dimensiones de la auto-autoría ante la toma de decisiones en adolescentes de 12 a 14 años de edad, estudiantes de secundaria, pues en este periodo experimentan situaciones complejas, ya que se encuentran en una etapa de desarrollo biológico, físico, psicológico, social y emocionalmente que se manifiesta de formas muy diversas. Como ya se revisó en el marco teórico, diferentes autores señalan que estos cambios inciden en la vida del adolescente de muchas maneras: en la relación con su familia, sus relaciones sociales con sus compañeros en la escuela, sus amigos, sus parejas sentimentales, así como en el reconocimiento y expresión tanto de sus emociones como de sus sentimientos.

Así, el objetivo del presente estudio fue conocer y describir la expresión de las dimensiones de la auto-autoría ante la toma de decisiones en adolescentes. Se trata de identificar cómo definen y trabajan en sus metas académicas y en su vida

diaria, qué influye en su pensar y sentir, y cómo se relacionan con los demás y consigo mismos con el propósito de aportar conocimiento acerca del desarrollo de la auto-autoría desde edades más tempranas y promover su desarrollo a partir de las actividades que se realizan en el PAES.

IV. MÉTODO

IV.I Pregunta de investigación

¿Cómo se manifiestan las dimensiones de auto-autoría ante la toma de decisiones en los y las adolescentes a nivel secundaria?

IV.II Objetivo general

Conocer y describir la expresión de las dimensiones de la auto-autoría ante la toma de decisiones en adolescentes, estudiantes de secundaria.

IV.III Objetivos específicos

- Adaptar un cuestionario de auto-autoría de Bontempo (2014) diseñado para adultos jóvenes a la población estudiantil de nivel secundaria.
- Conocer y describir la manifestación de la auto-autoría ante la toma de decisiones en adolescentes de nivel secundaria.

IV.IV Tipo de estudio

El presente estudio es de tipo cualitativo ya que permite conocer directamente de sus protagonistas la apropiación de los fenómenos sociales, culturales y, por tanto, también educativos. Además, se enfatizan las dimensiones personales, la subjetividad de los actores, principalmente en la interpretación y el significado que pueden expresarse a través de sus narrativas (Bolívar, 2002).

Esta investigación buscó conocer y describir, desde la perspectiva de los participantes, su auto-autoría ante la toma de decisiones a través de un cuestionario de preguntas abiertas que profundiza en una experiencia significativa

para ellos. De acuerdo con Hernández et al. (2010), el enfoque cualitativo posibilita una aproximación más profunda a la complejidad del proceso de reflexión de los individuos, buscando observar no sólo qué tanto reflexionan ellos, sino *cómo* reflexionan y sobre todo, cómo estas reflexiones los llevan a tomar decisiones. Es decir, conocer cómo deciden, cómo se relacionan, cómo conocen y cómo construyen su realidad.

Las principales características de este tipo de investigación son (Sandín, 2003; Ruiz Olabuénaga, 2009, citados en Bontempo, 2014):

- un objetivo de comprender, describir, interpretar en profundidad los fenómenos y los significados;
- un lenguaje más conceptual, hace más uso de narrativas y descripciones que de números o comparaciones estadísticas;
- un proceso de investigación flexible, posibilitando cambios durante el proceso basados en la reflexión y revisión constantes sobre el desarrollo de la investigación;
- un procedimiento inductivo, o sea, no parte de hipótesis preestablecidas;
- aborda los fenómenos de manera holística y contextual

A partir de las respuestas al cuestionario de auto-autoría, se conoce y analiza la manifestación de la auto-autoría ante la toma de decisiones del adolescente en las dimensiones epistemológica, intrapersonal e interpersonal. El contexto fue la toma de decisiones ante un evento importante de su vida.

IV.V Diseño

Esta investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo, descriptivo con corte transversal, ya que se buscó conocer y describir desde la perspectiva de los participantes su auto-autoría en un momento dado, profundizando, a través de un cuestionario de preguntas abiertas, una experiencia significativa para ellos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) este enfoque nos ayuda a la

comprensión en profundidad de los fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos (Sandin, 2003).

Por tanto, el enfoque cualitativo posibilita una aproximación más profunda a la complejidad del proceso de reflexión de los individuos, buscando observar no solo qué tanto reflexionan ellos, sino cómo reflexionan y sobre todo, cómo estas reflexiones los llevan a tomar decisiones, es decir, conocer cómo deciden, cómo se relacionan, cómo conocen y cómo construyen su realidad.

IV.VI Participantes

La selección de los participantes se realizó a través de un muestreo no probabilístico, constituido por voluntarios la cual también se le puede llamar *muestra autoseleccionada*, ya que las personas se proponen como participantes en el estudio o responden activamente a una invitación. En este caso, se les invitó a responder un cuestionario de forma anónima y confidencial; de este modo, se aseguró que no se sintieran presionados u obligados para así poder evitar sesgos en sus respuestas (Hernández et al., 2010).

Los participantes en esta investigación fueron 311 estudiantes a los que se les aplicó un cuestionario; sin embargo, quedaron 284, debido a los siguientes criterios de exclusión:

- El cuestionario presenta más de 3 preguntas sin contestar.
- La redacción o caligrafía del participante es indescifrable.
- La situación a la que hace referencia no es el caso de una toma de decisión por parte del estudiante.

La muestra quedó constituida como se indica enseguida:

Grado	Hombres	Mujeres	Total	Promedio de edad
Primero	58	54	112	12
Segundo	46	64	110	13
Tercero	21	41	62	14
Total	125	159	284	13

IV.VII Instrumento (ver anexo 1)

El instrumento utilizado en esta investigación es una adaptación a la población adolescente del cuestionario de preguntas abiertas validado y probado en la investigación de Bontempo (2014) con población mexicana, joven adulta. Está constituido por doce preguntas abiertas diseñadas a partir de los cuestionarios usados en investigaciones de Baxter Magolda, (1992, 2004) (Baxter Magolda, 2004, citados en Bontempo. 2014).

El cuestionario se compone de 12 preguntas específicas. En la primera pregunta se ubica al adolescente en una situación donde tomó una decisión importante para él mismo y las siguientes preguntas lo llevan hacia la profundización de la experiencia narrada. Cada pregunta refiere a una de las dimensiones que componen a la auto-autoría: interpersonal (preguntas 7 y 11), intrapersonal (2,3, 9 y 10) y epistemológica (4, 5, 6, 8 y 12).

Para la adaptación del instrumento se discutió la redacción de las preguntas y el contenido con 2 estudiantes de doctorado y una profesora experta en el tema, buscando que el cuestionario fuera entendible para los adolescentes sin perder la esencia de sus constructos. Posteriormente, se aplicó a una muestra de

estudiantes no participantes, para conocer si su contenido era entendible y ayudaba a conocer la manifestación de la auto-autoría de los y las adolescentes. Para tal fin, se consideraron como referente las categorías de Bontempo (2014). Se observó que el instrumento si era sensible a la manifestación de los constructos.

Procedimiento

La inserción a la secundaria donde se realizó el estudio fue a través del vínculo del Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria. El cuestionario se presentó y fue aprobado por las autoridades de la escuela como una actividad del espacio de tutoría. Éstas determinaron los tiempos y horarios de su aplicación.

El cuestionario se aplicó en los espacios y horarios acordados. Durante la aplicación se le explicó a cada grupo de alumnos su objetivo, las instrucciones y enfatizó que su llenado era voluntario, anónimo y que los datos que se recabarían serían confidenciales. El cuestionario fue comprensible para la mayoría de los adolescentes, su tiempo de respuesta fue de 20 a 40 minutos. La actividad no pareció cansada o tediosas para los adolescentes.

Posteriormente, los cuestionarios se transcribieron al programa QDA MIner para su análisis.

V. RESULTADOS

El *corpus* del estudio se constituyó de los cuestionarios escritos a mano de cada estudiante. Estos se transcribieron con el objetivo de crear un archivo para trabajar con el programa Qualitative Data Análisis Miner (QDAMiner). Dos analistas (maestrante y tutora) realizaron la pre-lectura y ponderaron la utilidad de los códigos de Bontempo (2014) y acordaron los códigos emergentes, es decir categorías de nueva creación cuya definición no correspondía a las ya existentes. En un primer ejercicio de análisis se revisaron los códigos para asegurar su relevancia y pertinencia, se ajustó la propuesta de códigos y se realizó el análisis del *corpus*.

Confiabilidad entre jueces

Para identificar las características específicas de los estudiantes y las situaciones asociadas con manifestaciones de auto-autoría, todas las narraciones se estudiaron exclusivamente mediante un análisis constante. Si bien, en el inicio del análisis se emplearon las categorías del estudio de Bontempo, al avanzar en el análisis se vio la relevancia de incluir nuevas categorías que dieran cuenta de algunas temáticas nuevas específicas a las diferentes características del estudiante y las situaciones que describían.

Las categorías además de ser definidas por acuerdo entre jueces fueron analizadas con el programa QDA Miner por dos jueces independientes, es decir, cada uno de ellos categorizó 42 cuestionarios. Posteriormente, se analizaron con el coeficiente alfa de Krippendorff, el cual es una medida estadística del acuerdo alcanzado al codificar un conjunto de unidades de análisis en función de los valores de una variable, se utiliza en el análisis de contenido en unidades textuales y se clasifican por los lectores entrenados. El análisis con el coeficiente de Krippendorff fue de 0.812, lo que indica una buena confiabilidad entre jueces.

A continuación, se procedió a realizar la codificación y análisis de los cuestionarios restantes.

