


ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Aprendizaje basado en proyectos y el desarrollo epistemológico en Licenciatura

Project Based Learning and Epistemological Development on Undergraduate Students

Luiza Bontempo e Silva*

Universidad de las Américas Puebla, Puebla, México

 <https://orcid.org/0000-0002-5740-1871>

Recibido: 19/01/2022

Aceptado: 15/08/2022

Publicado: 31/08/2022

***Correspondencia:**

Correo electrónico: luiza.bontempo@udlap.mx

Cómo citar:

Bontempo, L. (2022). Aprendizaje Basado en Proyectos y el Desarrollo Epistemológico en Licenciatura. *Propósitos y Representaciones*, 10(2), e1505. <https://doi.org/10.20511/pyr2022.v10n2.1505>

Resumen

Esta investigación tiene el objetivo de comprender qué efectos tendrá un programa de licenciatura, basado en el ABP, sobre el desarrollo de la auto-autoría de los estudiantes. Para tanto, se realizó un estudio cualitativo de enfoque biográfico-narrativo. El instrumento de construcción de la información fue entrevista a profundidad individual de duración aproximada de una hora o más. Las nueve participantes, voluntarias, son estudiantes de una licenciatura que aplica el método ABP en toda la formación. La información fue analizada a partir de las categorías preexistentes en la investigación anterior sobre desarrollo de auto-autoría, utilizando el Atlas.ti, como herramienta. Como resultados, se encontró que la experiencia práctica durante la formación profesional va a tener diferentes efectos en los jóvenes dependiendo de la posición de auto-autoría en que se encuentran. También se concluye que, por sí solo, el método ABP no genera movimiento a posiciones más sofisticadas, pero puede apoyar el movimiento ya incipiente.

Palabras clave: Desarrollo cognitivo; Educación superior; Autonomía; Métodos de enseñanza; Aprendizaje basado en proyectos.

Summary

This paper is part of a bigger research that aims to understand how professional education delivered through Project-Based Learning (PBL) affects self-authorship development on undergraduate students. This part of the project aims to evaluate self-authorship development of undergraduate students enrolled on PBL during four to five years. The method used was qualitative, transversal, with biographical-narrative approach. In deep interviews were the instrument for data construction. Nine students of different semesters voluntarily participate on the interviews. Data analysis were based on categories validated on previous research, using the software Atlas.ti as a tool. Results found that practical experience during professional education would exert different effects on students depending on their self-authorship position. In addition, found that PBL on its own is not sufficient to generate movement to more sophisticated self-authorship positions, but it can support incipient movement underway.

Keywords: Cognitive development; College students; Autonomy; Teaching methods; Project Based Learning.

Introducción

Este trabajo surge de una inquietud, compartida con compañeros: como profesores o como institución educativa, ¿es posible apoyar el desarrollo epistemológico de los estudiantes? Quienes trabajan en la educación superior, probablemente se encontraron en algún momento con la preocupación de los alumnos por descubrir, entre todas las teorías presentadas en clase, cuál es la correcta. O se tropezó con su dificultad para argumentar de manera eficaz sobre algún problema mal estructurado discutido en clase. Los estudiantes parecen esperar respuestas precisas sobre cómo actuar en su profesión y en su vida, sobre cómo tomar decisiones y sobre cuál es la manera correcta de solucionar problemas mal estructurados. Esto es posiblemente consecuencia de su dificultad en reconocer y afrontar la incertidumbre. O sea, es resultado de la manera particular en que estos jóvenes dan sentido a sus experiencias y al conocimiento: su auto-autoría.

La auto-autoría (*self-authorship*) se refiere a la habilidad de construir creencias, aprender y tomar decisiones con base en un fundamento interno y se constituye de tres dimensiones: interpersonal (relaciones con los demás), intrapersonal (identidad, toma de decisiones, percepción de uno mismo), y epistemología personal (creencias sobre la naturaleza, fuente y límites del conocimiento). La investigación con estudiantes de licenciatura ha demostrado que los jóvenes

evolucionan partiendo de una posición absolutista y dependiente de las expectativas y creencias externas hacia una postura cada vez más autónoma en su toma de decisiones, visión de sí mismo, aprendizaje y resolución de problemas de su profesión (Baxter, 2004). También se ha encontrado que a medida que avanzan en auto-autoría, los estudiantes también empiezan a sostener una postura más independiente en su vida personal, en su percepción de sí mismos y en sus relaciones con otros (Abes et al., 2007; Bennett & Hennekam, 2018; Laughlin & Creamer, 2007; Williams, 2016; Zaytoun, 2005). Además, se basan cada vez menos en los modelos legitimados para pensar, actuar y planear el futuro (Bontempo & Flores, 2016, 2017; Creamer & Laughlin, 2005; Flores et al., 2010; Lewis et al., 2005). Al mismo tiempo, a medida que avanzan hacia posiciones más complejas de auto-autoría, los jóvenes presentan identidad profesional más estable y mayor compromiso con su formación profesional (Bennett & Hennekam, 2018; Williams, 2016).

Infelizmente, lo que se ha reportado es que la mayoría de los alumnos de licenciatura, de diferentes contextos, se encuentran en las posiciones iniciales de auto-autoría (Bontempo & Flores, 2016; Creamer & Laughlin, 2005; Flores et al., 2010; Lewis et al., 2005). Lo que significa que, en su formación profesional, son dependientes de las fuentes legitimadas (como profesores, libros, cultura) y modelos preestablecidos para solucionar problemas e, incluso, para tomar decisiones sobre su propia vida.

Esto nos regresa a la situación propuesta inicialmente: al estudiante que no puede comprender explicaciones que se contradicen, o que no puede evaluar o aplicar el conocimiento en un contexto real. Ahora lo vemos como alguien que, aunque quiera hacerlo, aunque se esfuerce y estudie mucho, no lo puede hacer, pues está identificado con la perspectiva de la autoridad, con la “verdad” que le van a transmitir en clase, y el manual de cómo actuar en la vida. Él necesita des identificarse para relacionarse con el conocimiento y con lo que él percibe como autoridad. Ahí está el reto.

Auto-Autoría

El concepto de auto-autoría (*self-authorship*) fue inicialmente propuesto por Kegan (1982), como la “habilidad” que, al ser desarrollada, marcaría el final de la adolescencia e inicio de la adultez. Esta habilidad posibilitaría al adolescente-adulto reflexionar de manera crítica, tomar sus decisiones fundamentado en sus ideas y su voluntad. De esta manera, se liberaría de las expectativas y creencias de otros y de la necesidad de hacerse a un lado para pertenecer y ser aceptado (cualidad muy común en la adolescencia).

