

LA EVOLUCIÓN DEL AUTOCONCEPTO ACADÉMICO EN ADOLESCENTES

ENRIQUE IBARRA AGUIRRE / HÉCTOR MANUEL JACOBO GARCÍA

Resumen:

Este trabajo presenta un estudio transversal con perfil metodológico predominantemente cualitativo que describe la evolución del autoconcepto académico durante la adolescencia. La muestra se integró con 150 jóvenes de diferentes centros escolares de Sinaloa, 50 por grupo de edad (12, 15 y 18 años), en partes iguales entre hombres y mujeres. Se administraron tres instrumentos: *a*) entrevista clínico-crítica piagetiana, *b*) cuestionario de Autoconcepto Forma 5 y *c*) perfil de autopercepciones. Los resultados revelan que el cambio experimentado por el autoconcepto académico es de naturaleza flexible durante la adolescencia, decrece a los 15 años de edad y, como en otros estudios, no se encontraron diferencias por condición de género. A pesar de su carácter provisional, los resultados pueden servir en el diseño de estrategias que contribuyan a configurar el autoconcepto de los adolescentes, que mejoren su desempeño como estudiantes y estimulen su desarrollo personal.

Abstract:

This paper presents a transversal study with a predominantly qualitative methodological profile that describes the evolution of academic self-concepts during adolescence. The sample consisted of 150 young people from various schools in the state of Sinaloa: fifty students per age group (twelve, fifteen, and eighteen years old), divided equally between males and females. Three instruments were used: *a*) a Piagetian critical clinical interview, *b*) self-concept questionnaire form 5, and *c*) profile of self-perceptions. The results show that change undergone in the academic self-concept has a flexible nature during adolescence and decreases at age fifteen; as in other studies, no differences by gender were seen. In spite of their provisional nature, the results may serve in the design of strategies that contribute to configuring adolescents' self-concept, that improve their performance as students, and that stimulate their personal development.

Palabras clave: autoconcepto, adolescentes, diferencias de género, cambio conceptual, desarrollo psicológico, México.

Key words: self-concept, adolescents, gender differences, conceptual change, psychological development, Mexico.

Enrique Ibarra Aguirre: secretario académico de posgrado de la Universidad Autónoma de Sinaloa-Facultad de Ciencias de la Educación. Av. Sauces y calle Cedro s/n, fraccionamiento los Fresnos, 80030, Culiacán, Sinaloa, México. CE: enriqueibarra@uas.edu.mx

Héctor Manuel Jacobo García: profesor-investigador y coordinador de posgrado de la Universidad Autónoma de Sinaloa-Facultad de Ciencias de la Educación. CE: hmjacobob@uas.edu.mx

Introducción

La adolescencia es la etapa del ciclo vital identificada por su cambio acelerado. Así lo confirma la intensa actividad biológica, cognitiva y social que experimenta la persona (Arnett, 2008; Moreno, 2007). Su empoderamiento mental, por ejemplo, es tal que genera combinatorias cognitivas y emergencias conceptuales inéditas que ayudan a comprender y a descubrir por qué la teoría que tenía el individuo sobre sí mismo y que le había dado certeza durante la niñez para explicar su realidad pierde veracidad y encanto, obligándolo a revisarla y reformularla, lo cual favorece a la variación y diferenciación del autoconcepto (L'Ecuyer, 1985).

En el ámbito académico, en México, la adolescencia es la etapa de vida con mayor demanda escolar. En poco tiempo se pasa de un nivel educativo a otro; a los 12 años de edad se ingresa a secundaria; a los 15, al bachillerato, y a los 18, inicia los estudios profesionales, por lo que enfrenta tareas escolares cada vez con mayor demanda cognitiva que obligan al estudiante a ir haciendo precisiones más finas sobre sus competencias académicas. Asimismo, interacciona con diferentes maestros, de quienes recibe determinada retroalimentación (Santana y García, 2011) y se relaciona con nuevos compañeros de clase con quienes se compara académicamente (González y Tourón, 1992) aunque, esto último, de acuerdo con Harter (1999) tiende a disminuir durante la adolescencia, a la vez que aumenta la toma de conciencia. Lo anterior supondría que el autoconcepto, en su dimensión académica, se revise, reformule y vaya haciéndose más diferenciado, tanto como se vinculen con las adquisiciones mentales que hacen que el pensamiento se torne más complejo durante esta edad (Piaget e Inhelder, 1972).

Algunos antecedentes de investigación

Desde hace mucho, la investigación educativa ha incluido al autoconcepto como parte de sus objetos de estudio. Los resultados de diferentes investigaciones confirman una estrecha relación entre el autoconcepto académico de sujetos de diferentes edades y algunas variables educativas como, por ejemplo, el rendimiento académico (Costa y Taberner, 2012; Ibarra, 2011; Alcaide, 2009) o las dificultades de aprendizaje (Riceto y De Campos, 2008). No obstante, los estudios sobre el desarrollo del autoconcepto académico han sido escasos. En la precariedad de los mismos, se ha aprendido que su evolución es dinámica; presenta ciclos caracterizados por sus montañas, valles y depresiones; lo que significa que se incrementa en determinada

edad o que decrece en otra, que es estable o turbulenta (Parker, 2010; Shapka y Keating, 2005; Barber y Olsen, 2004; Demo, 1992; Jegede, 1982; Velasco-Barraza y Muller, 1982; Larned y Muller, 1979). Cabe resaltar, que la mayoría de los estudios coinciden en que hay un deterioro en la adolescencia media, aunque los resultados son dispares cuando se analizan los datos que arrojan hombres y mujeres. En algunos trabajos, los hombres obtienen mejores puntajes (Pastor, Balaguer y García, 2006), en otros, en cambio, las mujeres destacan a lo largo de la adolescencia (Padilla, García y Suárez, 2010; García y Musitu, 2009), otros más, no observan diferencias significativas entre ambos (Amezcuca y Pichardo, 2000).

Los límites percibidos en esos estudios no permiten conocer qué cambia en el autoconcepto académico o qué novedades cognoscitivas –como Castorina (2006) lo diría para el desarrollo de la psicología como disciplina– van apareciendo en él a lo largo de la adolescencia. Es posible que eso se deba al predominio de los test para medir el autoconcepto, observación realizada por otros autores (González y Tourón; 1992; L'Ecuyer, 1985). De acuerdo con Delval (2012), este tipo de instrumentos constriñen la exploración del pensamiento, al limitar la construcción del contexto mental del que derivan los valores atribuidos a las diversas dimensiones del autoconcepto.

Autoconcepto: construcción cognitiva compleja

Conviene decir que los trabajos más recientes asumen que el autoconcepto es un sistema complejo (Munné, 2000; Ibarra, Armenta y Jacobo, 2014:225-227). Postura teórica en la que se inscribe este artículo. Consistente con ello, se afirma que el autoconcepto posee una estructura multidimensional (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976), que tiene la propiedad paradójica de ser estable y maleable a la vez (Markus y Nurius, 1986), cuya conformación acusa no linealidad (Munné, 2000) y borrosidad (Codina, 2005) pues, aunque es una construcción cognitiva (Garaigordobil y Berruero, 2007), única e individual, tiene enlaces de interdependencia con los otros (Mead, 1934) y debe su configuración, también, a las experiencias vividas en sus diferentes contextos. Es por eso que, desde la perspectiva de la complejidad de Morin (2002), es posible decir que el autoconcepto es una emergencia sistémica y que se constituye como unidad auto-eco-exo-endo-organizada.