Temáticas mencionadas para la toma de decisiones

El análisis de los cuestionarios fue hecho en un principio, buscando identificar la decisión principal en la que se centra el relato y el tema del que se trata. Dicho tema es entendido como un aspecto de la vida y un tipo específico de contexto (Bontempo, 2014). Con base en esto, se identificaron y separaron los relatos en los siguientes cuatro ejes temáticos, definidos considerando el tipo de conflicto narrado.

A continuación, se presenta una descripción del contenido de cada categoría temática, mostrando los porcentajes, los cuales se realizaron de forma manual con la siguiente formula:

$$\text{Porcentaje} = \frac{\text{Casos categorizados}}{\text{Casos totales}} \times 100$$

- Escolar (33.30%):

Habla de decisiones derivadas de situaciones que tienen relación con la elección de la institución de nivel medio superior a la que aspiran y su preparación para el examen de admisión, cuestiones de desempeño, o rendimiento escolar, y la elección de la escuela secundaria actual o su cambio de turno o plantel. Esta categoría fue generada en el presente estudio.

- Pérdidas (28.10%):

Habla de decisiones derivadas de situaciones en las que el participante se enfrenta a pérdidas de diversa índole: personales, ocupacionales, de relaciones (familiares, noviazgo, amistades) o divorcio de los padres.

- Desafío (20.10%):

Habla de decisiones influidas por contextos que implican un reto, las cuales pueden o no llevar a la superación personal. Las categorías que surgieron en este rubro son: cuidado de su salud, relación de noviazgo (preservación o abandono), rompimiento de reglas y normas, hacer algo prohibido, el asumir compromisos con otros, tener relaciones sexuales y responsabilizarse de otros.

- Conflicto de intereses (11.4%):

Habla de decisiones definidas por circunstancias en las que el participante se enfrenta a la elección de lo correcto o apropiado en términos de afectar o no la vida de otros para satisfacer intereses propios. Son dos categorías para esta temática son: mantener una relación de noviazgo y ser solidario (procurar a alguien o permanecer en un equipo).

- Actuar ante agresiones (7.1%):

Hace referencia a decisiones derivadas de situaciones en las que el participante debe actuar para responder ante la agresión proveniente de otra persona o para prevenir que le agredan ya sea de forma física o verbal. Esta categoría fue generada en el presente estudio.

Posteriormente, en el análisis más detallado de los cuestionarios, surgieron subtemas en cada eje temático. En la Tabla 2 se muestran el eje temático, la definición de sus subtemas y un ejemplo representativo.

Tabla 2. Eje temático, subtemas y ejemplos respectivos.

Eje temático	Subtemas	Ejemplo
Escolar	<p><i>Elección de institución a nivel media superior</i></p> <p>Hace referencia a decisiones derivadas que se relacionan con la elección de la escuela a la que se aspira en este nivel de educación.</p>	<p>“Tal vez la decisión más importante que decide mi futuro es la elección de la escuela de educación media superior ya que depende en la elección que decida qué voy a estudiar, qué actividades voy a tener y el pase a la Universidad, por eso he elegido prepa 6 y 5. A pesar de que mis padres quisieron otras opciones, ejercí mi derecho de tomar mis decisiones. Tomando en cuenta las posibilidades, las ventajas, desventajas y riesgos” (Estudiante 36)</p>
	<p><i>Preparación para examen</i></p> <p>Habla de la determinación que tomaron los adolescentes para asistir a un curso o prepararse por cuenta propia para la presentación de su examen de admisión a nivel medio superior</p>	<p>“Una decisión importante fue asistir al curso para entrar a la prepa ya que tenía mis dudas sobre ir y el cómo iba a actuar. Actué viendo las ventajas y desventajas que me podía ocasionar y por fin decidí por ir” (Estudiante 33).</p>

Elección de secundaria actual “Cuando tuve que decidir si meterme en esta escuela era la buena ya que me sentía presionado, abrumado y pues sí fue necesario una decisión concreta y clara” (Estudiante 1).
Se refiere a la visión en retrospectiva de los estudiantes acerca de la situación que vivieron cuando eligieron la secundaria a la que asisten actualmente, cuando decidieron cambiarse de escuela o cambiarse de turno.

Aprovechamiento escolar “Bueno, a mitad del año estaban sacando a alumnos por bajas calificaciones y entre ellos estaba yo, en años pasados tenía calificaciones altas pero por problemas las bajé y pues cuando me di cuenta ya era muy tarde, tenía que esforzarme mucho para sacar certificado, tenía 80% de probabilidad de no sacarlo” (Estudiante 25).
Alude a las decisiones que toman los adolescentes al enfrentarse a la situación de mejorar su rendimiento académico y sus calificaciones.

Actividades extra clase “La cosa más importante para mí es inscribirme en unas clases de piano, gimnasia u otras cosas, otra cosa importante es hacer mi carrera en la escuela” (Estudiante 124).
Se relaciona con la situación en la que el participante decide asistir a otras actividades (taekwondo, clases de gimnasia, grupos de scouts, clases de música,

etcétera). Fuera del horario académico para mejorar sus habilidades o como actividad lúdica.

Pérdidas

De actividades

Hace alusión a conflictos derivados de situaciones en las que el participante se enfrenta a la elección de una entre varias actividades.

“Tuve que tomar la decisión de seguir en la Ollin Yoliztli [escuela de música] o en tiro con arco, ya que no podía quedarme en ambas por falta de tiempo” (Estudiante 31).

De relaciones

Indica decisiones provenientes de situaciones en las que el participante se enfrenta a pérdidas de relaciones (familiares, noviazgo o amistades).

“Enamorarme de un chavo, que a los seis meses me engañó con mi mejor amiga. En verdad esto me ayudó a abrirme los ojos y seguir con mi vida” (Estudiante 60).

Pérdida-separación de dos personas representativas padres o parientes

Muestra cómo vivieron los participantes la separación o el divorcio de sus padres y las decisiones que tomaron al respecto.

“Una vez tuve que tomar la decisión de entre quedarme con mi padre o quedarme con mi madre, ya que se iban a separar” (Estudiante 45).

Conflicto de intereses

Conflicto de intereses en sus relaciones

Se refiere a escenarios en

“En regresar con mi ex, que ahora es mi novio. Me afectó, primero porque cuando ya no andábamos

las que el participante se enfrenta a lo que es correcto o apropiado en términos de afectar o no la vida de otros para satisfacer intereses propios.

Desafío

Ser solidario

Revela posturas que adoptaron los participantes en términos de ser solidarios, es decir, pensar en los demás anteponiéndolos a sus propios intereses (cuidar a alguien o permanecer en un equipo)

“La operación de mi hermano y tuve que dejar de ir a la escuela por una semana para cuidarlo porque mis papás tenían que ir a trabajar” (Estudiante 56).

Cuidar su salud

Se refiere a situaciones en las que el adolescente se enfrenta a la toma de decisiones respecto a cuidar su salud, por ejemplo: una adolescente cuida su salud después de que dejó de comer bien, dejar de consumir alcohol o drogas.

“Dejar de comer bien, me ha marcado con consecuencias por hacer esto, como conductas, etc. Me ha afectado también en algunas decisiones que tomo sobre esto y la confianza que ahora tienen mis papás con respecto al tema” (Estudiante 69).

Relación de noviazgo

Está vinculada a situaciones en que los adolescentes deciden iniciar, mantener o

“Decir que sí a una relación que me afectaría en la secundaria” (Estudiante 54).

terminar una relación de noviazgo.

Hacer algo prohibido

Habla de situaciones en que los adolescentes tomaron decisiones que prefirieron ocultar sus acciones por saber que no son permitidas por las personas de autoridad, como: consumir alcohol o sustancias nocivas para la salud.

“En segundo año jugábamos botella 5 niños y 5 niñas y luego eso se convirtió en verdad o reto y luego en solo besos” (Estudiante 61).

Asumir compromiso con otros.

Alude a aquellos contextos en que los adolescentes asumen un compromiso con los demás, por ejemplo: defender a una persona que se encuentra siendo molestada por otro.

“Creo que más o menos sería la primera pelea que he tenido. Me peleé porque defendía a un chico que estaba siendo molestado por el abusón de la escuela” (Estudiante 24).

Tener relaciones sexuales.

Da cuenta de las decisiones que tomaron los adolescentes alrededor de tener una práctica sexual.

“Cuando tenía novio y estábamos en mi casa, no tuvimos relaciones, pero creo que derramó algo y nos dio miedo que pudiera pasar, así que decidimos que era mejor que tomara la pastilla de emergencia por si las dudas, así que la

compramos y la tomé conociendo los efectos que podía tener en mí” (Estudiante 26).

Responsabilizarse de otros. “Mis padres en una ocasión se iban a separar y me pidieron la opinión de con quién de los dos adolescentes asumen un papel o rol superior al que tienen, por ejemplo: de una adolescente que toma el rol de los padres para mejorar la relación entre estos.