Baxter (2004) se apropia de este concepto y lo profundiza en su relación con la epistemología personal, que hasta entonces estudiaba, en la línea de trabajo de Perry (1970). La autora define la auto-autoría como “(...) la habilidad de recoger, interpretar, y analizar informaciones y reflexionar sobre las propias creencias con el objetivo de formar juicios” (Baxter, 1998, citado en Baxter, 2004, p. 14)¹. En su modelo, el desarrollo es no lineal y puede variar en dominios específicos, o sea, una persona puede reflexionar autónomamente en su formación profesional, pero en sus relaciones íntimas no. Además, el desarrollo no es predecible, pudiendo ocurrir o no, o aún puede suceder (y normalmente sucede) de maneras muy diferentes para cada individuo (Baxter & King, 2012).

El movimiento evolutivo ocurre en la interacción entre tres dimensiones: epistemológica, intrapersonal e interpersonal, y genera un avance que va desde una perspectiva que depende totalmente de fórmulas externamente validadas de pensar y actuar, hasta la capacidad de formular sus propios juicios. Este movimiento se describe en una trayectoria continua en la que existen tres grandes posiciones: Construcción de sentido exclusivamente externa, Encrucijada, y Construcción de sentido exclusivamente interna (*Solely External Meaning Making, Crossroads,*

¹ Texto original en inglés.

y *Solely Internal Meaning Making*). Estas posiciones se componen de posiciones intermedias, sumando un total de diez, como se puede observar en la Tabla 1. Son tres posiciones en la primera grande posición, donde toda la construcción de sentido se basa en fórmulas externas; luego, cuatro posiciones transitorias en Encrucijada; y finalmente tres posiciones en Exclusivamente Interna, cuando empiezan a confiar y asegurarse en su propio fundamento (Baxter & King, 2012).

Tabla 1.
Desarrollo de Auto-Autoría

Construcción de Sentido Exclusivamente Externo	Encrucijada	Construcción de Sentido Exclusivamente Interna
Confiando en la Autoridad Externa (Ea)	<i>Entrando a Encrucijada</i> Cuestionando Autoridad Externa [E(I)]	Confiando en la Voz Interna (Ia)
Tensión al Confiar en la Autoridad Externa (Eb)	Construyendo Voz Interna (E-I) <i>Saliendo de Encrucijada</i>	Construyendo Fundamento Interno (Ib)
Reconociendo Limitaciones de Confiar en la Autoridad Externa (Ec)	Escuchando la Voz Interna (I-E) Cultivando la Voz Interna [I(E)]	Asegurando Compromisos Internos (Ic)

Fuente: Baxter y King, 2012, pp. 19 (*Adaptada de Baxter y King (2012), original en inglés*).

El cambio de una posición a la siguiente no es automático, dependiendo siempre del contexto. Como es una perspectiva constructivista, entiende que el desarrollo ocurre cuando se presenta una situación de desequilibrio a la que el individuo no puede afrontar con las herramientas que posee. De esta manera, un contexto apropiado para el desarrollo debe representar un reto ideal al individuo, no siendo tan grande que él no lo pueda solucionar, ni tan pequeño que no encuentre motivación para construir nuevas herramientas. Al mismo tiempo, debe ofrecerles un apoyo que vaya disminuyendo progresivamente (Delval, 2014).

Según los antecedentes, la institución escolar (Bontempo & Flores, 2016, 2017), pareciera ofrecer un ambiente seguro y estable en el cual el joven puede apoyarse para evolucionar en su auto-autoría. Además, diferentes autores están de acuerdo en que es importante construir programas (tanto curriculares como extracurriculares) en la licenciatura que apoyen el desarrollo de los jóvenes (Baxter & King, 2012; Bushnell & Henry, 2003; Carpenter & Vallejo, 2017; Case, 2016; Coughlin, 2015; Creamer & Laughlin, 2005; Day & Lane, 2014; Del Prato, 2017; Kenner, 2019; Laughlin & Creamer, 2007; Myers, 2017; Reybold, 2002; Sandars & Jackson, 2015; Zaytoun, 2005).

Baxter y King (2004) proponen un modelo de acompañamiento para apoyar el desarrollo de la auto-autoría, este modelo puede servir como base para actividades de tutoría o asesoría como también para desarrollar actividades curriculares y extracurriculares de enseñanza-aprendizaje. Este modelo, llamado Modelo de Camaradería en el Aprendizaje (*LPM- Learning Partnership Model*), se basa en tres suposiciones: 1- el conocimiento es socialmente construido; 2- el yo es central para la construcción del conocimiento; y 3- la autoridad y pericia son compartidas en la construcción del conocimiento (Baxter & King, 2004). Por lo tanto, las autoras sugieren la adopción de tres prácticas fundamentales para la promoción de la auto-autoría: 1- validar el papel del estudiante como conocedor activo; 2- situar el aprendizaje en las experiencias del aprendiz, y 3 - partir de la creencia de que el conocimiento es una construcción de sentido que ocurre colectivamente (Baxter & King, 2004).

Actividades extracurriculares basadas en el modelo de camaradería en el aprendizaje (LPM) que, con el objetivo de inclusión de minorías (Clark & Brooms, 2018; Mondisa & Adams,

2020; Orozco & Pérez-Felkner, 2018), han demostrado buenos resultados para dar soporte al desarrollo de la auto-autoría de los estudiantes y a la construcción de su identidad, así como para la adaptación al contexto e, incluso, para la disminución de la deserción escolar (Clark y Brooms, 2018; Mondisa & Adams, 2020; Orozco & Pérez-Felkner, 2018). De la misma manera, prácticas educativas basadas en el LPM y en el carácter situado y práctico del aprendizaje también han demostrado resultados positivos como soporte para el desarrollo de la auto-autoría de los estudiantes (Johnson, & Chauvin, 2016; Ricks et al., 2021) y en la formación de la identidad profesional (Johnson, & Chauvin, 2016).

Además, otros autores han concluido que es fundamental que el aprendizaje sea situado y que exista un balance entre los retos y el apoyo que se ofrece a los estudiantes (Day & Lane, 2014; Kenner, 2019; McGowan, 2016; Sandars & Jackson, 2015). Pizzolato (citado en Day & Lane, 2014) señala la importancia de las experiencias disonantes, que culminan en el momento provocativo, para apoyar la transición a formas de pensamiento más sofisticadas. Tales momentos provocativos pueden surgir de la relación entre alumno y profesor (Ricks et al., 2021); en los retos que surgen en la adaptación al contexto, especialmente en el caso de las minorías (Orozco & Pérez-Felkner, 2018; Clark y Brooms, 2018; Mondisa & Adams, 2020); en experiencias desafiantes en las que el joven necesita actuar y tomar decisiones difíciles (Johnson & Chauvin, 2016).

