



Psicología Iberoamericana

ISSN: 1405-0943

psicología.iberoamericana@uia.mx

Universidad Iberoamericana, Ciudad de
México
México

Bontempo e Silva, Luiza; Flores Macías, Rosa del Carmen
El desarrollo de la auto-autoría en estudiantes de Psicología de la UNAM
Psicología Iberoamericana, vol. 24, núm. 1, julio-diciembre, 2016, pp. 30-37
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133947583004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

El desarrollo de la auto-autoría en estudiantes de Psicología de la UNAM

The growth of self-authorship among psychology students at the UNAM

Luiza Bontempo e Silva*

Rosa del Carmen Flores Macías**

*ESTUDIANTE DE DOCTORADO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y DEL DESARROLLO EN LA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (UNAM)

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

RESUMEN

Esta investigación es biográfica-narrativa de enfoque cualitativo, y tiene el objetivo de comprender cómo se desarrolla la auto-autoría en estudiantes universitarios. Entendemos auto-autoría como la capacidad del individuo de dar sentido a sus experiencias a partir de un fundamento interno. La población estudiada se conforma de estudiantes de segundo año de licenciatura en psicología de la UNAM, con edad entre 18 y 22 años. Cuarenta y dos estudiantes contestaron al instrumento llamado Relatos Escritos de Auto-Autoría, que es un cuestionario constituido de doce preguntas abiertas sobre una experiencia importante en sus vidas. Las respuestas fueron analizadas a través de codificación abierta, tomando como referente el contenido de los escritos, buscando identificar y describir la posición de los estudiantes en el desarrollo de su auto-autoría. Fueron identificadas cinco posiciones entre los participantes, la mayoría de los estudiantes estuvieron en las menos avanzadas.

Palabras clave: Estudiantes, Identidad, Desarrollo Integral, Epistemología Personal.

ABSTRACT

This biographical-narrative research has a qualitative focus and seeks to understand how self-authorship is increasing among university students. We understand self-authorship as the individuals' capacity to give meaning to their experiences internally. The population in question consists of students in the second year of their psychology undergraduate course at the UNAM, and who are aged between 18 and 22. Forty-two students responded to the research instrument called Written Accounts of Self-Authorship, which is a questionnaire that includes as a reference point the contents of their texts, seeking to identify and describe the students' position in the development of their self-authorship. Five positions were identified among the participants, with the majority of students in the least-advanced positions.

Keywords: Students, Identity, Integral Development, Personal Epistemology.

Fecha de recepción: 6 de mayo de 2014

Fecha de aceptación: 30 de mayo de 2015

Para correspondencia: Edificio "D", Cubículo B, División de Investigación y Posgrado, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, Av. Universidad 3004, Col. Copilco Universidad, Delegación Coyoacán, C.P. 04510, Distrito Federal, México. Tel.: 56716468.

Correo electrónico: luizauvf@yahoo.com.br

En su formación profesional los estudiantes de Psicología deben desarrollar muchas otras capacidades además de las académicas, más allá de conocer aproximaciones teóricas y metodológicas que dan sustento a su profesión, deben tener la capacidad de contextualizar su conocimiento en situaciones prácticas, reales. Deben ser capaces de tomar por sí mismos decisiones importantes, ser críticos respecto a su propia práctica profesional y a su ambiente de trabajo; respecto a lo que leen y a lo que les dicen las autoridades; deben cuestionar, proponer nuevas perspectivas, etc.

En ese sentido, dos nociones se vuelven centrales para comprender cómo los universitarios aprenden a reflexionar sobre su vida y sobre su práctica profesional. La primera es la auto-autoría, que da cuenta de cómo el individuo comprende su papel como conocedor y de cómo da sentido al conocimiento de su realidad. La segunda noción es la de identidad reflexiva, que resalta el papel del individuo como arquitecto de sí mismo al narrar su historia.