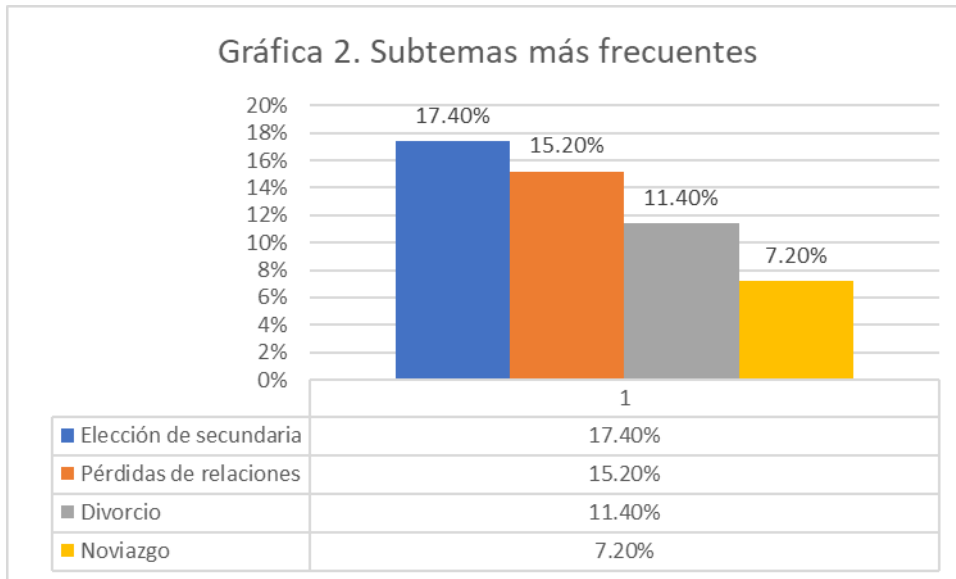
me quedaba porque ellos ya no podían estar más juntos, la decisión me costó mucho trabajo pero pensé que sería mejor hablar con mis papás y ver en qué aspecto estaban fallando ambos, a mí como padres, ellos me correspondían a todo pero hablé con ellos y les hice ver qué pasaría una sin la otra y el daño que le causarían a mi hermana menor, eso les hizo ver que pueden tener ese gran amor y corregir lo que estaban haciendo mal por el bien de nosotros” (Estudiante 48).

Actuar ante agresiones *Actuar ante agresiones*
Se relaciona con las situaciones en las que el participante debe actuar para responder ante otras personas que le agreden o para prevenir que le agredan ya sea de forma física o

“Creo que más o menos sería la primera pelea que he tenido, me peleé porque defendía a un chico que estaba siendo molestado por el abusón de la escuela” (Estudiante 21).

verbal.

Los subtemas tuvieron una frecuencia de ocurrencia muy variada, en la gráfica 2 se puede apreciar el porcentaje de ocurrencia de los subtemas más frecuentes. El porcentaje se obtuvo multiplicando el número de casos de cada subtema por cien y dividiendo entre el número total de casos.



Nota: La suma de casos no dará 100%, puesto que solo se mencionan los casos más frecuentes.

Del eje temático Escolar surge el subtema más frecuente “*elección de secundaria actual*” con el 17.40%, lo que implica que una de las decisiones que consideran importantes los adolescentes y que tuvieron que tomar por sí mismos. Si bien la mayoría de ellos consultó o fue orientado por sus padres, tienen la percepción de que la decisión fue hecha por ellos mismos y piensan que la elección de la secundaria es determinante para su futuro.

Del eje temático Pérdidas, los subtemas más frecuentes fueron el de *pérdidas de relaciones* 15.20% y *Pérdida-separación de dos personas representativas -divorcio* con un 11.40%. En ambos, ellos toman la decisión de con quién quedarse, decisión en la cual es importante comprender la posición que se tiene para poder

adoptar una postura a favor de uno u otro familiar, y las repercusiones que tendrá en su futuro académico, en sus relaciones sociales y en sí mismos.

En el eje temático Desafío, el subtema más frecuente fue el de *relaciones de noviazgo* con 7.20%, en donde los adolescentes mencionan que una decisión importante ha sido la de iniciar, mantener o terminar una relación de pareja.

Posterior a la identificación de los temas principales de cada narración y del desprendimiento de subtemas que los adolescentes mencionan en sus relatos, se realizó una categorización de los mismos tomando en cuenta cada una de las dimensiones que componen a la auto-autoría. Para dar una idea de la manifestación del desarrollo en la adolescencia se indica qué categorías aparecieron entre las y los participantes del estudio y cuáles no se manifestaron. Así mismo, se indican las que se manifestaron en los adolescentes de secundaria, pero no se manifestaron en el estudio de Bontempo con jóvenes universitarios.

Las dimensiones que se mencionan en el estudio de Bontempo (2014) fueron adaptadas a la descripción de los participantes. Las categorías que se generaron en este estudio fueron definidas mediante acuerdo entre jueces. Las dimensiones consideradas son dimensión epistemológica, dimensión interpersonal y dimensión intrapersonal. Para facilitar la lectura, en la tabla 2 se presentan las dimensiones, componentes y categorías de la manifestación de la auto-autoría:

Tabla 2. Manifestación de la Auto-autoría en adolescentes		
Dimensión	Componente	Categoría
Epistemológica	Naturaleza del conocimiento	Conocimiento absoluto
		Conocimiento múltiple
		Conocimiento contextual
	Fuente del conocimiento	Fuente legítima
		Cuestionando las autoridades
		Concedor autónomo

Interpersonal	Compromiso con el otro	Ignorar el compromiso con el otro
		Pensar en los otros
		Conflicto con el otro
		Asumir el compromiso con el otro
	Interacción con el otro	Imitación
		Aprobación
		Interlocución
	Naturaleza de mis relaciones	Relaciones verticales
		Determinación de cambio
Relaciones horizontales		
Intrapersonal	Construcción de sí mismo	Voz externa
		Reconociendo mi suficiencia
		Reconociendo mi voz
		Voz interna
	Autoridad sobre la propia vida	Autoridad externa
		Mi opinión cuenta
		Reconociendo mi autoridad
		Autoridad interna

Dimensión epistemológica:

Esta dimensión tiene dos componentes: 1) Naturaleza del conocimiento, la cual tiene 3 categorías: conocimiento absoluto, múltiple y contextual) y 2) Fuente del conocimiento, con 3 categorías: fuente legítima, cuestionando las autoridades y conocedor autónomo.

- Naturaleza del Conocimiento

- Conocimiento absoluto

El conocimiento académico y sobre la vida es visto en términos absolutos, todo es blanco o negro, no hay matices intermedios. Por eso el o la estudiante lo evalúa en estos términos: correcto/incorrecto, cierto/equivocado y bueno/malo. Se considera que la verdad es algo ya dado y que sólo puede ser comprendida, o conocida a través de fuentes externas o personas autorizadas que tienen el conocimiento.

En lo que se refiere al conocimiento académico o de las asignaturas, el participante cree que lo va a recibir y que sólo necesita repetirlo para adquirirlo, y que la eficacia para adquirirlo depende de habilidades innatas y/o de fuentes externas con autoridad (el único que puede decir es el que sabe), por ejemplo, los buenos maestros o los padres. En lo que se refiere al conocimiento práctico, sobre cómo es la vida y cómo vivirla, tiene una visión similar a la del conocimiento académico, cree que la verdad sobre la vida también está afuera, el cómo vivir ya está definido, solo lo tiene que recibir. Por ejemplo:

“Cuando tuve que decidir si meterme en esta escuela era lo bueno ya que me sentía presionado, abrumado y pues, sí fue muy necesario una decisión concreta y clara...Pues ya que, si no escogía bien, iba a estar en una escuela mala y pues analicé lo bueno que decían de la escuela y también de las otras ya que eso definiría mi futuro a largo plazo” (Estudiante 1).

En este caso el participante identifica a la escuela en la que se inscribió como la escuela buena y el resto como malas. Además, menciona que toma en cuenta las referencias positivas por parte de los que saben, sus figuras legítimas, en este caso fue su familia (*“Sí hablé sobre esto con mi familia; me influenciaron en base a lo que ellos pensaban”*). También se aprecia la creencia de que a partir de la toma de una decisión se define el futuro a largo plazo.

- Conocimiento múltiple

El participante cree que lo que es cierto para alguien puede no ser para otras personas, o que cada uno tiene el derecho de decidir qué es cierto para él, por lo tanto, piensan que no hay una verdad sino muchas. Tanto en las asignaturas como en la vida cotidiana, el participante cree que el conocimiento tiene interpretaciones múltiples y que por lo tanto cada quien tiene derecho a pensar libremente, que los puntos de vista son todos igualmente válidos, pero no se toma en cuenta ni el contexto, ni la evidencia para validarlos. Cuando hay una situación de desacuerdo entre varios puntos de vista, acepta lo que le resulta conveniente e ignora los demás, no los toma en cuenta para criticar su propia perspectiva.

No hay evidencia por parte de los participantes acerca de situaciones en las que divergen de las opiniones de las personas a quien consultaron, donde se respeten las múltiples perspectivas y sean válidas. Principalmente porque la perspectiva que toman es la que consideran como válida y correcta, sin poder tomar una postura diferente.

- Conocimiento contextual

El participante percibe el conocimiento como incierto, pero siempre justificado con evidencias relevantes vinculadas a un contexto, de esta manera, los puntos de vista no son percibidos como todos igualmente válidos, sino que el participante reconoce que deben ser justificados y contextualizados.

No se encontró evidencia de que los participantes perciban al conocimiento como incierto. Ya que se acercan a las demás personas y a sus fuentes legítimas buscando certezas, implicando así, que ellos sí saben lo que se tiene que hacer o decir en las situaciones mencionadas.

- Fuente del Conocimiento

- Fuentes legítimas

El participante cree que el conocimiento es propiedad de las autoridades legitimadas. O sea, cree que las autoridades son las que tienen el conocimiento académico y/o práctico, que pueden explicar cómo es y cómo funciona el mundo, y cómo vivir la vida. Las autoridades pueden ser libros, maestros, padres, amigos o la sociedad, y el participante espera que éstas le entreguen o transmitan el conocimiento completo, terminado y como debe de ser.

Los participantes refieren acudir a otras personas principalmente a la familia (padres y/o madres), amistades, profesores, psicólogas, etcétera, para pedir consejos que les guíen acerca de su actuar. Por ejemplo: “*Mis padres me dieron las opciones*” (Estudiante 144). El participante refiere que para poder actuar una autoridad debe darle las opciones. Otro ejemplo: “*Sí, con mi madre, me ayudó mucho*” (Estudiante 163) la participante refiere que los consejos de su mamá fueron decisivos para saber cómo proceder con una de sus amigas con las que tuvo una discusión.