El autoconcepto, como elaboración cognitiva, también es evolutivo (Cazalla-Luna y Molero, 2013; Harter, 1999, L'Ecuyer, 1985). No está dado de una vez y para siempre; cambia en la medida que el individuo recorre el

ciclo vital y, por si la mudanza conceptual fuera poca, habría que destacar la impredecibilidad de todas las anticipaciones de futuro que cada quien hace sobre sí mismo. No hay certeza para lo que vendrá porque, como dice Munné (2000:4): “nos vamos haciendo o construyendo al interaccionar o al vivir”. Por consiguiente, el autoconcepto académico tomará forma, según sea el vínculo entre la naturaleza del sujeto y sus múltiples experiencias escolares (Pons, 2004; Cava y Musitu, 2000).

Hay experiencias que pueden llevar al autoconcepto a un cambio de estado; es decir, de ser más a menos organizado, deviene en caos, tornándose entrópico e inestable. Es cuando la autoteoría de cada quien –tal y como Epstein (1973) nombra al autoconcepto– se vuelve disonante con las imágenes de sí mismo, por lo que ya no es suficiente para explicar lo que él cree que es, ante las interpelaciones de su realidad. Entonces se hace necesario reestructurar y reformular su teoría, sea esto por enriquecimiento o de forma radical, con tal de restaurar la estabilidad del sistema. Son momentos de reconstrucción identitaria en los que predomina la neguentropía sobre la entropía.¹ Es cuando se genera una nueva organización que actualiza a la teoría que el sujeto tiene de sí mismo. Los cambios personales y las experiencias académicas con las que interactúa en la adolescencia pueden favorecer que se suscite uno u otro tipo de reestructuración en la dimensión académica del autoconcepto.

Las teorías del cambio conceptual, desde la ciencia cognitiva, también admiten diversas modalidades de reestructuración. Puede ser radical (Carey, 1985) o por enriquecimiento (Vosniadou y Brewer, 1987). Hay enriquecimiento cuando la estructura conceptual se mantiene como continente de más y nuevos conocimientos; es decir, consolidan la visión de la que derivan (Jacobó, Mendoza y Lara, 2010). Esto significaría para el autoconcepto académico la integración de más y nuevos contenidos que dan continuidad a la estructura que los sostiene. Es radical cuando se generan rupturas en la teoría; entre lo nuevo y lo viejo hay inconmensurabilidad. Representaría para el yo académico una reorganización global de su estructura y contenido. Es algo parecido a lo que representa la instalación de un nuevo paradigma (Kuhn, 1971) para explicar su realidad desde otro sistema de creencias.

Nuestro objetivo se centró en descubrir qué cambia en los contenidos del autoconcepto académico de hombres y mujeres durante la adolescencia, de qué naturaleza es el cambio y qué novedades cognoscitivas aparecen en

la medida que vive la experiencia académica en la escuela. Las hipótesis que guiaron el presente estudio fueron las siguientes:

- 1) En la medida en la que el adolescente se empodera cognitivamente y va tomando conciencia de sus propias competencias académicas, el marcaje lingüístico en el que se compara con el otro tiende a hacerse menos frecuente, pero sin llegar a desaparecer del todo.
- 2) Durante la adolescencia, la percepción de las competencias intelectuales del yo académico, va de lo sincrético/global a lo diferenciado. En ese sentido, los contenidos del yo académico experimentan un cambio por reestructuración débil, la estructura se enriquece con la inclusión de nuevos elementos durante el desarrollo de esta etapa del ciclo vital.
- 3) El autoconcepto académico experimenta un declive a los 15 años, tanto en hombres como en mujeres.
- 4) Se hace evidente el predominio de las mujeres sobre los hombres al ser ellas quienes obtienen mayores puntajes en el autoconcepto académico.

Método

Es un estudio de tipo transversal, predominantemente cualitativo, que describe la pauta evolutiva de la dimensión académica del autoconcepto. Este objeto de estudio es de naturaleza íntima a la persona. Para aprehenderlo es necesario descubrirlo en el contexto mental del individuo; una tarea que no resulta obvia por remitir a un terreno complejo al que no es muy fácil llegar, por lo que se privilegia la propia narración de los actores a través de la entrevista piagetiana, dado que ésta permite conocer el sistema de creencias en el que se sustenta el autoconcepto académico, ver cómo cambia a lo largo de la adolescencia y de qué naturaleza es el cambio. Es conveniente mencionar que se han administrado dos test que miden el mismo objeto de estudio: el autoconcepto. Aunque éstos están identificados con la tradición cuantitativa, sus resultados son subsidiarios; sirven a este trabajo para enriquecer el análisis cualitativo y ver la estela evolutiva que va dejando el autoconcepto en su dimensión académica. Su uso en este trabajo de investigación es metodológicamente estratégico; favorece la triangulación de la información empírica recabada; hace posible que se pueda contrastar, complementar e integrar y, con ello, validar los hallazgos.

Participantes

El total de los participantes en el estudio estuvo integrado por 150 adolescentes; todos estudiantes, cuya distribución fue de 50 alumnos por grupo de edad (12, 15 y 18 años) y nivel escolar (secundaria, bachillerato, superior). De la totalidad, 75 fueron hombres y 75 mujeres. Todos los alumnos fueron seleccionados de escuelas públicas matutinas de la zona urbana del centro (ciudad de Culiacán) y sur (ciudad de Mazatlán) del estado de Sinaloa, México, mediante el método de muestreo no probabilístico por conveniencia.

Instrumentos

Entrevista clínico-crítica (Piaget, 1926; Delval, 2012) en su modalidad semiestructurada. Consta de un guión de preguntas básicas que se realizaron a todos los participantes con la opción de algunas complementarias que fueron suscitándose según fue la dirección tomada en la conversación con los entrevistados, algunas de éstas para que el adolescente justificara sus respuestas (“¿Por qué?”), otras para ampliarlas (“¿Qué más?”) y otras más a modo de contrasugerencia (“¿Estás seguro...?”). El guión básico se formuló tras un ejercicio de comparación e integración de los ítems de la dimensión académica de los instrumentos descritos. Algunas interrogantes, por ejemplo, fueron las siguientes: ¿Cómo te va en la escuela? ¿Qué piensas de ti como estudiante? Cuando los profesores de dejan tareas, ¿te parecen fáciles o difíciles de realizar? ¿A qué alumnos te pareces, a los que piensan que son inteligentes o a los que no lo son? Su diseño se concilió por interjuego y se testeó con dos sujetos por grupo de edad, según las recomendaciones técnicas para su piloteo.

Cuestionario de Autoconcepto Forma-5 (AF5) de García y Musitu (2009).² Es un instrumento de carácter multidimensional, que ha sido probado con cierta suficiencia y ha demostrado tener un buen desempeño en muestras hispanas (Tomás y Oliver, 2004). Para los efectos de este trabajo solo se utilizaron los datos de la dimensión académica, compuesta por seis ítems con los que el sujeto da cuenta de la percepción que tiene sobre su desempeño académico (ej., hago bien los trabajos escolares, trabajo mucho en clase, soy un buen estudiante, mis profesores me consideran inteligente y trabajador). Posee un coeficiente alfa de: 0.857, según los resultados de un estudio sobre sus propiedades psicométricas realizado en el contexto sinaloense (Ibarra, Jacobo, Armenta y Lizárraga, 2014).