En este contexto, el presente artículo muestra los resultados de un estudio acerca de cómo se desarrolla la auto-autoría en los estudiantes de primeros semestres de licenciatura en psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Este estudio es parte de una investigación más amplia que tiene el objetivo de comprender la relación entre la construcción de la identidad reflexiva y el desarrollo de la auto-autoría:

Auto-Autoría: La Visión del Desarrollo Adulto Integral.

Baxter Magolda (1992) desarrolla el Modelo de Reflexión Epistemológica que representa la transición de los individuos de concebir el conocimiento en términos absolutos, hasta una posición final en que lo ven como contextual y justificable con base en evidencias relevantes. En su estudio, la autora (2004a) encuentra que las principales cuestiones que mueven a los estudiantes son: ¿cómo conozco?, ¿quién soy?, ¿qué relaciones quiero construir? Así, ella percibe que no se puede hablar de un desarrollo epistemológico aislado, sino que éste ocurre inevitablemente asociado a la evolución de la definición de sí mismo y de las relaciones

interpersonales. Para entender este proceso Baxter Magolda se apropia del concepto de auto-autoría, en un inicio propuesto por Kegan (1982).

Según Baxter Magolda (2004b), el desarrollo se da en tres dimensiones que se encuentran en esencia interrelacionadas: epistemología personal, interpersonal e intrapersonal. La auto-autoría, además de ser una habilidad que se desarrolla, da nombre a la última etapa del proceso de su desarrollo. Esta habilidad “(...) se caracteriza por la generación y coordinación interna de las creencias, valores, y lealtades internas de las personas, en vez de depender de valores y creencias externas, y lealtades interpersonales” (Boes, Baxter Magolda, y Buckley, 2010, p. 4)¹. Para llegar a este punto, según Baxter Magolda (2004b), el individuo debe pasar por otras 3 etapas anteriores, como se puede observar en la Tabla 1.

Con base en el modelo de auto-autoría de Baxter Magolda (2004a) se han realizado algunos trabajos, la mayoría provenientes de Estados Unidos, con la intención de comprender mejor la auto-autoría en diferentes poblaciones (Lewis, Forsythe, Sweeney, Bartone, Bullis y Snook, 2005; Torres, 2010). Las posibilidades que ofrece la investigación sobre auto-autoría para entender el pensamiento de la población universitaria ha llevado a muchos autores a proponer que es relevante incrementar la investigación en el área de la auto-autoría en diferentes culturas, así como explorar cómo las diferencias étnicas, sociales, etc. se relacionan con el constructo (Zaytoun, 2005; Torres, 2010; Baxter Magolda, 2010).

Las investigaciones realizadas en esta perspectiva han demostrado que existe relación entre el desarrollo epistemológico y la construcción de la identidad. De modo que a medida que los individuos desarrollan perspectivas más independientes acerca del conocimiento, también van asumiendo posturas más independientes en su vida personal, en las decisiones que toman, en su relación con otras personas y en la concepción que tienen de sí mismos (Abes, Jones, y McEwen, 2007; Laughlin y Creamer, 2007; Zaytoun, 2005). También se ha observado que es común que los estudiantes de pregrado tengan creencias epistemológicas poco

¹ Original en inglés.

sofisticadas, y en consecuencia se basan en los modelos externos legitimados para actuar y planear el futuro, así como para comprender y poner en práctica el conocimiento profesional (Creamer y Laughlin, 2005; Lewis, Forsythe, Sweeney, Bartone, Bullis y Snook, 2005; Flores, Otero y Lavalleé, 2010).

En el contexto de América Latina, en particular en México, fueron encontradas publicaciones sobre el desarrollo epistemológico en estudiantes de posgrado (Flores, Otero y Lavalleé, 2010; Díaz y Flores, 2011). Sin embargo, en el tema de la auto-autoría no se encontró, excepto una discusión teórica sobre la auto-autoría y la identidad (Bontempo, Flores y Ramírez, 2012). De este modo, es pertinente empezar a explorar el desarrollo de la auto-autoría en la población mexicana y esta investigación inaugura un campo en México.