- Cuestionando a las autoridades

El participante empieza a cuestionar el poder de las autoridades como poseedoras del conocimiento, y su capacidad de saber qué es lo correcto, cómo funcionan las cosas y cómo vivir la vida. Además, cuestiona el papel de las autoridades de transmitir el conocimiento, pero aún no se reconocen como parte en su construcción. Por ejemplo:

“No sabía muchas cosas que ahora sé que están mal, y para que mi papá ya no fumara hacía todo lo que él me pedía, entonces fue cuando comenzó a chantajearme y manipularme... yo caí en su chantaje que en este caso se trataba de ir con mi mamá y casi casi obligarla a que regresara con mi papá... la verdad yo estaba bien cuando estaban separados y ahora por caer en el chantaje de mi papá, ellos regresaron pero no estoy cómoda, porque todo fue mentira, todo fue chantaje y manipulación” (Estudiante 70).

- Conocedor autónomo

El participante reconoce la imposibilidad de que el conocimiento sea poseído por autoridades. Al comprender su incertidumbre y necesaria vinculación a contextos específicos, el participante ya no espera recibir el conocimiento desde afuera, sino que reconoce que tiene un papel en su construcción. Así, ya no espera que le digan la verdad, o que le digan qué hacer, o cómo hacer, sino que él mismo busca respuestas apropiadas a cada situación en particular.

No aparece evidencia de que los participantes sean conocedores autónomos, ya que perciben que el conocimiento lo recibirán de sus fuentes legítimas.

Dimensión interpersonal

Esta dimensión tiene tres componentes: 1) compromiso con el otro (la cual tiene 4 categorías: ignorar el compromiso con el otro, pensar en los otros, conflicto con el otro, asumir el compromiso con el otro), 2) Interacción con el otro (con sus 3 categorías: imitación, aprobación, interlocución) y 3) naturaleza de mis relaciones (con sus 3 categorías: relaciones verticales, determinación de cambio, relaciones horizontales).

- Compromiso con el otro
 - Ignorar el compromiso con el otro

El compromiso hace alusión a situaciones en que es preciso pensar en el beneficio del otro y posponer el propio. Sin embargo, al ignorar el compromiso, el participante no logra percibir las necesidades del otro o cómo sus acciones pueden beneficiarlo. Puede ser que, aunque perciba la posibilidad de generar bienestar al otro, esto no le importe. Está centrado en sus propias necesidades para preocuparse por los demás. Por ejemplo:

“cuando mi padre dijo que si quería ir a visitar a mi abuelo al hospital y yo le dije que no porque tenía otras cosas que hacer...actué de una manera inconsciente y nada agradable para mí, porque estaba pensando en mí mismo y en otras cosas” (Estudiante 10).

El participante no logra percibir la necesidad que ve su papá de ir a visitar al abuelo que se encuentra enfermo en el hospital y como no logra ver un beneficio para sí mismo se niega a acompañarlo; aunque después menciona que este evento le sirvió para no ser egoísta y no pensar sólo en él y que se arrepiente de haber tomado esa decisión.

- Pensar en los otros (categoría surgida en esta investigación).

El participante percibe las necesidades del otro u otros, y se da cuenta de cómo una situación puede afectarlos, pero no es capaz de ver la manera de apoyarles o bien actúa ignorando su punto de vista.

Por ejemplo, el participante menciona que “cuando era algo pequeño, iba caminando por la calle y un señor iba justo enfrente de mí, de pronto sacó una mano de su bolsillo y se le cae un billete de 500 lo recojo y se lo doy, me enseñó el valor de la honestidad. Actué como una persona honesta, porque le di su billete (estudiante 34)

El participante se encuentra en un momento provocador en la dimensión interpersonal, y por tanto analiza de forma intrapersonal de acuerdo a sus valores

y creencias, que el dinero es algo que necesita la otra persona y que se lo devuelve aun en contra de sus deseos o beneficios de quedárselo

- Conflicto con el compromiso con el otro

El participante distingue las necesidades del otro u otros, y cómo sus acciones pueden contribuir para generarles bienestar. Tiene claro que es preciso pensar en el beneficio del otro, posponiendo el suyo, pero entra en conflicto y no sabe cómo actuar, porque, al mismo tiempo, no quiere posponer su propio beneficio, o dejar a un lado sus propios intereses en favor del otro.

Este estudio no encontró evidencia de la categoría anterior.

- Asumir el compromiso con el otro

El participante avista las necesidades del otro u otros, y cómo sus acciones pueden contribuir para generarles bienestar. Tiene claro que es preciso pensar en el beneficio del otro, posponiendo el propio beneficio, también es capaz ver qué podría hacer, y actúa en este sentido.

No se observó evidencia de esta categoría.

- Interacción con el otro
 - Imitación

No existe una interacción o diálogo real con el otro para decidir cómo actuar, pues el participante sólo identifica en el otro un modelo a seguir. Es decir, cómo es y cómo actúa el otro le sirve de modelo positivo o negativo para la actitud, postura o decisión que el individuo va a adoptar. Por lo tanto, no hay necesidad de un intercambio o una conversación, observar es suficiente para el participante. Por ejemplo, un participante menciona:

“seguir a mi papá y a mi abuelo para poder ser una buena persona y alguien en la vida... creer que algún día seré como mi papá” (Estudiante 201).

- Aprobación

En este caso, existe cierto diálogo con el otro para decidir cómo actuar, pero sólo se escucha aquello que refuerza la decisión que, al final, ya está tomada. El participante busca el apoyo del otro, porque cree que es importante para sentirse seguro de sus decisiones o acciones. El otro es escuchado en la medida que expresa su acuerdo con el participante, pero un punto de vista alternativo no es aceptado. El participante ve que el papel del otro es apoyar y aplaudir sus decisiones y formas de pensar, de esta manera, las opiniones que son contrarias a lo que quiere escuchar son ignoradas, de modo que no hay un esfuerzo para entender la perspectiva del otro. No existe una interlocución como tal, que lleve el individuo a una reflexión o a repensar sus ideas. En el siguiente caso la participante menciona que tenía dos opciones:

“tener XV años o viaje, creo que es lo más importante y pues me ha marcado porque me quede con las ganas de viajar... para tomar la decisión realicé una lista de los pros y contras y así llegue a la conclusión de querer mi fiesta de quince. Mis tías y primas, pues me ayudaron a decidir...” (Estudiante 14).

La participante se vio influida por sus familiares para realizar su fiesta y se inclinó por la opción que recibió mayor aprobación, aunque lo que ella quería era realizar un viaje.

Otro ejemplo, a los participantes se les da la oportunidad de elegir la escuela a la cual se inscribirán; sin embargo, cuando se les pregunta a quién recurrieron para tomar esa decisión, responden principalmente que es porque los padres están a favor y dirigen la elección. Lo que significa que escogen la escuela que les indican sus padres.

El presente estudio no encontró evidencia de algún participante que exprese que eligió una escuela diferente a la que querían o sugirieron sus familiares. Sino al contrario, son a ellos a quienes recurren para elegir la escuela a la que asistirán, por ejemplo: *“Sí, con mis padres y ellos me orientaron para elegir lo mejor para mí”* (Estudiante 15).

Otro ejemplo es el participante que puede elegir entre prepararse para ser un futbolista o seguir estudiando. Al preguntarle a sus padres, le indican que ellos quieren lo mejor para él, esto es *“que tenga estudios y una carrera”*, por lo que el participante decide dejar la oportunidad de ser futbolista por ser un profesionalista, trabajar en empresas y ser alguien en la vida. Ser lo que sus padres quieren que sea. Por ejemplo:

“Me dieron la oportunidad de jugar futbol soccer en un club deportivo lamentablemente lo tuve que dejar para asistir a la escuela y a mi curso para entrar a la prepa y en lo que me ha afectado fue la oportunidad de ser un gran futbolista... hable con mis papás y tuve que decidir por una cosa y no de otra... uno quería lo mejor para mí y que la otra tuviera estudios y una carrera... De que podría tener estudios y tener una carrera para trabajar en empresas y tener un buen salario... en prepararme más por mis estudios para tener una buena carrera y poder ser alguien en la vida...” (Estudiante 20).

- Interlocución

Existe un diálogo real entre el participante y los otros para decidir cómo actuar, pues estos son escuchados como poseedores de diferentes perspectivas, igualmente válidas, que le abren la posibilidad de cuestionar su propio punto de vista. El participante no asume acríticamente lo que le dicen y no busca que los demás aprueben sus formas de pensar, sino que busca tener diferentes referentes para elaborar el suyo propio. En este caso él ve al otro como fuente de nuevas perspectivas, que lo mueven de formas habituales de entender las situaciones. El otro no es percibido como autoridad absoluta, sino que como autoridades iguales

a él, que lo mueven y lo llevan a cuestionarse, pero no invalida sus puntos de vista cuando son contrarios a los suyos. Entiende cómo de cada punto de vista se puede aprender o valorar algo.

No se halló evidencia de que los adolescentes mantengan un diálogo con otras personas considerando las diversas perspectivas o diferentes referentes, por el contrario, se acercan a los demás para validar su punto de vista y la decisión ya tomada.

- Naturaleza de mis relaciones
 - Relaciones verticales

El participante construye relaciones desiguales en cuanto a poder, derechos y dependencia. Una persona está en una posición de mayor poder con respecto a la otra, y siempre una de ellas se encuentra en una búsqueda constante de aceptación y aprobación, aunque eso signifique dejar a un lado lo que es y lo que quiere. Debido a esto, y al sentirse dependiente de ella, la que se encuentra en posición de menor poder, nunca puede llegar a ser auténtica y honesta frente a la otra respecto a sus necesidades y límites. Por otro lado, la persona que se asume con más poder y derechos, y que representa un soporte para la otra en la relación, puede sentirse en el derecho de juzgar y exigir actitudes del otro de una manera desigual, y no permitir que el otro sea auténtico.