Se utilizó la traducción al castellano del Perfil de Autopercepciones para Niños (SPPC por sus siglas en inglés, de Harter, 1985)³ hecha por Atienza, Balaguer y Moreno (2002), en su dimensión competencia académica. Fue probado en el contexto sinaloense por Ibarra (2014) con algunas adaptaciones lexicales, cuyos resultados psicométricos arrojaron puntuaciones de fiabilidad a través del Alfa de Cronbach de 0.781. Esta sub-escala informa sobre la percepción que tienen de sí mismos los participantes acerca de su competencia o habilidad dentro del ámbito escolar. Sus ítems, por ejemplo, hacen referencia a la percepción que tienen sobre qué tan bien hacen los trabajos y tareas escolares, la rapidez o dificultad que les entraña esas acciones, así como qué tan inteligentes se perciben.

Procedimiento

De las escuelas seleccionadas se tomó a la totalidad de algunos grupos, previa autorización de autoridades escolares, el consentimiento de los participantes y sus padres, y cuyo profesor en turno facilitara la aplicación de los dos test, administrados con un intervalo de tiempo de una semana entre uno y otro; ambos aplicados en la modalidad colectiva. De cada uno fueron elegidos 40 instrumentos válidos por grupo de edad. En ambos casos, la aplicación se apegó estrictamente a las normas éticas de resguardo de la identidad, por lo que se aseguró su anonimato y la confidencialidad de las respuestas de los participantes.

Primero se administró el AF5 a los participantes. Se dieron las instrucciones de llenado, y se les pidió contestar con la máxima autenticidad, anotando como respuesta una opción en el rango que va del 1 al 99 según su grado de acuerdo con los ítems, donde 1 es *totalmente en desacuerdo* y 99 es *totalmente de acuerdo*.

Luego se administró el SPPC. Se les explicó que por cada ítem tenían cuatro opciones de respuesta y, para hacerlo, habría que marcar con una X dentro del recuadro la opción que correspondiera con su grado de acuerdo. Finalmente, se les dijo que procedieran a contestarlo con la mayor veracidad posible, tal y como pensaban en ese momento. Conviene decir que la menor puntuación posible equivale a 6 y la mayor a 24 puntos.

Simultáneamente a la aplicación de los test, se eligió aleatoriamente a 10 alumnos por grupo de edad en aquellas aulas donde no se aplicaron los test, a quienes primero se les realizó la entrevista clínico-crítica.⁴ Una semana después, a estos 10 alumnos se les aplicó el AF5 en la modalidad

individual y el SPPC. También a ellos se les aseguró el resguardo total de sus datos personales.

El total de la muestra quedó conformada por 150 participantes a quienes se administraron los test y la entrevista solo a 30 de ellos.

Resultados

Análisis cuantitativo

Se describe el desarrollo del autoconcepto académico durante la adolescencia, examinado a partir de los datos extraídos del AF5 y el SPPC, mismos que se procesaron a través del Statistical Package for Social Science (SPSS) versión 18.

El cuadro 1 contiene los resultados del análisis inter-grupos. Ahí se describen las medias y desviación estándar de las puntuaciones que alcanzaron los sujetos por grupo de edad, en las que es posible reconocer una tendencia evolutiva donde los de 12 años obtuvieron puntuaciones en el autoconcepto académico de AF5: 65.62 ± 27.058 y de SPPC: 17.10 ± 3.819 , relativamente mayores que los de 15 años, quienes tuvieron valores menores de AF5: 55.38 ± 31.50 y SPPC: 15.56 ± 3.215 . A los 18 años aumentan esas puntuaciones con respecto a los de 15 años con los valores siguientes: AF5: 71.22 ± 29.132 y SPPC: 16.54 ± 3.138 . La prueba t-Student permite observar diferencias significativas entre el grupo de 12 y 15 años ($p=.032$) y en el de 15 y 18 años ($p=0.10$).

CUADRO 1

Evolución del autoconcepto académico durante la adolescencia

Edad		Autoconcepto académico	
		AF5	SPPC
12 años	Media	65.62 ± 27.058	17.10 ± 3.819
	N	50	50
15 años	Media	55.38 ± 31.500	15.56 ± 3.215
	N	50	50
18 años	Media	71.22 ± 29.132	16.54 ± 3.138
	N	50	50

Nota: AF5: puntuaciones del cuestionario de Autoconcepto Forma 5; SPPC: puntuaciones del Perfil de Autopercepciones para Niños.

Las medias de las puntuaciones en función de la edad y la condición de género del total de los participantes permiten decir que la dimensión académica del autoconcepto sigue un patrón evolutivo similar tanto en hombres como en mujeres. Los hombres, a los 12 años de edad, obtienen una media de AF5: 62 y SPPC: 17, disminuye a los 15 de forma moderada: AF5: 59 y SPPC: 16, y a los 18 años aumenta a 70 según el AF5, y en el SPPC no se aprecia cambio. Las mujeres a los 12 años alcanzan una media de AF5: 69 y SPPC: 17, que baja a los 15 años: AF5: 52 y SPPC: 16. A los 18 años se percibe un aumento: AF5: 73 y SPPC: 17. En ambos casos, se registran cambios en forma de curva, cuyo punto de origen es alto a los 12 años; desciende a los 15 y asciende a los 18 (ver cuadro 2). La prueba t-Student confirma que no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres: AF5 (.868), SPPC (.395).

CUADRO 2
Evolución del autoconcepto académico de hombres y mujeres y edad

Dimensión del autoconcepto e instrumento	Hombre/edad			Mujer/edad		
	12 años media	15 años media	18 años media	12 años media	15 años media	18 años media
Académico-AF5	62	59	70	69	52	73
Académico-SPPC	17	16	16	17	16	17

Análisis cualitativos

Los datos de la entrevista fueron clasificados y reducidos a unidades de significado interpretables (unidades hermenéuticas) mediante el software Atlas-ti, versión 6.2, procediendo de acuerdo con el sistema de categorías descrito en el cuadro 3, mismo que se construyó de forma inductiva, por lo que éstas fueron establecidas una vez revisada la totalidad de las 30 entrevistas clínico-críticas realizadas.

CUADRO 3
Sistema de categorías

Categoría	Descripción
1. Concepto de sí mismo como estudiante	Agrupar los segmentos narrativos de la entrevista en donde el estudiante hace una estimación de sí mismo en relación con su desempeño académico
2. El yo académico y los otros. Relaciones	Clasifica los fragmentos de la entrevista que hacen referencia a la percepción que tiene el adolescente de sí mismo como estudiante en comparación con sus pares
3. Cualidades valoradas en el desempeño académico	Codifica los segmentos narrativos que hacen alusión a las características positivas autopercebidas por el estudiante y que son consideradas importantes en la evaluación del desempeño académico
4. Competencias académicas percibidas	Agrupar los contenidos textuales de la entrevista que aluden a las habilidades, destrezas y aptitudes percibidas en relación con las distintas demandas académicas
5. Capacidad para realizar tareas escolares	Agrupar los fragmentos en los que el alumno manifiesta el grado de complicación (facilidad/dificultad) que le genera realizar las tareas escolares

En los fragmentos narrativos más representativos correspondientes a la categoría uno (ver cuadro 4), se percibe que los adolescentes de 12 años tienen un concepto de sí mismos como estudiantes dominado por evaluaciones de buenos o regulares. A los 15 años, su estimación está más orientada hacia lo regular. Y, a los 18 años, predomina una concepción de buen estudiante.