Con estos antecedentes, la presente investigación se propone comprender el desarrollo de la auto-autoría en estudiantes de psicología de la UNAM. La intención es identificar cómo se posicionan ante un conflicto que para ellos ha representado un cambio significativo en sus vidas. Elegimos como tema de análisis el conflicto, puesto que representa situaciones en las que los jóvenes se enfrentan a la incertidumbre y requieren poner en juego sus recursos de auto-autoría.

1. MÉTODO

Este estudio hace uso de una metodología cualitativa, con enfoque biográfico-narrativo para comprender el desarrollo de la auto-autoría en los estudiantes.

1.1 Participantes

La investigación fue realizada con estudiantes del tercer semestre de licenciatura en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, con edades entre 18 y 22 años. La participación fue voluntaria, de modo que 42 estudiantes (30 mujeres y 12 hombres) apoyaron el estudio al contestar el cuestionario. El muestreo utilizado fue el intencional teórico, de modo que los sujetos no son elegidos al azar, sino con base en alguna determinación intencional. Este muestreo es más apropiado en este tipo de investigación, dado que no busca una representatividad, sino la elección de los sujetos que van a ser más relevantes para la generación de teorías.

1.2 Instrumentos

La información fue construida a través de un cuestionario abierto al que llamamos: *Relatos Escritos de Auto-Autoría*. Éste invita al participante a hablar de cualquier experiencia importante, en cualquier área de la vida, y profundizar en los aspectos epistemológicos, intra e interpersonales de esta experiencia. Se construyó con base en el protocolo de entrevistas que utilizó Baxter Magolda (2004a) e incluye doce preguntas abiertas.

1.3 Procedimiento

Una de nosotras entró al escenario como ayudante de maestro en un curso de la licenciatura para servir de puente entre los estudiantes y la maestra, y apoyararlos en sus dificultades. Este acercamiento permitió construir una relación de confianza con los estudiantes, que posibilitó una mayor cooperación e injerencia en el estudio. La invitación fue realizada en clase, donde los interesados firmaron un Consentimiento Informado. Luego se les envió un correo electrónico con el cuestionario e instrucciones acerca del mismo, de la confidencialidad de la información y del tiempo solicitado para regresarlo (una semana).

2. RESULTADOS

Los cuestionarios fueron interpretados mediante el análisis narrativo estructural. Se empleó la técnica de codificación temática abierta, es decir, sin categorías predefinidas, los referentes principales para definir las fueron el contenido mismo de los escritos y el modelo de Baxter Magolda. A partir de la identificación de las categorías iniciales de carácter más general se identificaron categorías específicas (Stauss y Corbin, 1990), que permitieron reconocer las particularidades de los escritos. Para asegurar la credibilidad en la interpretación de las categorías y de los patrones identificados se realizó la triangulación de investigadores (Stake, 2007). El análisis de los ensayos llevó a identificar la constancia y consistencia de las categorías que a su vez fueron revisadas y contrastadas con los referentes teóricos. Entre los jueces se estableció un Alfa de Krippendorff = 79.674.2 que, de acuerdo a Artstein y Poesio (2008), se considera sustancial y además, al valorar la complejidad de la codificación nos parece aceptable.

Para analizar el posicionamiento de los individuos ante el conflicto se establecieron categorías para

describir el desarrollo de la auto-autoría en tres dimensiones: epistemología personal, interpersonal e intrapersonal. Luego, se definieron categorías específicas para comparar a los participantes entre sí y se les agrupó en cinco diferentes posiciones que emergieron de los datos. De esta manera, los resultados cumplen con los objetivos propuestos: identificar y comprender las posiciones por las que pasan los estudiantes de los primeros semestres de psicología en el desarrollo de su auto-autoría. No se tenía la intención de encajar los participantes en las posiciones descritas por Baxter Magolda (2004a), pero si comparamos las posiciones que emergieron de los datos con las de la autora, observamos que las tres primeras se encontrarían dentro de la posición más amplia que Baxter Magolda (2004a) llama Modelos Externos, y las otras dos, dentro de la posición que la autora llama Encrucijada. En esta investiga-

ción no hubo participantes que pudieran ser ubicados en la posición auto-autoría, es posible que esto se deba a la edad de los participantes.