Una metodología constructivista ya consolidada que parece combinar todas las mencionadas características es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). El ABP es una metodología que ha cobrado importancia en los últimos años, a pesar de tener sus orígenes en la segunda mitad del siglo XIX (Cyrulies & Schamne, 2021; González-Ferriz, 2021). Similar al aprendizaje basado en problemas, la diferencia principal es que el aprendizaje basado en proyectos centra el aprendizaje en proyectos de investigación o intervención en contextos reales y, generalmente, mal estructurados (González-Ferriz, 2021; Rodríguez-Sandoval et al., 2010). Así, el aprendizaje basado en proyectos:

“(…) se caracteriza por presentar un problema globalizado que necesita de la investigación para ser resuelto, por el trabajo colaborativo, por la vinculación entre la realidad y la escuela, así como por el protagonismo de los estudiantes en todo el proceso de aprendizaje, en las decisiones relativas a los contenidos y en la evaluación. Frente a la mera transmisión de conocimientos, el ABP ha supuesto la puesta en marcha de tareas compartidas entre los participantes para dar respuesta al problema planteado inicialmente” (Salido, 2020, p. 122).

Los estudiantes eligen el contexto, los objetivos del proyecto, el marco teórico, de modo que el profesor y el plan de estudios funcionan como moderadores y guías en el proceso de aprendizaje (Rodríguez-Sandoval et al., 2010). De esta manera, la responsabilidad por el aprendizaje se distribuye entre los diferentes actores: institución, docente y estudiante. Además de que posibilita una mayor motivación para los estudiantes, que eligen temas y contextos que son de su interés (Botella & Ramos, 2020; Mozas-Calvache & Barba-Colmenero, 2013). Otra ventaja del ABP es su carácter interdisciplinar, debido a que la resolución de un problema real siempre involucra diferentes disciplinas y diferentes habilidades (Cyrulies & Schamne, 2021; Mozas-Calvache & Barba-Colmenero, 2013). También facilita el proceso de transferencia, pues los estudiantes tienen que aplicar los contenidos estudiados para solucionar problemas reales (Cyrulies & Schamne, 2021). Finalmente, esta metodología fomenta el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo (Cyrulies & Schamne, 2021; González-Ferriz, 2021; Mozas-Calvache & Barba-Colmenero, 2013; Salido, 2020).

De esta manera, el Aprendizaje Basado en Proyectos integra los tres elementos mencionados por Baxter y King (2004) como fundamentales para dar soporte al desarrollo de la auto-autoría (validación del papel del estudiante, aprendizaje situado, y carácter colectivo de la

construcción del conocimiento). Por lo que, se identifica el potencial de esta metodología, cuando utilizada a largo plazo, para dar soporte a los estudiantes a desarrollar formas más sofisticadas de pensar y actuar profesional y personalmente.

Finalmente, regreso al problema planteado al principio, ahora de manera un poco más contextualizada: ¿qué efectos tendrá un programa de licenciatura, basado en el ABP, sobre el desarrollo de la auto-autoría de los estudiantes?

Método

El presente artículo reporta los resultados de un estudio cualitativo de enfoque biográfico-narrativo. Considerando que, para los objetivos del mismo, este marco metodológico es el más apropiado, pues la investigación cualitativa es entendida aquí como aquella que está orientada a la comprensión en profundidad de los fenómenos, que utiliza un lenguaje más conceptual, se basa en la reflexión y revisión constantes durante el proceso de construcción de la investigación, no parte de hipótesis preestablecidas, y aborda los fenómenos de manera contextual (Ruiz, 2009; Sandín, 2003).

El enfoque biográfico-narrativo es una combinación entre el enfoque biográfico y el método narrativo, y se centra en los relatos de vida desde una perspectiva centrada en la construcción narrativa de la realidad (Bolívar & Domingo, 2006). El uso de este enfoque se justifica por la necesidad de darle voz a los participantes, escuchando su perspectiva, e intentando comprender, realmente, su forma de dar sentido a sus experiencias. A pesar de que se centra en la experiencia biográfica, no se trata de historia de vida.

Participantes

La población estudiada se compone de estudiantes de licenciatura en Innovaciones Educativas de una universidad privada de alto reconocimiento en México. Esta licenciatura fundamenta su plan de estudios en la metodología ABP, de modo que está organizada en módulos, en los cuales, primeramente, se debe hacer un diagnóstico a partir de la observación sistemática de un contexto real. Posteriormente, se propone y ejecuta un proyecto de intervención en el contexto observado. Todas las asignaturas específicas de la carrera están conectadas y se construyen y evalúan según el ABP.

La muestra fue seleccionada teóricamente y por conveniencia. Teóricamente, porque se necesitaba estudiantes de una licenciatura cuyo programa se fundamentase totalmente en el aprendizaje basado en proyecto, estando presente en toda la organización de la carrera y en la estructura individual de las materias específicas de la misma, que componen el plan de estudios. La muestra fue seleccionada por conveniencia, de modo que participaron los estudiantes inscritos en la mencionada carrera y que tuvieron interés en participar, respondiendo a una invitación realizada a todos los estudiantes inscritos.

Fueron entrevistadas 10 voluntarias², todas mujeres, con edad entre 18 y 21 años. De las 10 entrevistas realizadas, solo 9 pudieron ser analizadas debido a problemas en la grabación del audio de una de ellas. Las participantes se encontraban entre el segundo y séptimo semestre de su formación, representado una muestra transversal, con alumnos recién ingresados, algunos en la mitad de la carrera y otros que están a punto de egresar. El corte transversal ofrece una descripción de cómo evoluciona la población estudiada con relación a una variable, en este caso, la trayectoria académica en la licenciatura.

² Todas las participantes firmaron un Consentimiento Informado en el cual se describen los objetivos de la investigación y a través del cual autorizan el uso de la información para fines científicos.

La principal limitante de la muestra es la exclusividad de participantes mujeres. Por otro lado, esto refleja la población de la licenciatura en este contexto, que se compone, generalmente, por más mujeres que hombres.

Procedimiento

La construcción de la información fue realizada a través de entrevistas a profundidad sobre las experiencias de vida de los participantes, tanto sobre su vida personal y familiar, como sobre su vida académica. Las entrevistas fueron desarrolladas con base en el método clínico de Piaget (Delval, 2014), en la entrevista de auto-autoría de Baxter (2004). De este modo, el entrevistador formula hipótesis iniciales, a partir de las respuestas y relatos del entrevistado, éstas sirven para formular las siguientes preguntas de manera que posibilite probar la hipótesis y eliminar las posibilidades de que el pensamiento del participante se ubique en la posición siguiente o en la anterior.