Al agruparse los fragmentos narrativos de la entrevista para la categoría dos, se observó que la percepción del adolescente sobre sí mismo como estudiante tiene referentes de comparación con sus compañeros de clase, pero tiende a disminuir con la edad. A los 12 años, es más común observar expresiones en las que el otro es un referente de comparación para hablar de su desempeño académico. Los de 15 años, aún se comparan académicamente con el otro, pero no con la misma intensidad que los de

12 años, al tiempo que toman distancia de ellos con base en sus capacidades intelectuales. A los 18 años, eso es más evidente, además de que el marcaje lingüístico de las referencias al otro es menos visible, aunque no desaparece del todo. Los fragmentos narrativos que aparecen en el cuadro 5 son representativos de lo anterior.

CUADRO 4

Concepto de sí mismo como estudiante

Edad	Fragmentos narrativos
12 años	<p>Que soy buena estudiante; porque pongo atención en las clases para tener un mejoramiento en clase y sacar buenas calificaciones [...] demostrándole en las calificaciones y en los trabajos y al momento de participar (entrevista S2_12 años_M, líneas 27-28, 48).</p> <p>Pos no soy tan bueno, no soy perfecto; yo sé que no soy perfecto, pero también tengo que va más o menos [...] Uno de los que están atrasito pues, que anda jugueteando pues, o distraído [...] Porque yo sí sé muchas cosas pero soy un poquito flojo, porque en la primaria salí con 9.1. O sea que sí soy inteligente, pero aquí me desvié poquito, pero quiero volver al camino para ir de nuevo con buenas calificaciones (entrevista S1_12 años_H, líneas 18-25, 68-69).</p>
15 años	<p>Pues que soy un buen alumno y que me gustaría seguir adelante con mis estudios [...]. Pues ahí están mis calificaciones..., porque se dan cuenta la calificación que llevo, y ellos [los maestros] dirán que soy buen estudiante, y también depende del comportamiento, cómo soy en la clase (entrevista S12_15 años_H, líneas 15-16, 35-38).</p> <p>No pues, que soy regular..., ahorita en la prepa soy regular, porque a comparación de como era en la primaria, salir de 10 a irme de 7, 8... Me estoy yendo, me estoy yendo, pero trato de recuperarme... No sé, que estoy poco mal (entrevista S13_15 años_M, líneas 11-14).</p>
18 años	<p>Pues, buen estudiante [...] Pues que soy buen alumno... Que soy puntual... Que soy muy serio (entrevista S22_18 años_H, líneas 23-25, 62-68).</p> <p>Buen estudiante..., bueno..., regular, ni excelente ni mal... hago tareas, tampoco me le paso estudiando, ni nada, pero sí me dedico a hacer tareas, trato de llevar todas las tareas, trato de no reprobar (Entrevista S21_18 años_M, líneas 22-25).</p>

S= Sujeto entrevistado, M= Mujer, H= Hombre.

CUADRO 5
Evolución del yo académico y los otros. Relaciones

Edad	Fragmentos narrativos
12 años	<p>Pues a comparación de una niña que va en mi salón yo soy más, más... ¿Cómo se llama? [se interroga a sí misma] Ella es muy inteligente, y me veo aquí con ella y... me veo con ella y... me veo más o menos así (entrevista S5_12 años_M_líneas 48-50).</p> <p>Porque he visto que en mi salón algunos sí son mejores que yo, me ganan en varias cosas y también porque ellos sacan mejores calificaciones en veces que yo [...] Pues, que yo también les gano en veces y ellos también me ganan a mí, somos igual, casi inteligentes que ellos (Entrevista S7_12 años_H, líneas 81-82, 95-96).</p>
15 años	<p>Mucho mejor que otros, la verdad. Me importa más la escuela que a muchos del salón (entrevista S11_15 años_H, líneas 19-20).</p> <p>No pues, hay unos mejores que yo. Pienso que si yo le pusiera más... si estudiara más, a lo mejor si los... [no termina la idea], porque yo razono mucho, pero no, porque me distraigo en otras cosas. No se me da lo que usted... estoy ahí en los libros y eso. Me gusta captar, interactuar con lo que aprendo. Me gusta mucho la filosofía... en lugar de los libros de la escuela, yo estudio filosofía: a Platón, Aristóteles (entrevista S 17_15 años_M, líneas 11-12).</p>
18 años	<p>Yo veo que muchos se tratan de aprender demasiado cuando hacemos exámenes, se aprenden todo lo que repasamos y yo no, trato de acordarme lo que vimos pero no de aprendérmelo de memoria. Entonces yo veo que sí, algunos exageran en aprendérselo todo [...] Lo que se aprendieron de memoria se les olvida después... y a mí, lo que yo repaso... me acuerdo... y a veces que estoy platicando con alguna persona de algún tema parecido de las materias y me acuerdo de las cosas (Entrevista S21_18 años_M. líneas 26-29).</p> <p>Pues en las personas no creo que nadie sea mejor que nadie, pero en el sentido que tengo más conocimientos que otros, sí... bueno..., no que tenga más conocimiento, sino más desenvoltura. A mí sí me gusta participar y yo me desenvuelvo en clase. Somos muy pocos los que participamos (entrevista S25_18 años_M, líneas 22-23).</p>

S= Sujeto entrevistado, M= Mujer, H= Hombre.

En los datos agrupados según la categoría tres, se aprecia que los adolescentes van incluyendo nuevas cualidades a las que consideran importantes y valoradas sobre el desempeño académico entre los 12 y 18 años (cuadro 6).

CUADRO 6
Cualidades valoradas en el desempeño académico

Edad	Fragmentos narrativos
12 años	<p>Pongo atención en las clases para tener un mejoramiento en clase y sacar buenas calificaciones [...] Y cumplir con tareas para que me dé promedio bueno [...] me pongo a estudiar para salir bien, o a cumplir con trabajos (entrevista S2_12 años_M, líneas 28-30, 72, 76).</p> <p>Participar y cumplir con mis tareas, y hacer los trabajos en clase (entrevista S5_12 años_M, líneas 29-30).</p>
15 años	<p>Por el hecho de que participo y por mi comportamiento en clase [...] Responsable y honesto [...] Que soy responsable y que le echo ganas a la escuela [...] luego las participaciones y todo en clase (entrevista S12_15 años_H, líneas 17, 26, 30, 74).</p> <p>[...] que siempre hago las tareas..., no participo casi en clase..., en algunas sí llego a participar, pero no en todas..., es que soy diferente en todas las clases (entrevista S15_15 años_M, líneas 42,48).</p>
18 años	<p>Ser puntual (entrevista S22_18 años_H, línea 29).</p> <p>En el ámbito de que participo y estoy en clase [...] soy de las que en todas las clases participa (entrevista S25_18 años_M_líneas 31, 53).</p> <p>Pues cumplir con tus tareas, asistir, participar en clase, este [...] tu comportamiento en el aula, cómo te lleves también con tus compañeros y con el profesor [...] casi siempre..., pues..., cumplo con mis trabajos, mis tareas y participaciones (entrevista S26_18 años_M, líneas 18, 32).</p> <p>[...] pues en lo académico; porque asisto, entrego trabajos, casi no falto, por lo mismo, porque eso perjudica mucho (entrevista S28_18 años_H, línea 23).</p> <p>Pues... dedicado (entrevista S29_18 años_H, línea 19).</p>

S= Sujeto entrevistado, M= Mujer, H= Hombre.