1. Modelos Externos

Como se presenta en la Tabla 1, para Baxter Magolda (2004a) los participantes que se encuentran en la posición Modelos externos se caracterizan por: apoyarse en las autoridades para formar juicios y tener un referente de cómo actuar que toman como guía al enfrentar el conflicto; de igual manera, se identifica la necesidad de aprobación externa. No hay en esta posición una voz interna. Se encontraron en esta investigación tres diferentes “subposiciones” que describen el movimiento que realizan los individuos al avanzar en dirección a la posición Encrucijada. La Tabla 2 presenta un resumen de las características de las mismas.

Tabla 1: Cuatro Etapas en la Jornada hacia la Auto-autoría

Etapas	Modelos Externos	Encrucijada	Volviéndose autor de su propia vida	Fundamento interno
Dimensiones				
Epistemológica: ¿Cómo conozco?	Cree en los planes de la autoridad; cómo “uno” sabe.	Cuestiona los planes; percibe la necesidad de visión propia.	Elije sus propias creencias; cómo “yo” sé en el contexto de demandas externas de conocimiento.	Fundamentado en un sistema interno de creencias.
Intrapersonal: ¿Quién soy?	Se define a sí mismo con base en otros.	Percibe el dilema de ser definido por los otros; ve la necesidad de una identidad interna.	Elije sus propios valores; identidad en el contexto de fuerzas externas.	Fundamentado en un sentido interno coherente de sí mismo.
Interpersonal: ¿Qué tipo de relaciones quiero construir?	Actúa en sus relaciones para tener aprobación.	Se da cuenta de la necesidad de aprobación; ve la necesidad de traer el Yo a las relaciones.	Actúa en sus relaciones buscando ser auténtico, negociación mutua de cómo satisfacer las necesidades.	Fundamentado en la mutualidad.

Nota: Traducción y adaptación del cuadro presentado por Baxter Magolda (2004a).

- **Posición 1:** En esta posición los estudiantes creen que la realidad puede ser conocida tal y cómo es, y por esto la juzgan en términos absolutos (correcto/incorrecto, cierto/equivocado, bien/mal). Creen que el conocimiento se obtiene a partir de las autoridades que lo transmiten tal y como es (libros, maestros, padres, etc.). Ante el conflicto, ponen la responsabilidad por su vida en alguien más o en las circunstancias. Además, ellos buscan respuestas a la cuestión “¿quién soy?” en las otras personas y buscan encajar en patrones conocidos y seguros. Las relaciones interpersonales se basan en la necesidad de aceptación y de cumplir con expectativas ajenas. No existe un diálogo real, pues el otro sirve apenas de modelo de cómo ser o de cómo no ser, o de quien aprueba o no mis puntos de vista, decisiones, y acciones.
- **Posición 2:** Los estudiantes aún ven el conocimiento en términos absolutos, lo evalúan en estos términos y con base en lo que dicen las autoridades, siendo aún muy dependientes de las mismas. El primer cambio en relación a la posición anterior es que surge un reconocimiento de la necesidad de responsabilizarse por su propia vida. Afrontan el conflicto, asumen posturas y toman decisiones de manera activa, sin embargo, basados en la voz externa, en especial de las autoridades, pues aún no existe voz propia. Las relaciones todavía se basan en la necesidad de aprobación y aceptación, y aunque muchas veces hacen lo que quieren, se justifican con el discurso del “deber ser” y, al mismo tiempo, se sienten muy frustrados, culpables o decepcionados de sí mismos por no cumplir con las expectativas de los demás, en particular las de los padres u otros familiares significativos.
- **Posición 3:** Los estudiantes empiezan a cuestionar las autoridades para validar su propio punto de vista. Aunque reconocen la incertidumbre, su forma de afrontarla es ingenua, se sustentan en la idea de que todos los puntos de vista son válidos. En ese sentido, aparece una ruptura radical con el otro para afirmar su voz, y una fuerte necesidad de diferenciarse de los demás y de reafirmar sus puntos de vista. Lo notable es que hay un reconocimiento de la propia voz y de la necesidad de responsabilizarse por sus acciones, aunque la voz externa