Los participantes establecen principalmente relaciones verticales ya que se inclinan a seguir los consejos de sus padres. Es decir, son dependientes de las relaciones que establecen al seguir principalmente los consejos u opiniones de los demás sin ser críticos en la información que están recibiendo de las personas.

- Determinación de cambio

El participante se da cuenta de que las relaciones que son desiguales en cuanto a poder y derechos no le hace bien, pues limitan el desarrollo de los involucrados y llevan a dinámicas que no son benéficas. Percibe, por lo tanto, que es necesario un cambio en su forma de relacionarse, pero aún no tiene las herramientas para poner en práctica lo que sabe. Desea relaciones más iguales, equitativas, en las que haya aceptación y apoyo mutuo, y en la que ambas partes puedan ser auténticas, pero no orienta sus acciones hacia el logro de éstas. Para enfatizar la necesidad e importancia del cambio, el participante puede aludir a sus experiencias anteriores en relaciones verticales, acentuando que ya no las quiere ni son de su interés. Es importante considerar el contexto del cuestionario, porque a veces en una cita aislada, puede parecer que el participante ya construye relaciones horizontales; pero si la contextualizamos, vemos que tal cita indica que apenas se da cuenta de lo que quiere en sus relaciones, a pesar de que aún no logra construirlas.

En este estudio no se encontró evidencia de que los participantes se percaten de su capacidad de tomar decisiones dirigidas a realizar cambios en sus relaciones interpersonales.

- Relaciones horizontales

El participante es capaz de construir relaciones más igualitarias e interdependientes, en las que hay igualdad de poder y de derechos. En este tipo de relaciones se valora e incentiva la autenticidad, el crecimiento de todos, el respeto mutuo y la confianza.

En este estudio no se encontró evidencia de que los participantes construyan relaciones de igualdad de poder y de derechos, ya que aún se relacionan para recibir aprobación o validez ante los otros.

Dimensión intrapersonal

Esta dimensión tiene dos componentes: 1) construcción de sí mismo (la cual tiene 4 categorías: voz externa, reconociendo mi suficiencia, reconociendo mi voz, voz interna), y 2) Autoridad sobre la propia vida (con sus 4 categorías: autoridad externa, mi opinión cuenta, reconociendo mi autoridad, autoridad interna).

- Construcción de sí mismo

- Voz externa

El participante depende de lo que otros piensan o expresan de él para tener una visión de sí mismo (quién es y cómo es), o sea, pone por delante lo que dicen o piensan los otros acerca de él. La opinión que tiene de sí mismo es un reflejo de voces externas, y hay gran preocupación por cumplir expectativas sociales. En este sentido se dice que no tiene voz propia o que no escucha su voz.

Por ejemplo, el participante 254 menciona “*me han enseñado que no se debe ser hipócrita con las personas*”, y el participante 260 “*Que soy muy comprensiva con las personas, pero un defecto mío es que me dejo llevar mucho por otros...*” pueden indicar que las opiniones que expresan son lo que los demás les dicen acerca de ellos.

- Reconociendo mi suficiencia (categoría generada en este estudio)

El participante afirma que puede y debe ser independiente, tiene la capacidad de actuar por su cuenta. Aunque su visión es radical e incluso llega a afirmar que puede prescindir de los demás. El principal logro expresado de esta actitud es la seguridad en sí mismo. Se expresa en frases como “*aprendí a no volver a hacerlo*” (Estudiante 100) o “*A que soy muy analista y gracias a esto yo puedo y podré en el futuro tomar decisiones claras para mi vida*” (Estudiante 1) y “*Tengo otra forma de pensar, analizó más las cosas y actúo, soy más madura y actúo con responsabilidad*” (Estudiante 16).

En estos casos se puede apreciar que los participantes han decidido por ellos mismos. Sin considerar los contextos o las diversas situaciones en las que se les puede presentar la toma de decisiones en el futuro, asumen que sabrán elegir sin conflicto ya que una vez basta para aprender a decidir al respecto.

- Reconociendo mi voz

El participante tiene una intuición que le dicta que puede y debe ser autónomo y auténtico en la forma en que se ve a sí mismo. Vislumbra la preocupación por establecer su propia visión de quién o cómo es, pero todavía cuestiona sus propias creencias, intereses y expectativas a la luz de lo que los otros piensan. Aún no se desprende totalmente de la opinión de los otros.

En este estudio no se encontró evidencia de que los participantes reconozcan su propia voz.

- Voz interna

El participante es autónomo y auténtico en cómo se ve a sí mismo, pone en primer lugar sus propios intereses, creencias y expectativas para verse a sí mismo (quién es y cómo es). Pero no lo hace de forma egoísta o egocéntrica, como si él fuera más importante o mejor que los otros, sino consciente de su propia voz y del hecho de que no puede moldearse a las expectativas ajenas.

No se encontró evidencia de que los participantes se rijan por su voz interna ya que este nivel de desarrollo se espera encontrarlo en niveles más avanzados.

- Autoridad sobre la propia vida

- Autoridad externa

Se refiere a la falta de agencia por parte del individuo, que no toma control sobre su propia vida. El participante asigna la responsabilidad por lo que pasa en su vida

a factores externos, sean personas o situaciones, pero no asume la responsabilidad él mismo, poniéndose más en el lugar de víctima o de personaje secundario en su propia vida. Puede ocurrir de manera directa, o sea, el participante pide a otras personas que “tomen decisiones por él”, o puede también ocurrir de manera indirecta, echando la culpa de lo que le pasa a factores externos que están más allá de su control.

Aunque de manera explícita los participantes no aluden a que se dejaron guiar por una autoridad externa, si aluden a la influencia de los otros al tomar la decisión pero señalan que fue una decisión que ellos tomaron (la indicación del cuestionario fue que describieran una situación en donde ellos mismos tomaron la decisión. A través del instrumento aplicado no se pudo observar esta categoría, probablemente porque la experiencia a la que se remitió al adolescente fue donde tomó una decisión propia.

- Mi opinión cuenta (categoría generada en este estudio)

Se refiere a una muy incipiente manifestación de la capacidad de agencia sobre la propia vida en la que se da cuenta de que puede opinar sobre ciertas situaciones que le incumben y que puede asumir responsabilidad sobre las consecuencias de estas decisiones, pero ve las consecuencias de forma absoluta (si yo hago esto, esto va a ocurrir) una acción basta para esto.

Por ejemplo: *“aprendí que no siempre estar a gusto es la mejor opción y que siempre tengo que pensar a futuro” (Estudiante 68)*. Este participante menciona que eligió entre estar en la secundaria con mejor nivel educativo o ir a otra donde iban a estar sus amigos de la primaria, y menciona que él decidió dejar a sus amigos por ir a una escuela de mejor calidad, lo que lo hace responsable de sus decisiones, asumiendo que con sus amigos podría tener comunicación mediante las redes sociales.

- Reconociendo mi autoridad

Se refiere a un cambio incipiente en la capacidad de agencia sobre su propia vida. El participante se da cuenta de la necesidad y la importancia de ser más responsable de sí mismo, de asumir el control de sus decisiones y las consecuencias de las mismas, pero no muestra esto en sus acciones. Se trata de un momento de transición, aunque a pesar de percibir la necesidad de cambio, todavía no tiene las herramientas para lograr un real apoderamiento de su propia vida. Esto se observa mediante contradicciones en su discurso, entre su discurso y su acción, o aun entre sus acciones. Se hace evidente la intención de tomar control sobre sus decisiones, pero todavía no se demuestra en los actos.

No se encontró evidencia de que los participantes reconozcan su propia autoridad para agenciar su propia vida.

- Autoridad interna

Se refiere a la capacidad de mostrar, en las acciones, agencia sobre la propia vida, así como capacidad de actuar de manera consciente y responsable sobre sí mismo. El individuo es capaz de percibirse como único responsable por su vida y por sus decisiones, de modo que no adopta el papel de víctima. El participante asume el papel de autoridad sobre su vida, tomando decisiones por sí mismo, aceptando las consecuencias de las mismas, así como de las relaciones que construye y las situaciones en que se inserta.

No se encontró evidencia de que los participantes actúen de manera consciente y responsable sobre sí mismos. Se espera que esta capacidad se desarrolle a una edad más avanzada.

VI. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Es importante tomar en cuenta que el desarrollo de los adolescentes no es lineal, es continuo, dinámico y contextual. En este desarrollo no sólo se debe considerar lo que el adolescente piensa acerca de sí mismo (su dimensión intrapersonal), sino también de las relaciones que establece con los demás (su dimensión interpersonal), y la forma en que va construyendo de forma activa su realidad, sus creencias, sus opiniones (su dimensión epistemológica) y cómo toma sus decisiones. De acuerdo a los resultados, para este caso resultó útil abordar el desarrollo de los adolescentes desde el modelo de auto-autoría de Baxter Magolda (2001). Dicho modelo permite abordar el desarrollo de forma integral, es decir, tomando en cuenta cada una de las dimensiones del ser humano, la dimensión social, la afectiva y cognitiva, no dándole prioridad a una dimensión en especial, sino viéndolas como dimensiones interrelacionadas, en donde si una cambia o se desarrolla, provoca cambios en las otras dimensiones.

El constructo de auto-autoría de Baxter Magolda es apropiado para abordar el desarrollo de los adolescentes de forma integral y holística, ya que comprende las tres dimensiones: la dimensión intrapersonal (que responde a la pregunta de ¿qué pienso de mí mismo?), la interpersonal (¿cómo se relacionan con las demás personas?) y la epistemología personal (¿cómo conozco?).