Para realizar tal entrevista es necesario un conocimiento profundo del modelo de auto-autoría. No es posible hacer un diagnóstico solamente por la entrevista, sino que es necesario un análisis profundo posteriormente, pero la entrevista es una herramienta importante para la construcción de datos. El método de entrevista a profundidad ha demostrado ser el más eficaz para la investigación sobre auto-autoría, a pesar de que existan instrumentos cuantitativos que posibilitan una investigación con muestras más numerosas (Baxter & King, 2012).

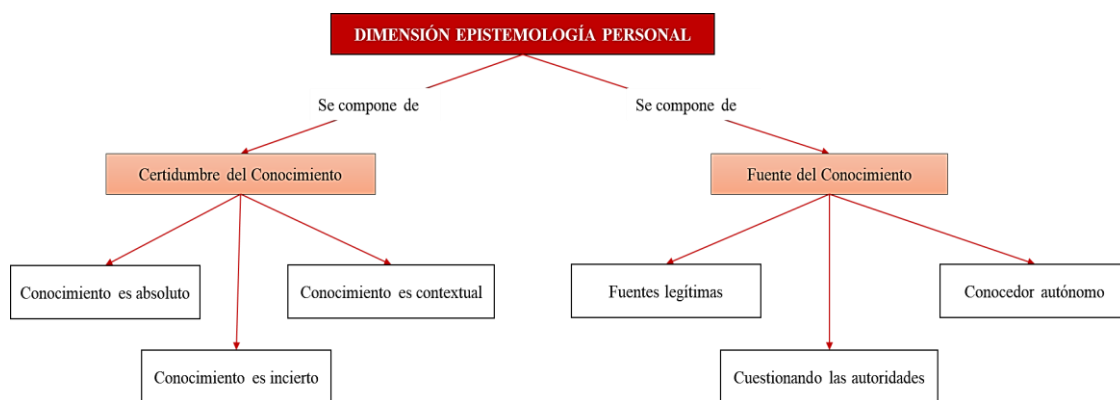
Como plantean Gibbs y Widaman (1982); King (1990); y Rest (1979):

Investigadores han demostrado que la estructura se vuelve visible cuando los entrevistados son invitados a construir una respuesta o a construir, activamente, significado al contestar a una pregunta. Cuando los entrevistados tienen que elegir una respuesta entre opciones que les son ofrecidas (llamada tarea de reconocimiento) normalmente demuestran preferencia por respuestas que aún no son capaces de producir (como se cita en Baxter & King, 2012, p.22)³.

Las entrevistas duraron cerca de una hora y fueron audio grabadas, luego transcritas. Las transcripciones fueron analizadas a profundidad usando el programa Atlas.ti. Inicialmente se realizó una codificación abierta línea por línea de la información, poniendo etiquetas a fenómenos que parecieran importantes, pero sin categorías predefinidas, proceso llamado de conceptualización (Corbin & Strauss, 2015). En este proceso, se etiquetó cualquier elemento que pudiera ser relevante para comprender cómo las participantes dan sentido a sus experiencias y la complejidad de sus creencias epistemológicas. Al mismo tiempo, se categorizó con base en las categorías validadas del instrumento "Relatos escritos de auto-autoría" (Bontempo & Flores, 2016). Estas categorías se organizan dentro de tres dimensiones: intrapersonal, interpersonal y epistemología personal. Dentro de cada una hay grupos de categorías y subcategorías que fueron diseñadas y validadas en investigaciones antecedentes con una población similar a la del presente estudio, la fiabilidad de estas fue de 79,6% en el coeficiente de concordancia Alpha de krippendorff (Bontempo, 2014; Bontempo & Flores, 2016). Como criterio de rigurosidad en la interpretación, se utilizó la triangulación de investigadores, comparando la interpretación de tres investigadores expertos en el tema y ajenos a este estudio específico. En este caso, el nivel de acuerdo en el coeficiente de concordancia Alpha de krippendorff fue de 81,3%.

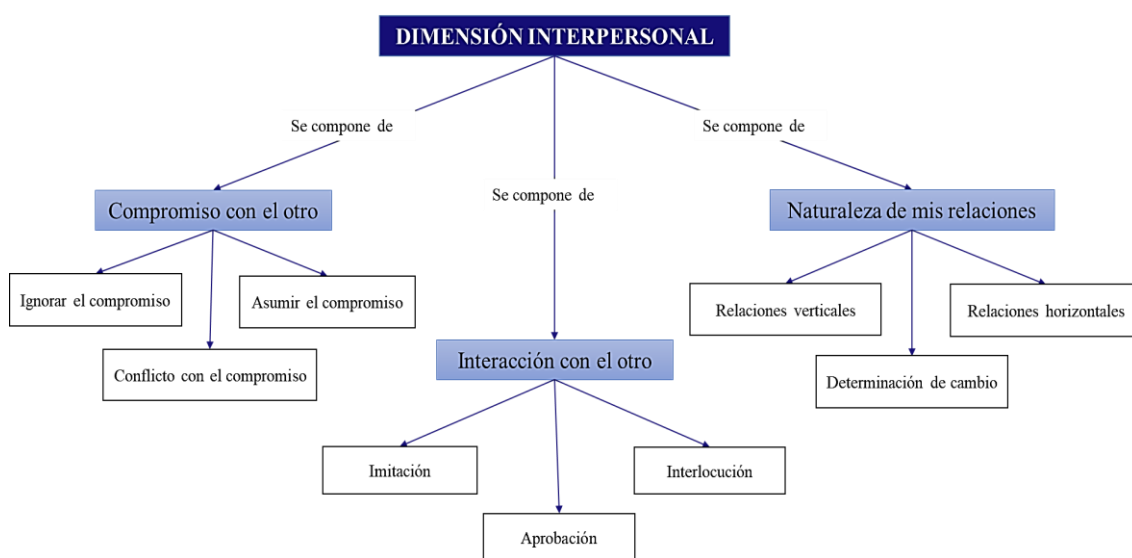
Las dimensiones y categorías utilizadas se organizan como se observa en la Figura 1, Figura 2 y Figura 3.

³ Texto original en inglés.



Nota: Adaptado de “Identidad Reflexiva y Auto-autoría en Estudiantes de Psicología de la UNAM” (pp. 87) por Bontempo, 2014⁴.