todavía juega un papel importante. Surge la necesidad de imponerse en sus relaciones interpersonales, determinados a realizar un cambio en las mismas en el sentido de un mayor empoderamiento y una mayor posibilidad de expresar sus necesidades. Todavía no hay un diálogo real con el otro, pues hay una selección de lo que “se escucha” y de lo que se toma en cuenta, que es sólo lo que apoya su propio punto de vista; lo demás son simplemente puntos de vista diferentes. El compromiso con el otro es nulo, porque en primer lugar están los propios intereses.

II. Encrucijada

Según Baxter Magolda (2004a), los individuos que se encuentran en Encrucijada reconocen la necesidad de una definición integrada de sí mismos que sirva de base para la interpretación de sus experiencias, y para la toma de decisiones. Empiezan a formar un concepto propio de su identidad, pero aún no se libran totalmente de los modelos externos. En nuestro estudio, encontramos dos diferentes subposiciones en Encrucijada.

- **Posición 4:** Los estudiantes reconocen la incertidumbre del conocimiento, aceptando que cada persona tiene derecho de pensar lo quiere. Asumen un papel muy activo en sus propias vidas, se responsabilizan por las consecuencias de sus decisiones y acciones. También ya son capaces de reconocer y hacerle caso a su propia voz, aún cuando van en contra de la opinión y expectativa de otros, pero se sienten culpables o frustrados cuando lo hacen. Perciben la necesidad de un cambio en su forma de relacionarse con el otro, buscando marcar sus límites, y poder construir relaciones con base en el respeto por la libertad y autenticidad de todos. A diferencia de la posición anterior, aquí los participantes demuestran un reconocimiento también del otro y de su voz, de forma que ya empieza a existir un diálogo en el que la opinión del otro es tomada en cuenta como igual a la propia y genera un cuestionamiento de sus ideas. También aparece un conflicto con el compromiso con el otro, justo por no saber cuál es más válida: la necesidad del otro, o la propia.

- **Posición 5:** Los estudiantes reconocen la incertidumbre del conocimiento, pero empiezan a darse cuenta de la necesidad de relativizarlo con evidencias relevantes vinculadas a un contexto. Además, empiezan a reconocerse como conocedores activos. Asumen un rol activo en sus propias vidas, se responsabilizan de sus decisiones. Aunque perciben la necesidad de reconocer y hacer caso a sus necesidades y formas de pensar, todavía hay un eco de la voz externa del “deber ser” que les genera conflicto, en especial cuando tienen que poner límites en sus relaciones. Ya existe un diálogo real, pues toman en cuenta la opinión del otro, cuestionando sus propios puntos de vista. Asumen el compromiso con el otro, pero partiendo de la obligación y responsabilidad que sienten hacia el otro, incluso puede ocurrir que rebasen sus propios límites y sacrifiquen su bienestar.

3. DISCUSIÓN

La especificidad de las categorías permitió comprender de manera detallada los cambios que vive el estudiante en su proceso de desarrollo, por lo que fue posible identificar y describir subposiciones en las dos primeras posiciones descritas por Baxter Magolda (2004a). Las cinco posiciones que ya mencionamos indican formas muy distintas y cambiantes para afrontar las crisis. Notamos, de igual manera, que en los estadios más tempranos los jóvenes son casi una calca del mundo externo, en forma gradual se establece la armonía entre la forma de verse a uno mismo, la apreciación y compromiso con los otros y la visión del conocimiento.