También es posible percibir que los adolescentes de 15 años, igual que los de 12 y 18, conocen qué cualidades son valoradas en el desempeño académico pero, a diferencia de lo que ellos narran, los de 15 años son conscientes de que no las ponen en práctica y hacen cosas que perjudican su rendimiento académico:

Hago los trabajos, pero también me voy de pinta, y así (entrevista S13_15 años_M, línea 16).

[...] no, es que sí soy buena, pero en diferentes aspectos, no sé..., hay veces por falta de atención [...] Pues no participo casi en clase, en algunas clases sí llego a participar, pero no en todas (entrevista S15_15 años_M, líneas 26, 48).

Pues que soy un estudiante que estudia aquí, pero en mi casa no... en la casa me da hueva y así, pero aquí en la escuela sí estudio, le pongo atención al profe y así [...] soy buen alumno, pero en veces me lleva el juego y así... (entrevista S18_15 años_H, línea 18, 50).

Las competencias académicas percibidas (categoría cuatro) y que aluden a las habilidades y aptitudes autopercibidas en relación con las distintas demandas académicas, se fueron diversificando, tornándose más complejas y diferenciadas. Los de 12 años aluden a la rapidez para entender, hacer los trabajos escolares o a la calidad con que los hacen. Los de 15 años integran otras más como razonar, interactuar con lo que se aprende, tomar notas, entre otras. Las competencias de los de 18 años se perciben más diferenciadas y complejas, además la metacognición correspondiente a la variable persona está mucho más consolidada. Son capaces de expresar en qué son buenos y en qué no, qué se les dificulta y qué no (cuadro 7).

CUADRO 7

Competencias académicas percibidas por el adolescente

Edad	Fragmentos narrativos
12 años	<p>Sí trabajo pues, pero no trabajo rápido; trabajo un poco lento [...] sí hago bien los trabajos (entrevista S1_12 años_M, líneas 61, 75).</p> <p>Porque los hago bien..., cuando los termino, los hago bien, y si lo termino así rápido, no me sale o la letra bien o sí es un dibujo, el dibujo (entrevista S3_12 años_H, líneas 83-84).</p>
15 años	<p>En matemáticas voy un poco más lento pero creo que sí le voy a entender... al maestro no se le entiende... pero voy más lento, pero sí logro entenderle (entrevista S11_15 años_H, línea 32).</p> <p>[...] porque yo razono mucho, pero no, porque me distraigo en otras cosas. No se me da lo que usted... estoy ahí en los libros y eso... me gusta captar, interactuar con lo que aprendo [...] entrego los trabajos rápido y son buenos [...] De las que le salen bien [los trabajos] porque aparte de trabajar, tomo nota de todo lo que dicen los maestros por si acaso (entrevista S17_15 años_M, líneas 12, 24, 38).</p>

Edad	Fragmentos narrativos
------	-----------------------

18 años	Me gusta la carrera, y se me hace sencilla en el sentido de que yo la comprendo en todos los ámbitos [...] Pues en las personas no creo que nadie sea mejor que nadie, pero en el sentido que tengo más conocimientos que otros, sí..., bueno, no que tenga más conocimiento, sino más desenvoltura... A mí sí me gusta participar, y yo me desenvuelvo en clase [...] Yo no conozco de todo; yo me desenvuelvo en lo social, en lo educativo; de cómo una persona puede comportarse, cómo una persona puede aprender (entrevista S25_18 años_M, líneas 9, 25, 61).
---------	---

[...] cuando estudio, me aprendo las cosas... no tengo tanta retención de información, pero la poca que hago, gracias a mi imaginación, la implemento más, y hago que se asimile la verdadera tanto que sí pueda...y aparte, la gran habilidad que tengo de asociar los números con la razón (entrevista S29_18 años_H, línea 19).

S= Sujeto entrevistado, M= Mujer, H= Hombre.

Cuando a los adolescentes se les cuestiona sobre su capacidad para realizar las tareas académicas (categoría cinco), referida a la facilidad/dificultad que les entraña realizarlas, éstos manifiestan que, en algunos casos, les resultan *fáciles* y, en otros, *difíciles* de realizar, según sea la materia y contenido escolar. Este tipo de respuestas es posible verlas a lo largo de la adolescencia. No obstante, se perciben ciertas diferencias cuando se comparan por grupo de edad.

A los 12 años, las respuestas son ambivalentes; reportan tener facilidad y dificultad para realizar las tareas escolares, según sean las materias y sus contenidos. Pero son más quienes las perciben fáciles. Cuando les resultan difíciles consideran que se debe a su capacidad para entenderlas. Los siguientes segmentos narrativos son representativos de esta afirmación:

Cuando los profesores te dejan tareas, ¿te parecen fáciles o difíciles de realizar?

Fáciles, se me hacen fáciles, pero hay algunas que sí se me dificultan, algunas, no todas... **¿Cuándo se te dificultan?...** Cuando no le entiendo a las tareas o no sé cómo se hacen (entrevista S1_12 años_M, líneas 36-39).

Cuando el profesor te deja tareas, ¿te parecen fáciles o difíciles de hacer?

Algunas me parecen difíciles y otras fáciles... **¿Cuáles son las que se te difi-**

cultan? Matemáticas las que estamos viendo ahorita, las fracciones decimales y eso. Ya ahorita le estoy entendiendo mejor, ya las entiendo más y las hago (entrevista S7_12 años_H, líneas 57-60).

Las respuestas de los de 15 años son más diversas. A esta edad se observa mayor dificultad para realizar las tareas académicas, muchos de los adolescentes lo atribuyen a la capacidad para entenderlas:

Cuando los profesores te dejan tareas, ¿te parecen fáciles o difíciles de realizar? Pues, más o menos, porque hay veces que a las tareas que dejan sí le entiendo un poco, pero algunas veces no, y eso sí se me dificulta, pero hay algunas veces que por el tiempo (Entrevista S12_15 años_H, líneas 39-40).

Para S13, lo difícil de realizar las tareas académicas radica en el gusto por determinadas materias:

Cuando te dejan trabajos tus profesores, ¿te parecen fáciles o difíciles de realizar? Depende, porque siempre me ha gustado la historia, la geografía... y esas materias siempre me han gustado, pero matemáticas se me hacen muy difíciles..., pero los otros trabajos se me hacen fáciles porque me gustan, por eso se me hacen fáciles [...] Lo que estamos viendo, lo de las X con fracciones, no les entiendo nada (entrevista S13_12 años_M, líneas 23-24, 32).

La percepción sobre sus capacidades es más nítida y diferenciada:

Cuando te dejan trabajos/tareas los profesores, ¿te parecen fáciles o difíciles de realizar? Pues algunas sí..., en matemáticas se me complican mucho porque no entiendo, no se me dan los números, pues (entrevista S14_15 años_M, línea 23-24).