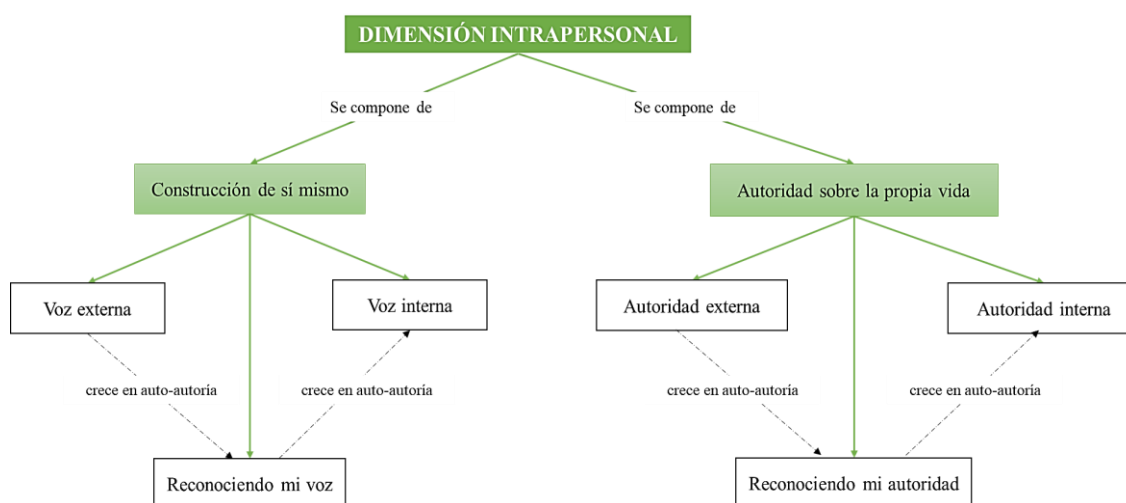
Figura 1.
Dimensión Epistemología Personal



Nota: Adaptado de “Identidad Reflexiva y Auto-autoría en Estudiantes de Psicología de la UNAM” (pp. 94) por Bontempo, 2014.

Figura 2.
Dimensión Interpersonal

⁴ Para una explicación más profunda de cada categoría, consultar el trabajo de Bontempo (2014).



Nota: Adaptado de “Identidad Reflexiva y Auto-autoría en Estudiantes de Psicología de la UNAM” (pp.102) por Bontempo, 2014.

Figura 3.
Dimensión Intrapersonal

Como el objetivo, más que afirmar si existe una relación entre dos variables, es describir cómo se relacionan y cómo ocurre la evolución de la actividad de construcción de sentido, la muestra y el instrumento elegidos fueron adecuados. Luego de categorizar la información, se buscó comprender y describir cómo cada participante da sentido a lo que vive y a lo que aprende, además de su percepción de la carrera y del diseño curricular de la misma. Todo el tiempo comparando las participantes entre sí, así como comparando los resultados con el modelo de Baxter y King (2012) y con los antecedentes en población mexicana (Bontempo, 2014; Bontempo & Flores, 2016, 2017).

Resultados

Al comparar la muestra, en general, con las posiciones descritas por Baxter y King (2012), encontré que las participantes están posicionadas en las dos primeras grandes posiciones: Construcción de Sentido Exclusivamente Externo y Encrucijada, específicamente, entrando a Encrucijada (como se observa en la Tabla 2).

Sin embargo, hay que tener en cuenta que esta comparación no describe perfectamente la muestra. Pues, aunque mayormente las posiciones mencionadas son comparables, en la muestra estudiada en la presente investigación responde de manera diferente en dimensiones específicas, principalmente en cuanto a la epistemología personal. Es posible que las diferencias se deban a aspectos culturales, debido a que se asemeja más a las respuestas de la muestra de Bontempo y Flores (2016, 2017).

De este modo, en la presente investigación el movimiento evolutivo descrito empieza por cambios en la dimensión intrapersonal, con la consciencia de la necesidad de hacerse responsable en sus decisiones. La última dimensión a cambiar es, casi siempre, la epistemológica, lo que está de acuerdo con los resultados reportados por Bontempo y Flores (2016). Por otro lado, difiere de los resultados reportados por Baxter y King (2012), que, al contrario, describen el cambio empezando por la dimensión de epistemología personal.

Tabla 2.
Auto-autoría de las Participantes

Construcción de Sentido Exclusivamente Externo			Encrucijada	
Confiando en la Autoridad Externa (Ea)	Tensión al Confiar en la Autoridad Externa (Eb)	Reconociendo Limitaciones de Confiar en la Autoridad Externa (Ec)	Entrando a Encrucijada	
			Cuestionando Autoridad Externa [E(I)]	Construyendo Voz Interna (E-I)
Liz - 18 años - Segundo semestre	Serena - 20 años - Cuarto semestre	Vanesa - 20 años - Tercer semestre	Rafaela - 21 años - Tercer semestre	Simone - 19 años - Cuarto semestre
Amanda- Séptimo semestre	Sofía- 20 años - Tercer semestre	Elena - 20 años- Segundo semestre	Dora - 21 años - Séptimo semestre	

Confiando en la Autoridad Externa (Ea)

Como podemos observar en la Tabla 2, las dos participantes que se encontraban en la posición inicial, Confiando en la Autoridad Externa, a pesar de tener edades muy similares, se encuentran en diferentes momentos de la carrera. Las dos tienen algo en común: familias muy tradicionales y que ejercen un poder muy grande sobre ellas. Ninguna menciona una experiencia cercana a lo que Pizzolato (citado en Day & Lane, 2014) llama experiencia disonante.

Tanto Liz (segundo semestre) como Amanda (séptimo semestre), no logran percibir la incertidumbre, siempre justificándose con base en ideas estereotipadas que realmente no pueden explicar, tanto en su formación profesional como en su vida personal. Por ejemplo, Liz se preocupa por su hermana porque “sabe” que ella está haciendo las cosas mal:

“(…) He visto que mi hermana busca algo como mi papá, y yo busco algo como mi abuelito, y son diferentes personas, mi papá es muy mujeriego y mi abuelito es de una sola mujer. Entonces, por esto, siento que tengo que cuidarla. Porque realmente pienso que ella se está equivocando al escoger sus parejas. Y me da mucho dolor, porque siempre imaginé a mis hermanos con familia, y ella no quiere nada esto. Entonces no me gustaría que ella se quedara sola, o con alguien que no la supiera valorar” (Liz, 18 años).

En esta cita podemos ver como ella piensa en que existe una manera más correcta de vivir, y que su hermana se está equivocando al elegir la otra manera. Así, construye su papel en la relación identificándose con la autoridad.

Además, tanto Liz como Amanda perciben la práctica, en la formación profesional, como una oportunidad para aterrizar el conocimiento teórico, ejemplificándolo, confirmándolo y facilitando el aprendizaje. Amanda, cuando habla sobre el plan de estudios en su carrera, menciona que hacer proyectos le gustó mucho, pues podía salir un poco de la teoría y verla aplicada, sin embargo, dice que no fue fácil:

“Me gusta porque, sí, te hace trabajar y hace que comprendas las cosas. No es solo como la teoría y ya. (...) [lo que me costó trabajo] fue ir como relacionando las cosas. Ahora sí que, aplicando lo que iba viendo en clase y lo aplicando en la práctica” (Amanda).