Como se puede ver en la tabla 2, más de la mitad de la muestra estudiada se encuentra en las dos posiciones iniciales y se reduce de manera progresiva hasta un porcentaje muy bajo en la posición más avanzada. Los resultados confirman lo que ha sido reportado en otras investigaciones, que es común que los estudiantes de pregrado presenten posiciones poco complejas de epistemología personal y que se basen en modelos externos para actuar (Creamer y Laughlin, 2005; Lewis, Forsythe, Sweeney, Bartone, Bullis y Snook, 2005; Flores, Otero y Lavalleé, 2010).

La baja proporción de estudiantes en posiciones avanzadas de auto-autoría puede deberse a la edad de los participantes, entre 18 y 22 años, pues como

demonstró Baxter Magolda (2004a), la auto-autoría, cuando aparece, suele ser en personas con edad más avanzada, a finales de los 20, inicio de los 30. Sin embargo, es necesario señalar que, a pesar de que describimos las posiciones aludiendo a la edad de los participantes, esto no significa que veamos el desarrollo como algo necesariamente restringido por la edad. En los antecedentes encontramos que incluso puede ocurrir que personas en edad avanzada no lleguen a posiciones más complejas de auto-autoría o de epistemología personal (Reybold, 2002; Rodier y Lavalleé, 1990). Así, el desarrollo de la auto-autoría no es un camino cierto que todos van a recorrer de manera uniforme, puesto que un proceso de desarrollo es relativo y personal, pueden ocurrir estancamientos, saltos o retrocesos, ya que depende de las experiencias de cada persona.

A medida que evolucionan su auto-autoría observamos cambios en cuanto a la forma de afrontar el conflicto, mientras más cerca están de la posición 1: 1) más enfocados están en buscar respuestas correctas; 2) más preocupados están en cómo se debe ser, o en qué deben hacer; y 3) más basan su seguridad en elementos externos. Cuando se acercan a la posición 5: 1) los estudiantes se enfocan más en buscar respuestas apropiadas a situaciones específicas; y 2) basan más su seguridad en las habilidades y cualidades que perciben en sí mismos.

A partir de los análisis de los cuestionarios observamos que, si la persona no ha hecho o no está familiarizada con un esfuerzo reflexivo, las preguntas le parecen repetitivas, así como la información que generan. Sin embargo, el cuestionario nos sirvió para alcanzar una comprensión del proceso de construcción de la auto-autoría en una población muy distinta a la anglosajona que ha sido estudiada con anterioridad. Pues este es el primer estudio del que se tiene noticia en Latinoamérica sobre la auto-autoría, además de trabajar con participantes muy jóvenes, en los primeros semestres de la carrera de psicología.

Para finalizar, consideramos que sería interesante para las futuras investigaciones dar seguimiento a los estudiantes en un estudio longitudinal, para observar cómo se comportan las tres dimensiones: intrapersonal, relaciones interpersonales y epistemología personal, a medida que los individuos construyen su auto-autoría. También sería interesante investigar maneras

de intervención que puedan apoyar la construcción de la auto-autoría en estudiantes recién ingresados de la

universidad, con el objetivo de promover una formación profesional más integral.