[...] siempre se me ha complicado las ecuaciones... es que a la hora de verlo y hacerlo... sí lo..., sí lo... ¿cómo se dice?... sí lo relaciono con lo que vi, pero a veces se me complica y el procedimiento lo hago mal, o algún número lo puse al revés... o yo qué sé (entrevista S15_15 años_M, líneas 50).

Los adolescentes de 18 años reportan facilidad para hacer los trabajos escolares. Cuando ellos aluden a la dificultad, no refieren a falta de capacidad, sino a las múltiples tareas, lo extenso y cansado de ellas:

[...] que dejan muchas, muchas tareas y no todas las podemos entregar a tiempo, nada más... **Y cuando te dejan tareas, ¿te parecen fáciles o difíciles de realizar?** Se me hacen, pues sí... yo creo que la mayoría fácil, pero muy extensas... como que... como que son muchas, muy largas (entrevista S24_18 años_M, líneas 16, 41-42).

Ni fáciles ni difíciles, simplemente que se me hacen cansadas. Es mucha lectura. Yo sé que así es la carrera, pero como no conozco muchas palabras, se me complica el texto. Pero al momento de leerlos yo saco lo que yo comprendo y es lo que hago en mis resúmenes o en mis controles de lectura, cosas así. Pero se me hacen mucho, mucho...no mucho muy complicadas, simplemente cansadas (entrevista S25_18 años_M, línea 33).

Discusión y conclusiones

Los objetivos de esta investigación estuvieron enfocados en describir la pauta evolutiva del autoconcepto para conocer qué cambia en la dimensión académica durante la adolescencia y de qué naturaleza es el cambio. En ese sentido, de manera específica, se centró la atención en las novedades cognoscitivas que iban apareciendo durante la adolescencia de un determinado grupo de edad a otro, sin omitir, por supuesto, la comparación entre hombres y mujeres.

De acuerdo con los resultados descritos, el autoconcepto académico durante la adolescencia es dinámico y su constitución experimenta un proceso evolutivo con cambios graduales que, en el sentido de las teorías del cambio conceptual, es de naturaleza flexible (Johnson y Carey, 1998; Carey, 1985), o por reestructuración débil (Vosniadou y Brewer, 1987).

De acuerdo con el análisis de la información empírica, la hipótesis *a)* fue confirmada, al descubrir que en la medida que los adolescentes se van empoderando cognitivamente y toman conciencia de sus competencias académicas, también van tomado distancia de sus pares escolares en el sentido que van disminuyendo las comparaciones que hacen sobre el

desempeño académico, no obstante que el marcaje lingüístico de lo que el otro representa para sí, no desaparece de forma total.

Ciertamente, tal y como lo plantean a principios de siglo XX, Cooley (1902) en su metáfora del espejo, y Mead (1934) cuando habla *de los otros significativos*, el *otro* es una fuente importante para el autoconcepto. Ideas que a fines del mismo siglo son confirmadas por algunos trabajos al destacar que el estudiante compara sus propias habilidades, niveles de capacidad y desempeño académico con sus compañeros de clase y las toma en cuenta en el momento de hacer una estimación de su propia competencia académica y en la elaboración de su autoconcepto académico (González-Pienda, Núñez y Valle, 1992; González y Tourón, 1992). Si bien lo anterior es cierto, en nuestro trabajo se percibió que las comparaciones van disminuyendo durante la adolescencia. Estos resultados son consistentes con los de Harter (1999), quien encontró que las comparaciones con los otros tienden a disminuir durante este periodo etario en la medida que ellos van tomando mayor conciencia de sí mismos, de sus capacidades y hacen más hincapié en sus ideales. También, porque se van rigiendo más por sus principios y valores dice Leahy y Shirk (1985, citado por Lacasa y Villuendas, 1988). Asimismo, L'Ecuyer (1985) descubrió que la comparación que los sujetos hacen con los otros, pierde el protagonismo que tenía en la niñez, pasando de ser percepciones centrales, hasta obtener un estatus secundario de los 12 años en adelante. Esto es posible dado el empoderamiento cognitivo de esta edad, pues están en mejores condiciones intelectuales para acceder a la conciencia propia y dar cuenta de sus capacidades y limitaciones (Moreno, 1989), en este caso, de sus competencias académicas.

La hipótesis *b)* también fue confirmada. Así lo validan los segmentos narrativos de las entrevistas hechas a los sujetos participantes en la muestra. Por lo visto, las competencias intelectuales del yo académico experimentaron un cambio de naturaleza flexible a lo largo de la adolescencia, en el sentido de la teoría del cambio conceptual (Johnson y Carey, 1998; Vosniadou y Brewer, 1987; Carey, 1985). De manera progresiva, de una edad a otra se fueron integrando nuevos elementos que enriquecieron el repertorio de competencias que poseía el adolescente. La estructura se mantuvo como continente de más y nuevos conocimientos (Jacobó *et al.*, 2010).

Las competencias académicas se van enriqueciendo gradualmente, y las limitaciones intelectuales en lo académico también se hacen presentes, según los datos agrupados en la categoría *capacidad para realizar tareas escolares*. Más evidente en las narraciones de los participantes de 15 años, quienes reportaron mayor dificultad para hacer las tareas, por lo regular, atribuido a la falta de capacidad para entenderlas. Los puntajes alcanzados en los dos test son indicativos por su convergencia, pues a los 15 años sus valores disminuyen si se compara con los adolescentes de 12 años, pero las medias de las puntuaciones aumentan a los 18 años que es, precisamente, cuando afirman tener menos dificultad para realizar las tareas escolares. Dichos resultados, por cierto, también confirman la hipótesis *c*). Existen otras evidencias empíricas consistentes con esa hipótesis. La entrevista reveló que los adolescentes de 12 años se perciben de regulares a buenos estudiantes, a la vez que alcanzan puntajes altos en la dimensión académica del autoconcepto en los test. Los de 15 años, en cambio, se perciben en su mayoría como alumnos regulares, reconocen no practicar aquellas cualidades valoradas en el desempeño académico y, por ello, creen que les va mal académicamente, a su vez, disminuyen las medias de las puntuaciones alcanzadas en el AF5 y el SPPC. A los 18 años los puntajes en ambos test se incrementan, al mismo tiempo que predominan las narraciones donde se conceptualizan como buenos estudiantes, dicen tener menos dificultad para realizar las tareas escolares y se enriquece el repertorio de cualidades consideradas importantes para un buen desempeño.

Aunque parezca un contrasentido, es posible que la depresión percibida en el autoconcepto de los adolescentes del grupo de 15 años de edad, esté asociada a la creciente capacidad de relacionar y combinar variables en su complejo proceso de construcción cognitiva. La antigua autoteoría como representación simple del yo del grupo de adolescentes de 12 años de edad, entra en disonancia con el entramado conceptual de la autoteoría del grupo de adolescentes de 15 años, al ser reconfigurada con realismo por una mente empoderada gracias a la sucesión de autorganizaciones intelectuales sin precedente experimentada en la historia individual de su desarrollo intelectual. En este periodo de constreñimiento del autoconcepto, el adolescente entra en crisis. El que creía que era ya no es; el autoconcepto pierde certeza y encanto. Su empoderamiento cognitivo le

ha permitido verse a sí mismo en perspectiva y ha generado una nueva teoría en cierto modo inconmensurable con la antigua.