Dentro de la dimensión epistemológica es importante considerar la forma en que los adolescentes conocen al mundo en que viven, si está determinado por sus mayores o puede ser modificado, desarrollar sus propias creencias y valores. En la dimensión intrapersonal, los adolescentes se encuentran en la búsqueda de identidad, de independencia y autonomía, es importante considerar los diversos factores que toman en cuenta para la toma de decisiones, que ayudan al desarrollo de su auto-autoría. Por mencionar algunos aspectos: la relación que tienen los adolescentes con los cambios físicos y su nueva forma de interactuar

con los demás y con ellos mismos a partir de percibir estos cambios. El cambio en la fuente del conocimiento y la creación de nuevas creencias, la expresión de sus emociones y sentimientos. Y en la dimensión interpersonal, las acciones que favorecen crear una relación estable, madura y saludable, sin discriminación, empática y no dependiente.

Los resultados muestran las temáticas que son relevantes para los estudiantes adolescentes a nivel secundaria, así como las posturas que ellos toman al tener sus propias decisiones que afectan su vida. Los resultados llevan a reflexionar sobre la importancia de promover la auto-autoría, partiendo de la comprensión de cómo los adolescentes conocen y cómo va cambiando con el tiempo y las experiencias, cómo se ven a ellos mismos, cómo desarrollan su identidad y cómo construyen sus relaciones. Considerando así las tres dimensiones de desarrollo para diseñar e implementar eficazmente un curso o programa (Wildman, 2007) o en otras áreas de la vida (Laughlin & Creamer, 2007).

Dentro del marco teórico se abordó, desde diferentes perspectivas, el acercamiento a los adolescentes, aspectos que deben considerarse o ser tomados en cuenta para la orientación de los que inician su pubertad, en temas, por ejemplo: cómo viven y experimentan los cambios físicos y su desarrollo sexual, la creación y establecimiento de relaciones con los pares y familiares. Es importante orientar acerca de los cambios físicos y su desarrollo sexual, las dudas e intereses que surgen al respecto y la crítica o filtro de la información recibida o encontrada.

La toma de decisiones no se desarrolla de manera automática o inevitable en la adolescencia, sino que requiere de una base de habilidades y de conocimientos previos en los adolescentes y una orientación de personas que tengan presente el siguiente proceso que gira en torno a la toma de decisión: (1) la recopilación de información procedente de diversas fuentes, incluyendo uno mismo y otros; (2) teniendo en cuenta la forma de gestionar la información para tomar una decisión; y (3) la reflexión sobre el resultado de la decisión y cambiar o reafirmar los futuros

procesos de toma de decisiones a través del aprendizaje o desarrollo (Laughlin y Creamer, 2007).

Hay algunas características de la adolescencia, que coinciden con lo encontrado en el presente estudio, a saber, los adolescentes critican a las figuras de la autoridad, sin embargo, se encuentran ante nuevas tomas de decisiones que antes las hacían los padres y en diversos momentos ellos las toman sin tener alguna opinión u orientación, lo que puede llevarles a problemas. Se observó que la tendencia a discutir dificulta la empatía y en ocasiones ven las decisiones de los demás como impuestas y no consideran que fueron tomados en cuenta.

Se observó que el instrumento que se seleccionó para recabar la información es confiable para posicionar a los participantes en su desarrollo de la auto-autoría. A través de la primera pregunta se ubica al participante en una experiencia significativa para él en donde tomó una decisión importante por sí mismo y posteriormente, las demás preguntas que hacen referencia a las tres dimensiones (epistemológica, intrapersonal e interpersonal) buscan que el participante profundice en su experiencia. El instrumento lleva a los adolescentes a reflexionar y plasmar en él sus creencias acerca de sí mismos, su interacción con los otros y la construcción activa de su identidad, así como la forma en que toman decisiones. Sin embargo, las limitaciones del instrumento surgen durante su análisis, ya que aunque cada pregunta hace referencia a una dimensión en particular, es conveniente tomarla en cuenta teniendo en consideración el cuestionario en general. En algunos casos el adolescente tiende a simplificar su experiencia y deja en sus respuestas algunos huecos incomprensibles que se prestan a confusión por no ser lo más descriptivas posibles. Es por dicha dificultad que se sugiere para futuros trabajos, complementar el cuestionario con otras técnicas de obtención de información. Ello implicaría mayor costo de tiempo, personal entrenado o especializado y reducción del número de la muestra. En este sentido, es importante retomar los hallazgos encontrados, para profundizar más al respecto, abordarlo a través de otras herramientas de recolección de datos, por ejemplo,

grupos focales, entrevistas individuales, considerar más factores en cada temática explorada, por ejemplo, edad, sexo, educación, clase social.

Otra de las limitaciones del instrumento, y que la menciona Bontempo (2014), es la limitante de abarcar la actuación de los participantes en momentos decisivos, debido a la indicación que se hace en el propio cuestionario, dejando afuera su actuación en situaciones cotidianas.

También, como menciona Pizzolato (2007), la evaluación de la auto-autoría es bastante compleja ya que uno puede razonar a un nivel más avanzado hacia la auto-autoría, sin embargo, actúa según niveles inferiores debido a que el contexto no se lo permite, por lo que indica que la auto-autoría debe verse de forma situacional.

Como pudo observarse el ámbito académico para los adolescentes tiene una implicación no sólo como conocimiento escolar sino en cómo se preparan para la vida, cómo se relacionan con sus compañeros, cómo se piensan a ellos mismos. Los resultados del estudio señalan que es importante promover la auto-autoría en los temas que más les importa a los adolescentes y que en esta investigación se nombran y qué tarde o temprano enfrentarán en el contexto, por mencionar algunos, en el *contexto escolar*: qué escuela elegir, cómo enfrentar mi bajo rendimiento académico; en el *ámbito relacional*, qué tipo de relaciones quiero construir con mis familiares, con mi pareja, con los demás.

A partir de los resultados obtenidos, consideramos que es importante promover la auto-autoría. Se pensó en un principio brindar a los alumnos algunas sugerencias para promover la auto-autoría dentro del contexto escolar, principalmente en las sesiones del espacio de tutoría, discutiendo llegamos a la conclusión que menciona Baxter Magolda acerca en su *Learning Partnership Model* (en Pizzolato, 2007) que para promover la auto-autoría en estudiantes se requiere de tres principios:

- Validar a los aprendices como sabedores.
- Situar el aprendizaje en experiencias de los aprendices.
- Definir el aprendizaje como mutuamente construido.

Estos principios implican que los docentes presenten una diversidad de perspectivas para la comprensión e interpretación de situaciones, problemas y textos y luego apoyan el uso de las diversas perspectivas de los estudiantes para desarrollar y defender su propio entendimiento, empujando a los estudiantes a desarrollar sus propias creencias y sus perspectivas. De este modo los profesores pueden ayudar a los estudiantes a que sean capaces de dar sentido a la complejidad, su experiencia y a la construcción de su propio conocimiento, conocimiento construido socialmente. Para que esto se logre, lo que consideramos más importante es que el docente pueda estar preparado y conocer el modelo de auto-autoría.

En este sentido, surge la idea de ampliar los espacios en donde se promueva la auto-autoría, un campo aun no explorado pero que puede ser muy fructífero es la inclusión de las madres, padres de familia o tutores. Para ello se hace necesario la elaboración de recursos que amplíen el trabajo realizado por los tutores en casa, por ejemplo, que se identifique el momento en que los adolescentes tomen decisiones, exploren las diferentes alternativas y los efectos que se tienen en las tres dimensiones (epistemológica, interpersonal e intrapersonal), así como las diferentes posibilidades que implica el tomar una decisión y asumir las consecuencias de cada una de ellas.

Para tener una aproximación a la formación de profesionales involucrados en el trabajo con adolescentes, en el contexto del PAES, se implementó un curso introductorio de auto-autoría a estudiantes de la maestría en la Residencia de

Psicología Escolar, sobre cómo promover la auto-autoría en los adolescentes que asisten al PAES (Anexo 2). En donde la secuencia didáctica fue la siguiente:

1. En un primer acercamiento se revisó la literatura acerca de la auto-autoría y las dimensiones que la componen, además de contestar el instrumento empleado en esta investigación, e identificar la manifestación de su propia auto-autoría.
2. En un segundo momento, se llevó a reconocer la expresión de la auto-autoría en los adolescentes, utilizando el mismo instrumento.
3. Por último, cada estudiante de maestría, después de reconocer si es importante la promoción de la auto-autoría en los adolescentes sugirió ideas para promoverla.

Durante este curso vimos que los adolescentes están en una posición de transición donde validan sus decisiones o empiezan a resignificar sus decisiones que tomaron en el pasado. Sin embargo, los adolescentes de forma general, se basan en fórmulas externas para tomar decisiones, lo que implica que las decisiones las tomen otras personas por ellos, o que tengan más peso las opiniones de los demás que la de ellos mismos; también implica que toman decisiones de forma poco crítica y reflexiva lo que los puede llevar a buscar aprobación de las demás personas sin considerarse a sí mismos o a las implicaciones que pueden tomar sus acciones, lo que puede dañarlos con sentimientos de impotencia e irresponsabilidad hacia su propia vida, que se correlaciona con fracasos escolares, tener relaciones de dependencia y ser irresponsable de los propios actos. Ejemplo de ello son: las agresiones hacia los demás y ellos mismos, el consumo de drogas y los trastornos en la alimentación, entre otros.

De acuerdo a los resultados del curso de auto-autoría para tutores del PAES es importante se retome en futuras ocasiones para promover su desarrollo en los adolescentes que asisten al PAES.