Liz y Amanda no asumen una postura activa en sus decisiones, dejándose llevar por las expectativas y por la voluntad de otros, especialmente personas que consideran relevantes. También la opinión y aceptación de los demás, incluso desconocidos, es muy importante para ellas. Liz comenta que le llega a sobrepasar la presión que siente para ser aceptada:

“(...) No sé cómo entablar una conversación. Es demasiado... si digo esto se va a cerrar la conversación y ya no vamos a hablar. Entonces tengo que pensar y...actuar rápido... entonces por esto, de actuar rápido, pasan cosas malas. (...) ¿cuándo soy yo misma? Hum... Sinceramente, nunca” (Liz, 18 años).

Como vemos, a Liz le preocupa tanto la aceptación del otro, que siente que no puede ser ella misma. Igualmente, Amanda, que, aunque ya se encontraba en séptimo semestre, demostraba una manera de percibir y relacionarse con el mundo que se identificaba con la primera posición.

Según Baxter y King (2012), la principal diferencia entre la primera y la segunda posición es que, en la segunda, se empieza a reconocer los dilemas que surgen al ver el conocimiento como cierto y en basarse en la voz externa para definirse y decidir sobre su propia vida. Así, en la segunda posición, Tensión al Confiar en la Autoridad Externa (Eb), se encuentran Sofía (tercer semestre) y Serena (cuarto semestre), ambas de 20 años.

Tensión al Confiar en la Autoridad Externa (Eb)

Sofía cuenta que va a estudiar su carrera a la Ciudad de México y se afronta con una realidad muy difícil, en la que siempre estaba sola y no encontró una manera de construir relaciones significativas. Sofía seguía muy apegada a su familia y a sus amigos de su lugar de origen. Este momento de incertidumbre podría haber resultado en un importante momento de transición. Sin embargo, la joven, aunque le agradaba mucho la carrera que estudiaba, prefiere abandonarla y cambiarse a otra que no era exactamente lo que quería, para estar más cerca de sus amigas.

“(...) la carrera sí me gustaba mucho. Pero tenía amigas aquí en Puebla (...) y veía como ellas todos los días salían, se divertían, estaban todas juntas. Todas mis amigas de Prepa se vinieron para acá. Entonces tuve que balancear entre si me quedaba en la carrera que me gustaba o me iba a una carrera parecida y en un ambiente en que yo sería más feliz” (Sofía, 20 años).

Sofía empieza a tomar sus decisiones, pero basadas en modelos externos, como la felicidad que demuestran sus amigas en Puebla, mientras ella, en la Ciudad de México, no lo experimentaba igual. Aunque parece tener muy claro lo que quiere estudiar, no logra construir la independencia necesaria, para dejar a un lado la necesidad de su familia y de estar cerca de sus amigas.

Serena experimentó la problemática de confiar en la autoridad externa en su propia piel. Aun cuando tenía claro que no quería irse de intercambio, no pudo imponerse en la relación con su madre y terminó yendo. Después de un tiempo, cuando ya no podía estar allá, les dijo que ya quería regresar. Ella reconoce la necesidad de hacer caso a su propia voluntad, pero aún le preocupa demasiado la aprobación de las personas, especialmente de su madre.

Al mismo tiempo, Serena y Sofía empiezan a reconocer la incertidumbre en algunas áreas del conocimiento. Esto les genera tensión, por lo que busca eliminarla rápidamente, de modo que, o la ignora, asumiendo que solo hay una respuesta correcta, o se apoya en otra autoridad para eliminarla, o aun clasifican dos tipos de saber: opinión y conocimiento, como vemos en este tramo de la entrevista con Sofía:

"O sea porque cada quien puede pensar de manera diferente y no pasa nada, pero si es de conocimiento, pues como que, ahí sí, alguien tiene que tener la razón y el otro no " (Sofía, 20 años).

En sus relaciones personales están muy centradas en ser aceptadas. Cuando surge un conflicto, Sofía, por ejemplo, prefiere no discordar, asumiendo un papel pasivo y evitando la fuente del conflicto. Contando una anécdota sobre cuando dos profesores dicen cosas contrarias sobre el mismo tema, dice Sofía:

“(...) yo ya sé lo que dijo el otro profesor, entonces como que sí, le digo: “no era así”, y si me dice: “no, no era de la otra forma”, pues (...) me quedo con lo que cada profesor dice y en la clase de uno aplico lo que dijo uno, y en la del otro, con lo que dijo el otro” (Sofía, 20 años).

De esta manera, parece ser que no hay una posibilidad de diálogo, especialmente con la autoridad, porque percibe que cuando ella no está de acuerdo, se tiene que callar y someter a la autoridad de quien la ocupa, en el caso, el profesor.

En fin, Serena y Sofía exhiben las principales características de la posición Tensión al confiar en la autoridad externa (Eb), que son: “incomodidad frente a la incertidumbre, poca claridad sobre su propia perspectiva, y sentido de obligación de vivir bajo las expectativas de otros”⁵ (Baxter y King, 2012, pp. 61).

Reconociendo Limitaciones de Confiar en la Autoridad Externa (Ec)

La aceptación de la incertidumbre, así como el reconocimiento de la necesidad de formar sus propias opiniones y tomar sus propias decisiones van creciendo a medida en que se acercan a la siguiente posición: Reconociendo Limitaciones de Confiar en la Autoridad Externa (Ec). En esta posición, identificamos a Elena y a Vanesa.

En el caso de Elena, poco a poco fue tomando decisiones que la llevaron a contextos más complejos y que la llevaron a cambios en su auto-autoría. Al decidir cambiarse de escuela, contrariando las expectativas de sus padres. Luego, decide ir a otro país a hacer trabajo voluntario, también contrariando la voluntad y expectativas de sus padres. En ambos casos, se encuentra en contextos desafiantes, teniendo que ajustar su forma de percibir la realidad y a sí misma, ampliando su visión del mundo y necesariamente la mueve de una perspectiva epistemológica absolutista a una más relativista. Regresando, elige romper con lo que todos esperaban de ella y decide estudiar Pedagogía en vez de Derecho, lo que por un lado es un acto de reconocer su propia voz, pero por el otro le genera conflicto con decepcionar a sus padres.