Históricamente se ha encontrado que el autoconcepto académico vive un periodo de deterioro que va de los 12-13 años (Demo, 1992) hasta la adolescencia media. En ese sentido, nuestros resultados son consistentes con lo que han descubierto otros autores en diferentes países. Learned y Muller (1979), encontraron en Nuevo México que las percepciones de ellos en lo académico aumentan a los 11-12 y empiezan a decrecer a partir de los 12-13 hasta alcanzar la más baja puntuación a los 15-16 años. De forma similar, González y Tourón (1992) registran un declive académico en los adolescentes de una región de España de los 12-13 a los 15-16 años, para incrementarse posteriormente. El estudio de Barber y Olsen (2004) con una muestra de estudiantes norteamericanos también coincide con nuestros hallazgos. Ellos encontraron que, en la medida que los adolescentes pasaban de un grado a otro, la percepción de la competencia académica decrecía, con mayor pendiente de los 12-13 a los 13-14 años de edad. En el estudio psicométrico que realizaron García y Musitu (2009) de su instrumento (AF5), con una muestra española, encontraron que la línea evolutiva del autoconcepto académico fluctúa de manera crítica entre el nivel secundaria y bachillerato, pero aumenta de nuevo en la licenciatura. Un estudio más reciente realizado por Parker (2010), permite ver que el autoconcepto académico se va incrementando hasta los 11-12 años, y empieza a decrecer, para la edad de 12-13. Aunque con alguna diferencia, el estudio de Velasco-Barraza y Muller (1982), en el que compararon el autoconcepto de chilenos, mexicanos y estadounidenses, los resultados indican que va en decremento desde los 8 hasta los 14 años en todos los sujetos de los tres países estudiados.

Tal parece que esa pauta evolutiva reivindica el carácter sistémico del autoconcepto y su condición entrópica/neguentrópica como mecanismos reguladores de su reconfiguración. Esto resulta evidente en los adolescentes de 15 años quienes presentan un estado caótico con respecto al que evidenciaban a los 12 años. Así lo confirman los bajos puntajes alcanzados en los dos instrumentos y también en los comentarios hechos durante la entrevista. Pero, en alguna parte entre los 15 y 18 años, parece ser que logró hacer negociaciones con el medio, extraer orden y superar el estado de entropía registrado, pues a los 18 años alcanzan puntajes más altos en

lo académico según el AF-5 y el SPPC. Esto es comprensible cuando se considera al autoconcepto como un sistema abierto que interacciona y negocia con el medio.

Por otro lado, el análisis de los resultados de hombres y mujeres parece no confirmar la hipótesis *d*). Las mujeres no obtienen los mejores puntajes a lo largo de la adolescencia en la dimensión académica, tal como sí lo encontraron Padilla *et al.* (2010) y García y Musitu (2009). En este trabajo, en cambio, según el análisis estadístico, se observa que no existen diferencias significativas entre las medias de las puntuaciones de hombres y mujeres, hallazgo similar al de Amezcua y Pichardo (2000).

Según esa revisión, no es posible ver resultados uniformes, el carácter multifactorial del autoconcepto lo condiciona. Así, por ejemplo, la familia, el *feedback* de los profesores (Santana y García, 2011) y las relaciones con los compañeros de clase son factores importantes en la configuración del autoconcepto en su dimensión académica (Pons, 2004; Cava y Musitu, 2000). Otras variables clásicas son el sexo, la edad y la maduración física y otras que, incluso, pasan inadvertidas, como la religión (Jegede, 1982).

Ante la evidente disparidad de los resultados, insistimos en la naturaleza compleja del autoconcepto (Codina, 2005; Munné, 2000; Purkey, 1970), cuya construcción, entre otros factores, se debe a las múltiples relaciones que se establecen entre el sujeto y el entorno (Ibarra *et al.*, 2014), ya que si entre ellos existen vínculos de interdependencia (Morin, 2002) los resultados, por lo tanto, no pueden ser genéricos.

En conclusión, el objetivo de la investigación se logró al describir algunas de las novedades cognoscitivas presentadas en la evolución del autoconcepto académico en los sujetos participantes. El cambio predominante en las novedades percibidas fue de naturaleza flexible. Se constató también que a los 15 años se presenta un declive de esta dimensión tanto en hombres como en mujeres. Aunque no se pudo verificar que las mujeres obtengan los puntajes más altos en la dimensión académica, estos y los demás resultados fueron solidarios con la naturaleza sistémica y compleja del autoconcepto.

Los hallazgos son provisionales, no definitivos ni concluyentes. Se requiere multiplicar la investigación para profundizar en ello. Es deseable, por ejemplo, un estudio longitudinal, para reconocer los contenidos del

autoconcepto académico en el momento en que empezó a deprimirse así como entre los 15-18 años cuando se estabilizó. Todo ello, para que se puedan diseñar y aplicar estrategias con sentido que contribuyan a configurar el autoconcepto de los adolescentes en los estándares óptimos que les permitan el desarrollo personal adecuado.

Notas

¹ Desde la Teoría de Sistemas, la entropía refiere a un cambio de estado que va de más a menos organizado, en cambio, la neguentropía refiere a la liberación de la entropía mediante la extracción del orden de su medio, dando así al sistema cierto estado ordenado y organizado por un tiempo relativamente prolongado (Johansen, 1992:89-109).

² Es de acceso público en la página electrónica del grupo LISIS, cuya reproducción no está restringida, además, se cuenta con el

consentimiento de uno de sus autores; Gonzalo Musitu Ochoa.

³ Se utilizó con el acuerdo de la profesora Susan Harter, autora del SPCC, con quien se mantuvo comunicación directa vía correo electrónico.

⁴ Según la experiencia de Delval (2012), menos de 10 entrevistas dificulta sacar conclusiones y hacer comparaciones estadísticas, más de 10 complica el análisis y, por lo general, después de esa cantidad no se encuentran novedades.

Referencias

- Alcaide, R. (2009). "Influencia del rendimiento y autoconcepto en hombres y mujeres", *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, núm. 2, junio, pp. 27-44. Disponible en: <http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n2/REID2art2.pdf>
- Amezcuá, M. y Pichardo, M. (2000). "Diferencias de género en autoconcepto en adolescentes", *Anales de Psicología*, vol. 16 núm. 2, pp. 207-214.
- Arnett, J. (2008). *Adolescencia y adultez emergente. Un enfoque cultural*, 3era. edición, México: Pearson.
- Atienza, F.; Balaguer, I. y Moreno, Y. (2002). "Software, instrumentación y metodología. El perfil de autopercepciones para niños. Análisis de la validez factorial y fiabilidad de la versión castellana". *Psicothema*, vol. 14, núm. 3, pp. 659-664.
- Barber, B. y Olsen, J. (2004). "Assessing the transitions to middle and high school", *Journal of Adolescent Research*, vol. 19, núm. 1, enero, pp. 3-30.
- Carey, S. (1985). *Conceptual change in childhood*, Cambridge, MA: Bradford books.
- Castorina, J. (2006). "El cambio conceptual en psicología: ¿Cómo explicar la novedad cognoscitiva?", *Psyke*, vol. 15, núm. 2, pp. 125-135.
- Cava, M. y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*, Barcelona: Paidós.
- Cazalla-Luna, N. y Molero, D. (2013). "Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia", *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, núm. 10, julio, pp. 43-64. Disponible en: <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/991/818>
- Codina, N. (2005). "El *self* y sus pluralidades: un análisis desde el paradigma de la complejidad", *Escritos de Psicología*, vol. 7, pp. 24-34.