Los resultados del estudio señalan que es importante promover la auto-autoría en los temas que más les importa a los adolescentes y que en esta investigación se nombran y qué tarde o temprano enfrentarán en su contexto, por mencionar algunos, en el contexto escolar: qué escuela elegir, cómo enfrentar mi bajo rendimiento académico; en el ámbito relacional, qué tipo de relaciones quiero construir con mis familiares, con mi pareja, con los demás.

A manera de cierre, el tema de la manifestación a la expresión de la auto-autoría en los adolescentes es un tema poco estudiado, y pionero en nuestro país. En esta investigación se aportan elementos para la comprensión del desarrollo de la auto-autoría en los adolescentes que estudian a nivel secundaria, los cuales, divididos por temáticas, son importante retomar para la generación de situaciones de aprendizaje, actividades académicas, lúdicas, de reflexión y autoconocimiento que inviten a los estudiantes a tomar decisiones, ser autónomos y afrontar dificultades.

El modelo de auto-autoría retomado en este trabajo nos da una aproximación para comprender la construcción del conocimiento, de relaciones interpersonales y la forma de relacionarse consigo mismo de los adolescentes. Y partiendo de esta aproximación, ir explorando y profundizando más en cuestiones, más complejas todavía, por ejemplo: ¿cuál es el papel de la escuela en el desarrollo de la auto-autoría?, ¿cuáles serían formas adecuadas de apoyo y en qué momento?, ¿hay una relación entre el nivel socioeconómico y el desarrollo de la auto-autoría?, ¿cómo brindar explicación y orientación a los padres?

Queda mucho camino por delante, por ejemplo, en el contexto educativo y puedan enriquecer su trabajo con los adolescentes. Diseñar situaciones didácticas para implementarse en diversas asignaturas, tomarlo en cuenta para la preparación u orientación vocacional.

El trabajar con estudiantes adolescentes que se encuentran en constantes cambios tanto en su forma de percibirse a ellos mismos, de crear relación con los demás, que se encuentran explorando y desarrollando su capacidad de tomar sus propias decisiones y asumir las consecuencias fue muy satisfactorio y enriquecedor como profesionalista, pero sobre todo como persona. Poder acompañarlos en sus diversos momentos, en su secundaria y en la sede del PAES, ha sido un privilegio para mí, observar su evaluación y cambio de posición al pasar de una postura de voces externas a reconociendo mi suficiencia.

A través del aprendizaje mutuo y convivencia con los adolescentes, puedo apreciar que así como podemos tener dificultades en un ámbito, por ejemplo el académico, tenemos también grandes fortalezas en otros (familiar), que pueden ayudarnos, por lo que es importante no sólo centrarnos en un ámbito en específico.

En muchas ocasiones pude constatar la fortaleza que da el aprendizaje en equipo, entre pares, incluso compartir entre ellos sus estrategias y cómo llegaban a construir su aprendizaje colaborativo. Creo firmemente que depositar la confianza en las fortalezas y reconocer las habilidades de los adolescentes, reconocerlos como personas que están aprendiendo a tomar decisiones, y por ende pueden equivocarse, y situarnos en sus experiencias, es fundamental para mejorar su proceso de aprendizaje, su estado emocional e incluso su comportamiento en el contexto familiar y escolar.

Este trabajo y mi estancia en la Maestría me dejan con ganas de continuar aprendiendo y trabajar con estudiantes adolescentes, brindando el acompañamiento necesario para ayudar al desarrollo de su auto-autoría, es decir, contribuir a su desarrollo integral.

VII. REFERENCIAS

Acuerdo Número 384, por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio de Educación Secundaria (2006). *Diario Oficial de la Federación*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/ca8cef5b-610b-4d55-8a52-03f1b84d0d6c/a384.pdf>

Aláez, M. Madrid, J. & Antona, A. (2003). Adolescencia y salud. *Papeles del Psicólogo*, 23 (84) 45-53.

Arnett, J. (2008). Adolescencia y adultez emergente. Un enfoque cultural. México: Pearson Educación

Baxter Magolda, M. B. & King, P. (septiembre- octubre, 2007). Interview Strategies for Assessing Self-Authorship: Constructing Conversations to Assess Meaning Making. *Journal of College Student Development*, 48 (5), 491-508 pp.

Baxter Magolda, M. B. (2001). *Making Their Own Way: Narratives for Transforming Higher Education to Promote Self-Authorship*. Sterling, Virginia: Stylus.

Baxter Magolda, M. B. (2004) Evolution of a Constructivist Conceptualization of Epistemological Reflection. *Educational Psychologist*, 39(1), 31–42.

Baxter Magolda, M. B., (2010). The interweaving of epistemological, intrapersonal, and interpersonal development in the evolution of self-authorship. En M. B. Baxter Magolda, E. G. Creamer, & P. S. Meszaros, *Development and Assessment of Self-Authorship: Exploring the concept across cultures* (págs. 25-43). Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC

Baxter Magolda, M.B. (1992). *Knowing and reasoning in college: gender-related patterns in students' intellectual development*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Benjet, Corina, Méndez, Enrique, Borges, Guilherme, & Medina-Mora, María Elena. (2012). Epidemiology of eating disorders in a representative sample of adolescents. *Salud mental*, 35(6), 483-490. Recuperado en 15 de noviembre de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252012000600005&lng=es&tlng=en

Berk, L. (1999) *Desarrollo del niño y el adolescente*. 4ta ed. Madrid: Prentice Hall Iberia

Boes, L. M., Baxter Magolda, M. B., & Buckley, J. A. (2010). Foundational assumptions and constructive-developmental theory: Self-authorship narratives. En M. B. Baxter Magolda, E. G. Creamer, & P. S. Meszaros, *Development and Assesment of Self-Authorship: Exploring the concept across cultures* (págs. 3-23). Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC

Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?" Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1)

Bontempo, L. (2014) *Identidad reflexiva y auto-autoría en estudiantes de psicología de la UNAM. Tesis de doctorado*. México: Facultad de Psicología UNAM

Bontempo, L., Flores, R.C., Ramírez, L. N. (2012). La construcción de la identidad personal y el desarrollo de la auto-autoría. *El Ágora USB*, 12(2), 421-436.

Castro, M. & Morales M. (septiembre-diciembre 2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19 (3), pp. 1-32.

Contini, E., & Cohen Imach, S., & Coronel, C., & Mejail, S. (2012). Agresividad y retraimiento en adolescentes. *Ciencias Psicológicas*, VI (1) 17-28. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4595/459545416003.pdf>

Creamer, E. G., and Laughlin, A.(2005) "Self-Authorship and Women's Career Decision-Making." *Journal of College Student Development*, 46(1), 13–27

Drysdale, M. T. & Rye B. J. (2007). *Taking Sides: Clashing views in adolescence*. States Unites of America: Mc Graw-Hill.

Esquivel, F. (2014). *Regulación emocional, correulación materna y temperamento en la primera infancia*. (Tesis de Doctorado). Facultad de Psicología. UNAM: México

Flores M. R (2006). Programa alcanzando el éxito en secundaria; ¿qué hemos aprendido? En R. M. Flores. y S. F. Macotela (eds.) *Problemas de aprendizaje en la adolescencia: experiencias en el programa alcanzando el éxito en secundaria* (pp 15 – 32). México: UNAM, Facultad de Psicología

Flores M., R. del C. (2003). La formación de alumnos de maestría en el programa alcanzando el éxito en secundaria. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 8, 1, 25 -44.

Gross, J. (2002). Emotion Regulation: affective, cognitive and social consequences. *Psychophysiology*, 39, (281-291). Cambridge University Press: USA

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: Mc Graw Hill.

Hodge, D., Baxter Magolda, M. y Haynes, C. (2009) Engaged learning: Enabling self-authorship and effective practice. Paper Prepared for The Conference on Liberal Education and Effective Practice Cosponsored by Clark University and the Association of American Colleges and Universities Worcester. Universidad de Miami.

INEE-CINVESTAV (2014). Tutoría en escuelas secundarias. Un estudio cualitativo. México: INEE-CINVESTAV

Jensen, A. J. (2008). Adolescencia y adultez emergente. Un enfoque cultural. México: Pearson Educación.

Jiménez T., A, Wagner, F., Rivera H., M. E. & González-Forteza, C. (2015). Estudio de la depresión en estudiantes de la Ciudad de México y del Estado de Michoacán por medio de la versión revisada de la CES-D. *Salud mental*, 38(2), 103-107. Recuperado en 15 de noviembre de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252015000200004&lng=es&tlng=es

Kegan, R. (1982). *The Evolving Self: Problem and process in human development*. Cambridge: Harvard University Press

Krauskopof, Dina. (1999). El desarrollo psicológico en la adolescencia: las transformaciones en una época de cambios. *Adolescencia y Salud*, 1(2), 23-3. Recuperado el 14 de noviembre de 2019: http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-41851999000200004&lng=en&tlng=es

Laughlin, A. & Creamer E. (2007). Engaging Differences: Self-Authorship and the Decision-Making Process. *New directions for teaching and learning*, Wiley Periodicals, Inc. (109), 43-51 pp.