Vanesa, por su vez, encuentra la oportunidad de crecimiento al alejarse del pueblo en donde vivía y, con esto, se libera de las etiquetas que le definían, como vemos en esta cita:

“Aquí nadie me ve, nadie me tiene como “Vane, la hija de tal, en la escuela va bien, va mal”, o sea, no. Es como Vane, soy Vane, dime Vane [risas]. Y esto me gusta, me gusta que puedo ser yo misma sin que me juzguen (...)” (Vanesa, 20 años)

Elena y Vanesa reconocen la necesidad de asumir un papel activo en su propia vida, y se esfuerzan por hacerlo buscando tomar decisiones que se basan en lo que quieren, separándose de las expectativas y de la opinión del otro. Sin embargo, todavía no lo pueden lograr. Les preocupa decepcionar a sus padres, ser aceptadas por sus amigos, y evitan el conflicto en las relaciones por miedo de qué pensarán.

Sobre su visión sobre el conocimiento, pueden percibir la incertidumbre en algunos campos del conocimiento, como en las ciencias sociales, a diferencia de las otras ciencias. En la vida no perciben la incertidumbre, pues se justifican con base en visiones estereotipadas. Al

⁵ Original en inglés.

afrontarse a la ambigüedad, asumen que todos son puntos de vista y todos son válidos, como dice Elena:

“(...) siendo las dos [profesoras] muy profesionales y sabiendo todo lo que saben, ¿por qué tienen una perspectiva tan diferente? O sea, opuestos en algo tan... que podría parecer simple, ¿no? (...) no tanto el quien está bien y quien está mal, porque al fin y al cabo muchas veces van a haber dos posturas (...)” (Elena, 20 años)

Finalmente, tanto Elena y Vanesa como Serena y Sofía, vivieron experiencias disonantes que les “empujaron” al tránsito que vivieron. Estas eran experiencias personales en las que tuvieron que afrontar solas una realidad muy diferente de la suya. Sin embargo, aún son dependientes de la influencia externa. Al hablar sobre la importancia de la práctica, todas ellas (Liz, Amanda, Sofía, Serena, Vanesa y Elena) tienen una idea parecida: la práctica aterriza la teoría, sirve para confirmarlo y hacerlo más claro.

Cuestionando la Autoridad Externa [E(I)]

Encrucijada marca la salida de la construcción de sentido basada en fórmulas externas, y en la primera parte de esta posición, empieza a surgir la construcción interna de sentido, pero aún es incipiente. En la primera posición, Cuestionando la Autoridad Externa, los individuos aún se basan en fórmulas externas, pero empiezan a cuestionar la manera en que los demás piensan y actúan. A través de este proceso, empiezan a construir su propia manera de pensar, actuar, verse a sí mismos y relacionarse con el otro.

En esta posición, identificamos dos estudiantes: Dora (21 años y séptimo semestre) y Rafaela (21 años y tercer semestre). Ambas pueden reconocer la incertidumbre del conocimiento y ya se sienten más cómodas con ello. Reconocen la posibilidad de aprender de la perspectiva del otro, no solo de las autoridades, pues ven que, al escuchar al otro, pueden cuestionar su propia perspectiva. Al hablar de la relación entre la teoría y la práctica, perciben, por un lado, que la práctica aterriza y ejemplifica lo aprendido en clase. Por otro lado, pueden ver que muchas veces lo contradice y que al intervenir o explicar un contexto específico hay que relativizar el conocimiento teórico. Como narra Dora, sobre su experiencia con los proyectos:

“(...) realmente lo vivíamos y regresábamos a clase (...) cualquier problema [que observaban en el contexto] comentábamos en clase y, entre los compañeros y la maestra, encontrábamos la respuesta” (Dora, 21 años).

Al contrario de otros casos, no parece haber un evento que impulsa el desarrollo de Dora y Rafaela. Sino que parece ser un proceso gradual en el que su experiencia en la universidad tiene un peso importante. En el caso de Rafaela, la participación política asumiendo un puesto de liderazgo estudiantil le llevó a percibir cómo es afrontarse a los problemas del “mundo real”, como dice ella. En el caso de Dora, las intervenciones prácticas que realizan para las asignaturas del programa le llevaron a sentirse más confiada para actuar y presentar su punto de vista, también le llevaron a escuchar la perspectiva del otro y tomarla en cuenta.

Construyendo Voz Interna

Finalmente, Simone (19 años y en cuarto semestre) se encuentra en la posición Construyendo Voz Interna. A diferencia de Dora y Rafaela, Simone empieza a construir activamente su voz interna, que muchas veces entra en conflicto con la voz externa. En el caso de Simone, la voz externa está presente al compararse constantemente con los demás, y por la preocupación por lo que piensan de ella. Respecto a su visión sobre el conocimiento, reconoce y acepta la incertidumbre, en la práctica de su profesión y en la vida. Al depararse con la ambigüedad, menciona que a veces contextualiza el conocimiento, y a veces recurre a las autoridades para eliminarla.

En su caso, lo que parece haber funcionado como experiencia disonante fue la práctica como educadora de adultos en la zona rural de México. Con esto, amplía su visión del mundo, además de vivir la incertidumbre cotidianamente en su práctica. De esta manera, empieza a construir, ella misma, sus estrategias de enseñanza que fueran apropiadas a diferentes contextos, como menciona abajo:

“(...) el método de Freire en algunos, sí, me funcionó. (...) para algunos no tanto, pero yo veía la manera, es decir, no, pues ellos tienen que aprender, no importa cómo le haga, pero tienen que aprender. (...) entonces ahí el aprendizaje va como personalizado, al ritmo de cada quien” (Simone, 19 años)

De esta manera, percibe que la práctica no es la ejemplificación del conocimiento, sino que presenta sus propios retos, que implican una construcción del aprendizaje contextualizando el conocimiento teórico.

Discusión

Luego de analizar a todas las participantes, lo primero que se destaca es que el avance en auto-autoría no parece tener cualquier relación con la edad, como mencionaron Baxter y King (2012). También de acuerdo con lo demostrado por Baxter y King (2012), la evolución de la auto-autoría es no lineal, de modo que se podría más comparar a un movimiento ondular. Tampoco fue posible identificar una evolución que se relacionara con la trayectoria académica, los casos de Amanda y Simone son los más representativos, en este sentido. Amanda, a pesar de estar saliendo de la carrera, aún se encuentra en la primera posición del modelo estudiado. Simone, por otro lado, estudiando el cuarto semestre, o sea, a la mitad de su formación profesional, es la única identificada en la posición Construyendo la voz interna.