- Cooley, C. (1902). *Human nature and the social order*, Nueva York: Charles Scribner's Sons.
- Costa, S. y Tabernero, C. (2012). "Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria según el género", *Revista Iberoamericana de Psicología y salud*, vol. 3, núm. 2, pp. 175-193.
- Delval, J. (2012). *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*, Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Demo, D. H. (1992). "The self-concept over the time: Research issues and directions", *Annual Review Sociology*, vol. 18, pp. 303-326.
- Epstein, S. (1973). "The self-concept revisited. Or a theory of a theory", *American Psychologist*, vol. 28, núm. 5, pp. 404-416.
- Garaigordobil, M. y Berruero, L. (2007). "Autoconcepto de niños y niñas de 5 años: relaciones con inteligencia, madurez neuropsicológica, creatividad, altruismo y empatía", *Infancia y aprendizaje*, vol. 30, núm. 4, pp. 551-564.
- García, F. y Musitu, G. (2009). *AF5: Autoconcepto Forma 5*, 3era. edición, Madrid, España: Tea.
- González, M. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*, Pamplona: EUNSA.
- González-Pienda, J. A.; Núñez, J. C. y Valle, A. (1992). "Procesos de comparación externa/interna, autoconcepto y rendimiento académico", *Revista de Psicología General y Aplicada*, vol. 45, núm. 1, pp. 73-81.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*, Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*, Nueva York: The Guilford Press.
- Ibarra-Aguirre, E. (2011). *El autoconcepto en niños de sexto grado de educación primaria y su relación con el rendimiento académico*, tesis de maestría en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Sinaloa, México.
- Ibarra-Aguirre, E. (2014). *El autoconcepto en la adolescencia. Un estudio evolutivo*, tesis doctoral en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Sinaloa, México.
- Ibarra-Aguirre, E.; Armenta-Beltrán, M. y Jacobo-García, H. M. (2014). "Autoconcepto, estrategias de afrontamiento y desempeño docente profesional. Estudio comparativo en profesores que trabajan en contextos adversos", *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 18, núm. 1, enero-abril. pp. 223-239.
- Ibarra-Aguirre, E.; Jacobo-García, H.; Armenta-Beltrán, M. y Lizárraga, B. (2014). "Propiedades psicométricas del Cuestionario de Autoconcepto Forma 5 (AF5) en una muestra sinaloense", *Memorias del XLI Congreso del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología*, pp. 1526-1532. Disponible en: <http://www.cneip.org/Mazatlan/MemoriasCongreso.pdf>
- Jacobo-García, H.; Mendoza, L. y Lara, J. (2010). "Cambio conceptual en comunidades de práctica. Un estudio con educadores de migrantes", en Jacobo-García, H.M. (eds.) *Complejidad, comunidades docentes y formación de profesores. Una visión sistémica*, Culiacán, Sinaloa: Promep-UAS.

- Jegede, R. O. (1982). "A cross-sectional study of self-concept development in nigerian adolescent", *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, vol. 110, núm. 2, pp. 249-261.
- Johansen, B. (1992). *Introducción a la teoría general de sistemas*, Ciudad de México: Limusa.
- Johnson, S. y Carey, S. (1998). "Knowledge enrichment and conceptual change in folkbiology: Evidence from William syndrome", *Cognitive Psychology*, vol. 37, pp. 156-200.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Lacasa, P. y D. Villuendas (1988). *Acción y representación en el niño: interacción social y aprendizaje*, Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Larned, D. y Muller, D. (1979). "Development of self-concept in grades one through to nine", *The Journal of Psychology*, vol. 102, pp. 143-155.
- L'Ecuyer, R. (1985). *El concepto de sí mismo*, Barcelona: Oikos-Tau.
- Markus, H. y Nurius, P. (1986). "Possible selves", *American Psychologist*, vol. 41, núm. 19, pp. 954-969.
- Mead, H. (1934). *Espíritu, persona y sociedad*, Barcelona: Paidós.
- Moreno, A. (1989). "Metaconocimiento y aprendizaje escolar", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 173, pp. 53-58.
- Moreno, A. (2007). *La adolescencia*, Barcelona: Editorial UOC.
- Morin, E. (2002). *La mente bien ordenada*, España: Seix Barral.
- Munné, F. (2000). "El self paradójico. La identidad como sustrato del self", en D. Caballero, M. T. Méndez y J. Pastor (comps.) *La mirada psicosociológica. Grupos, procesos, lenguajes y culturas*, Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 743-749.
- Padilla, C.; García, G. y Suárez, O. (2010). "Diferencias de género en el autoconcepto general y académico de estudiantes de ESO", *Revista de Educación*, núm. 352, mayo-agosto, pp. 495-515.
- Parker, A. K. (2010). "A Longitudinal investigation of young adolescents' self-concepts in the middle grades", *Research in Middle Level Education Online*, vol. 33, núm. 10, pp. 1-13.
- Pastor, Y.; Balaguer, I. y García, M. (2006). "Relaciones entre el autoconcepto y el estilo de vida saludable en la adolescencia media: un estudio exploratorio", *Psicothema*, vol. 18, núm. 1, pp. 18-24.
- Piaget, J. (1926). *La représentation du monde chez l'enfant*, París: Alcan. Traducción de V. Valls y Anglés (1997) *La representación del mundo en el niño*, 6ª edición, Madrid: Morata.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1972). *La psicología del niño*, 4ta edición, Madrid: Morata.
- Pons, D. X. (2004). "El autoconcepto en la adolescencia: evaluación, factorización y análisis estructural", *Revista humanidades*, vol. 10, pp. 135-154.
- Purkey, W. W. (1970). *Self-Concept and School Achievement*, Englewood-Cliff: Prentice-Hall.
- Riceto, R. y De Campos, O. (2008). "Autoconcepto y las dificultades de aprendizaje: la enseñanza en Brasil", *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 14, pp. 11-21.

- Santana, V. y García, F. (2011). "Percepción de apoyo de padres y profesores, autoconcepto y toma de decisiones en el bachillerato", *Revista de Educación*, núm. 355, mayo-agosto, pp. 493-451.
- Shapka, J. D. y Keating, D. P. (2005). "Structure and change in self-concept during adolescence", *Canadian Journal of Behavioural Science*, vol. 37, núm. 2, pp. 83-96.
- Shavelson, R.; Hubner, J. y Stanton, G. (1976). "Self-concept, validations of constructs interpretation", *Review of Educational Research*, vol. 46, pp. 407-441.
- Tomás, J. M. y Oliver, A. (2004). "Análisis psicométrico confirmatorio de una medida multidimensional del autoconcepto en español", *Revista Interamericana de Psicología*, vol. 38, núm. 2, pp. 285-293.
- Velasco-Barraza, C. y Muller, D. (1982). "Development of self-concept in Chilean, Mexican, and United States school children", *The Journal of Psychology*, vol. 110, pp. 21-30.
- Vosniadou, S. y Brewer, W. F. (1987). "Theories of knowledge restructuring in development", *Review of Educational Research*, vol. 57, pp. 51-67.

Artículo recibido: 5 de febrero de 2015

Dictaminado: 17 de abril de 2015

Segunda versión: 14 de mayo de 2015

Aceptado: 19 de mayo de 2015