REFERENCIAS

- Abes, E. S., Jones, S. R., y McEwen, M. K. (2007). Reconceptualizing the Model of Multiple Dimensions of Identity: The Role of Meaning-Making Capacity in the Construction of Multiple Identities. *Journal of College Student Development*, 48(1), 1-22.
- Artstein, R., y Poesio, M. (2008). Inter-coder agreement for computational linguistics. *Computational Linguistics*, 34 (4), 555-596.
- Baxter Magolda, M. B. (2010). Future directions: Pursuing theoretical and methodological issues in the evolution of self-authorship. En M. B. Baxter Magolda, E. G. Creamer, y P. S. Meszaros, *Development and Assessment of Self-Authorship: Exploring the concept across cultures* (págs. 267-284). Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC.
- _____ (2004a). *Making their own way: Narratives for transforming higher education to promote self-authorship*. Sterling: Stylus Publishing, LLC.
- _____ (2004b). Evolution of a Constructivist Conceptualization of Epistemological Reflection. *Educational Psychologist*, 39(1), 31-42.
- _____ (1992). *Knowing and reasoning in college: gender-related patterns in students' intellectual development*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Boes, L. M., Baxter Magolda, M. B., y Buckley, J. A. (2010). Foundational assumptions and constructive-developmental theory: Self-authorship narratives. En M. B. Baxter Magolda, E. G. Creamer, y P. S. Meszaros, *Development and Assessment of Self-Authorship: Exploring the concept across cultures* (pp. 3-23). Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC.
- 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), 214-547.
- Creamer, E. G., y Laughlin, A. (2005). Self-Authorship and Women's Career Decision Making. *Journal of College Student Development*, 46(1), 13-27.
- Díaz, A., y Flores, R. C. (2011). El cambio en el pensamiento profesional del psicólogo escolar en formación. *Perfiles Educativos*, 33(134), 65-76.
- Flores, R. C., Otero, A., y Lavallée, M. (2010). La evolución de la perspectiva epistemológica en estudiantes de posgrado: El caso de los psicólogos escolares. *Perfiles Educativos*, 32(130), 8-24.
- Kegan, R. (1982). *The Evolving Self: Problem and process in human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Laughlin, A., y Creamer, E. G. (2007). Engaging Differences: Self-Authorship and the Decision-Making Process. *New Directions for teaching and learning*, 109, 43-51.
- Lewis, P., Forsythe, G. B., Sweeney, P., Bartone, P., Bullis, C., y Snook, S. (2005). Identity Development During the College Years: Findings From the West Point Longitudinal Study. *Journal of College Student Development*, 46(4), 357-373.
- Stake, R. E. (2007). Investigación con Estudio de Casos. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Keybold, L. E. (2002). Pragmatic epistemology: ways of knowing as ways of being. *International Journal of Lifelong Education*, 21 (6), 537-550.
- Rodier, C., y Lavallée, M. (1990). Exploration de la dynamique de construction identitaire chez l'adulte. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 7-8, 97-117.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Strauss, A.L. y Corbin, J. (1990). *Basis of qualitative research*. Londres: Sage.
- Torres, V. (2010). Investigating latino ethnic identity within self-authorship framework. En M. B. Baxter Magolda, E. G. Creamer, y P. S. Meszaros, *Development and Assessment of Self-Authorship: Exploring the concept across cultures*, 69-84. Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC.
- Zaytoun, K. (2005). Identity and learning: the inextricable link. *About campus*, 8-15.

Tabla 2: Posiciones de Auto-Autoría

Dimensiones/ Posiciones	Fórmulas externas			Encrucijada	
	Posición 1 (26,2%)	Posición 2 (28,6%)	Posición 3 (19%)	Posición 4 (16,4%)	Posición 5 (9,5%)
Epistemología Personal	Conocimiento es absoluto y recibido de las autoridades.	Conocimiento es absoluto y recibido de las autoridades.	Conocimiento es múltiple. Todo punto de vista es válido. Las autoridades son cuestionadas.	Conocimiento es múltiple. Todo punto de vista es válido. Las autoridades son cuestionadas.	Conocimiento es incierto, relacionado al contexto. Autoridad como interlocutor.
Intrapersonal	No se responsabilizan por su vida; necesitan cumplir con expectativas ajenas.	Perciben la importancia de responsabilizarse por su vida; necesitan cumplir expectativas.	Necesidad de reafirmarse y diferenciarse; asumen responsabilidad por su vida.	Son responsables por su vida; reconocen su voz interna; hay culpa al no cumplir expectativas.	Son responsables por su vida; reconocen su voz interna; hay culpa al no cumplir expectativas.
Relaciones Interpersonales	Relaciones = aceptación y aprobación. No hay diálogo o compromiso con el otro	Relaciones = aceptación y aprobación. No hay diálogo o compromiso con el otro.	Necesidad de imponerse. No hay diálogo o compromiso con el otro	Necesidad de establecer límites; diálogo incipiente; conflicto con el compromiso.	Necesidad de establecer límites; hay diálogo y compromiso con el otro.