Meszaros, P. y Duncan, C. (2010). An exploratory study of the relationship between adolescent risk and resilience and the early development of self-authorship. En M. B. Baxter Magolda, E. G. Creamer, & P. S. Meszaros, *Development and Assessment of Self-Authorship: Exploring the concept across cultures* (págs. 85-99). Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC

Monjas Casares, M. (2004). *Ni sumisas ni dominantes. Los estilos de relación interpersonal en la infancia y en la adolescencia*. Memoria de Investigación, Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica. Valladolid, España. Recuperado de: <http://www.inmujer.gob.es/publicacioneselectronicas/documentacion/Documentos/DE0102.pdf>

Oliva, A. Jiménez, J. & Sánchez-Queija, I. (2008). Acontecimientos vitales estresantes, resiliencia y ajuste adolescente. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 13, 53-62. Recuperado el 08 de noviembre de 2019 de: [http://aepp.net/arc/\(5\)%202008\(1\).Oliva%20et%20al.pdf](http://aepp.net/arc/(5)%202008(1).Oliva%20et%20al.pdf)

Oliva, A. & Antolín-Suárez, L. (2010). Cambios en el cerebro adolescente y conductas agresivas y de asunción de riesgos. *Estudios de psicología*, 31(1), pp. 53-66. Recuperado el 18 de noviembre de 2019 de: https://www.researchgate.net/publication/233546547_Cambios_en_el_cerebro_adolescente_y_conductas_agresivas_y_de_asuncion_de_riesgosChanges_in_the_adolescent_brain_and_aggressive_and_risk-taking_behaviours/link/0deec51e421abd107e000000/download

Papalia, D. y Wendkos, S. (1992). *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*. (5ta ed.) México: Mc Graw-Hill.

Perry, William G., Jr. (1970), *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*. New York: Holt, Rinehart, and Winston

Pizzolato, j. (2005) Creating Crossroads for Self-Authorship: Investigating the Provocative Moment. *Journal of College Student Development*. 46(6), 624-641.

Pizzolato, J. (Spring 2007) Assessing Self-Authorship?. *New Directions for Teaching and Learning*, 2007(109), 31-42.

Sandín, M. P. (2003). Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y tradiciones. Madrid: Morata.

Saucedo R., C. L. (Julio-Septiembre, 2005). Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de los alumnos problema en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 10 (26), 641-668. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002603>

Shamah-Levy, T. Cuevas-Nasu, L., Gaona-Pineda, E.B., Gómez-Acosta, M., Morales-Rúan, M del C. Hernández-Ávila, M & Rivera-Dommarco, J. A. (mayo, 2018). Sobrepeso y obesidad en niños y adolescentes en México, actualización de la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición de Medio Camino 2016. *Salud Pública de México*, 60(3) may-jun, pp 244-253. Recuperado el 14 de noviembre de 2019 de: <http://www.saludpublica.mx/index.php/spm/article/view/8815>

Torres, V., (2010). Investigating latino ethnic identity within the self-authorship framework. En M. B. Baxter Magolda, E. G. Creamer, & P. S. Meszaros, *Development and Assesment of Self-Authorship: Exploring the concept across cultures* (págs. 69-84). Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC

UNESCO (s.f.). Áreas de acción: Prioridad de género. Recuperado el 10 de octubre de 2019 de <http://www.unesco.org/new/es/havana/areas-of-action/igualdad-de-genero/>

UNICEF (2002 febrero). *Adolescencia una etapa fundamental*. New York: UNICEF recuperado de https://www.unicef.org/ecuador/pub_adolescence_sp.pdf

UNICEF (2006 Agosto). La adolescencia. *Vigía de los derechos de la niñez y la adolescencia mexicana* (3). Recuperado de https://www.unicef.org/lac/indice_adolescencia_mexico2006.pdf

Wildman, T (spring-2007). Taking Seriously the Intellectual Growth of Students: Accommodations for Self-Authorship. *New directions for teaching and learning*, Wiley Periodicals, Inc. (109), 15-30 pp.

ANEXO 1

Cuestionario de auto-autoría

Instrucciones:

Estamos desarrollando una investigación para conocer cómo piensan los adolescentes respecto a su vida y ellos mismos. Tu participación nos ayudará a lograr un mejor entendimiento de las formas de ser y de actuar de los adolescentes.

Tu participación en este cuestionario es voluntaria. No tienes que completarlo si no quieres. Cualquier información que des será confidencial, lo cual significa que ninguno de tus profesores o tus papás van a ver tus respuestas a cualquiera de las preguntas.

Si NO deseas participar por favor devuelve este cuestionario en blanco sin contestar nada.

Si deseas participar, te pedimos nos indiques los siguientes datos:

Sexo: hombre () mujer () Edad: _____ Fecha de cumpleaños:

1. Te pedimos que nos cuentes algo importante que te haya pasado porque tuviste que tomar una decisión importante para ti. Trata de ser lo más descriptivo que puedas y explica por qué te ha marcado y cómo te ha afectado este evento.

2. Cuéntanos qué papel jugaste tú en esa situación específica, cómo actuaste y por qué.

Dimensión
Intrapersonal

3. ¿Qué cosas de ti (cómo eres, lo que tú conoces, lo que sabes hacer) te ayudaron para enfrentar la situación?

Dimensión
Intrapersonal

4. ¿Qué opciones tuviste en ese momento?

Dimensión
epistemológica

5. ¿Cómo te decidiste por actuar de una forma y no de

Dimensión

otra?	epistemológica
6. ¿Qué cosas fueron las más importantes para ti para decidirte por esta alternativa?	Dimensión epistemológica
7. ¿Hablaste con alguien sobre esto? ¿Con quiénes? ¿Cómo te influyó(eron) esta(s) persona(s)?	Dimensión interpersonal
8. ¿Qué aprendizaje lograste con este evento?	Dimensión epistemológica
9. A raíz de este evento ¿Cambió algo en ti? ¿Qué cambió y cómo?	Dimensión intrapersonal
10. ¿Qué aprendiste de ti con este evento?	Dimensión intrapersonal
11. ¿Qué papeles jugaron las otras personas? ¿Cuál fue su importancia en el evento y para ti?	Dimensión interpersonal
12. ¿Qué piensas actualmente sobre esta experiencia?	Dimensión epistemológica

ANEXO 2

La Auto autoría en adolescentes: Ideas para la promoción de su desarrollo en estudiantes de secundaria.

(Secuencia Didáctica)

Se les da la más cordial bienvenida al viaje que emprenderemos hacia el conocimiento de la auto-autoría y las dimensiones que la componen.

Este viaje consta de 3 escalas:

- La primera, tiene como objetivo realizar un ejercicio de reflexión personal que permitirá identificar la manifestación de la propia auto-autoría a partir de su comprensión teórica, con la realización de tres actividades:
 1. Para iniciarles en el entendimiento de la auto-autoría, se les pide que respondan el cuestionario “conociendo mi auto-autoría”
 2. Un análisis del cuestionario a través de los conceptos de la lectura de Hodge, D. Baxter Magolda, M y Haynes, C., (2009) 1-8pp.
 3. Una reflexión sobre la relevancia de la auto-autoría.

- La segunda escala tiene como objetivo realizar la identificación de la manifestación de la auto-autoría en adolescentes en riesgo, las actividades son las siguientes:
 1. Lecturas de:
 - Meszaros y Duncan (2010) Cap. 5 An exploratorystudy of the relationship between adolescent risk and resilience and the early development of self-authorship. En Baxter Magolda, M., Creamer, E. y Meszaros, P. (Eds.)Development and assessment of self-authorship. Stylus.
 - Hodge, D. Baxter Magolda, M y Haynes, C., 2009 9-21pp
 2. Aplicación del cuestionario a los tutores en el PAES

3. Participación en foro “manifestación de la auto-autoría en adolescentes”

- Por último, en la tercera escala del viaje (semana del 15-19 de febrero) tendrá por objetivo elaborar un plan para promover la auto-autoría dentro de las sesiones de tutoría en el PAES.

Las actividades son:

- 1- Elaborar plan para promover la auto-autoría en la tutoría en le PAES
- 2- Compartir el plan
- 3- Realizar una wiki acerca de la relevancia de promover la auto-autoría en adolescentes.

Esperando haya sido de su agrado las actividades y hayan disfrutado de este aprendizaje, muchas gracias.

Semana	Objetivo	Competencia	Actividades	Espacios en moodle
1	Realizar un ejercicio de reflexión personal que permitirá identificar la manifestación de la propia auto-autoría comprensión teórica de la definición de la auto	Diagnóstico de la propia auto auto-autoría	1. Para iniciarles en el entendimiento de la auto-autoría, se les pide que respondan el cuestionario “conociendo mi auto-autoria” 2. Un análisis del cuestionario a través de los conceptos de la lectura de Hodge,	Archivos para descargar (cuestionario, lectura) Tarea (análisis de cuestionario) Foro de dudas Foro de experiencias (relevancia de auto-autoría)

	<p>autoría, sus dimensiones y etapas de desarrollo</p>		<p>D. Baxter Magolda, M y Haynes, C., (2009) 1-8pp.</p> <p>3. una reflexión sobre la relevancia de la auto-autoría.</p>	
2	<p>Identificar la manifestación de la auto-autoría en adolescentes en riesgo.</p> <p>reflexionar acerca de la relevancia en la promoción de la auto-autoría en adolescentes</p>	<p>Diagnóstico e Identificación de la auto-autoría en adolescentes en riesgo.</p>	<p>1. Lecturas de:</p> <p>-Meszaros y Duncan (2010) Cap. 5 An exploratory study of the relationship between adolescent risk and resilience and the early development of self-authorship. En Baxter Magolda, M., Creamer, E. y Meszaros, P. (Eds.)Development and assessment of self-authorship. Stylus.</p> <p>- Hodge, D. Baxter Magolda, M y Haynes, C., 2009 9-21pp</p> <p>2. Aplicación del cuestionario a los estudiantes del</p>	<p>archivos para descargar (lecturas)</p> <p>Foro “manifestación de la auto-autoría en adolescentes”</p>

			PAES 3. Participación en foro “manifestación de la auto-autoría en adolescentes”	
3	Elaboración de un plan para promover la auto-autoría en los adolescentes que asisten al PAES	intervención o promoción de la auto-autoría en adolescentes	1- elaborar plan para promover la auto-autoría en el espacio de tutoría 2-compartir el plan 3- realizar una wiki acerca de la relevancia de promover la auto-autoría en adolescentes.	Foro para compartir los planes elaborados wiki