Regresando a la pregunta guía de este trabajo, el programa de la licenciatura fundamentado sobre el ABP, aunque les lleva a una mayor confianza en su práctica profesional y ayuda el proceso de transferencia del conocimiento (de la teoría a la práctica), no parece tener relación directa con la evolución de la auto-autoría de los estudiantes. Lo que parece ocurrir es que el sentido que los estudiantes van a dar a sus experiencias prácticas va a depender de la posición en que se encuentren. Mientras algunos lo van a ver como algo que hace tangible el conocimiento teórico, otros lo van a ver como algo que los lleva a construir el conocimiento en el contexto práctico.

Así, el movimiento evolutivo de los jóvenes parece estar más motivado por los retos que los implican emocional, interpersonal, y cognitivamente, o experiencias disonantes (Amechi, 2016; Case, 2016; Day & Lane, 2014; Johnson, & Chauvin, 2016; Ricks et al., 2021), como el intercambio, o el trabajo con comunidades socialmente excluidas, o el ingreso al activismo político. Estas experiencias representaron retos importantes a las participantes, llevándolas a cuestionar su manera de pensar y actuar, y principalmente, llevándolas a cuestionar las autoridades y a confiar en su propio juicio. Los resultados están de acuerdo con lo que otros autores encontraron en investigaciones previas sobre auto-autoría, apoyando que la evolución de esta se relaciona con las experiencias disonantes, provocativas y desafiantes (Amechi, 2016; Carpenter & Vallejo, 2017; Clark & Brooms, 2018; Day & Lane, 2014; Johnson, & Chauvin, 2016; McGowan, 2016; Mondisa & Adams, 2020; Orozco & Pérez-Felkner, 2018; Ricks et al., 2021).

Conclusiones

Finalmente, podemos concluir que la escuela, a pesar de tener un papel estructurante (Bontempo & Flores, 2017), no parece ser, aislada, capaz de generar el cambio de una posición a la otra. Siendo más eficaz como generador de cambio cuando el estudiante ya se encontraba en una posición transitoria. Lo que no significa que sea irrelevante los programas diseñados para apoyar la construcción del pensamiento crítico y autónomo en los estudiantes.

En este trabajo, todas las participantes estuvieron de acuerdo que ir a un contexto real a observar o intervenir, las ayudó a comprender mejor la teoría, encontrarle un sentido útil y motivarse (especialmente en las estudiantes que se encontraban en posiciones iniciales), de acuerdo con lo que otros investigadores han encontrado (Cyrulies & Schamne, 2021). Las estudiantes que ya se encontraban en posiciones más complejas de auto-autoría, parecieron poder apoyarse más en sus experiencias prácticas para cuestionar las autoridades y comprender que existe incertidumbre, que no hay manuales para la vida cotidiana o para su actuación profesional. También mencionan que les sirvió de apoyo para tener cada vez más confianza en su propio juicio y, al mismo tiempo, poder escuchar la retroalimentación y opinión del otro para repensar su perspectiva.

En cuanto a las implicaciones prácticas de este estudio, queda claro que, en sí, un plan de estudios no tiene el poder de generar un movimiento evolutivo en la auto-autoría de los estudiantes. Sin embargo, puede proporcionar oportunidades para que hagan los movimientos evolutivos que están preparados para hacer. De esta manera, hay que priorizar la formación integral del estudiante. Además de un plan de estudios que estimule y apoye el desarrollo del pensamiento autónomo, como el ABP, es importante estimular la participación de los estudiantes en actividades extra-curriculares y de extensión y apoyo a la comunidad. En fin, hay que estimular la participación del alumno en cualquier actividad en la que debe de vivir experiencias desafiantes, que los empujen a salir de su zona de confort y a experimentar el mundo y ser afectados por él, profesional, emocional y cognitivamente. Experiencias que los lleven a construir nuevas formas de solucionar problemas, de percibir el mundo y a sí mismos.

Es importante mencionar que el presente estudio tiene una limitación importante, mencionada en el apartado sobre el Método, que es la muestra compuesta exclusivamente por mujeres. Como se menciona anteriormente, la población de la licenciatura en Pedagogía se compone normalmente de más mujeres que hombres. Sin embargo, es recomendable realizar estudios en los que se incluya ambos géneros para hacer comparaciones y observar si hay diferencias. Incluso, se podría estudiar en otras licenciaturas, como medicina e ingenierías, en las que el método ABP suele ser recomendado.

Además, como estudio cualitativo, este trabajo describe bien el proceso, pero no se puede generalizar los resultados, debido a que la muestra es pequeña. La entrevista a profundidad es una técnica lenta y más apropiada a muestras menos numerosas, sin embargo, ofrece más eficacia para comprender en pensamiento de los participantes. Por lo tanto, para abarcar muestras más numerosas, manteniendo la confiabilidad de los resultados, se debe utilizar una combinación de métodos cuantitativos y cualitativos, con cuestionarios estructurados.

Igualmente, este estudio se enfoca en describir el proceso evolutivo de estudiantes de una carrera y un modelo educativo específico. No nos ofrece una comparación con otros modelos educativos o con otras carreras. De esta manera, serían recomendables estudios que busquen comparar estudiantes de diferentes modelos educativos, en una misma licenciatura, además de estudios que comparen estudiantes de diferentes carreras en modelos similares de planes de estudio.

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. <https://doi.org/10.1353/csd.2007.0000>
- Amechi, M. H. (2016). “There’s no autonomy”: Narratives of Self-Authorship from Black Male Foster Care Alumni in Higher Education. *Journal of African American Males in Education*, 7(2), 18-35. <http://journalofafricanamericanmales.com/wp-content/uploads/2016/12/Amechi-2016-Black-Males-Self-Authorship-Final.pdf>
- Baxter, M. (2004). *Making their own way: Narratives for transforming higher education to promote self-authorship*. Sterling: Stylus Publishing, LLC.
- Baxter, M., & King, P. (2012). *ASHE Higher Education Report* 38(3), 1-138. Wiley Online Library. <https://doi.org/10.1002/aehe.20003>
- Baxter, M., & King, P. M. (2004). *Learning partnerships: Theory and models of practice to educate for self-authorship*. Sterling, VA: Stylus.
- Bennett, D., & Hennekam, S. (2018). Self-authorship and Creative Industries Workers’ Career Decision-making. *Human Relations*, 71(11), 1454-1477. <https://doi.org/10.1177/0018726717747369>
- Bolívar, A., & Domingo, J. (2006). La Investigación Biográfica y Narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/358>
- Bontempo, L. (2014). *Identidad Reflexiva y Auto-Autoría en Estudiantes de Psicología de la UNAM*. [Tesis de doctorado Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Institucional, <http://132.248.9.195/ptd2014/julio/0715729/0715729.pdf>
- Bontempo, L., & Flores, R.C. (2016). El Desarrollo de la Auto-Autoría en Estudiantes de Psicología de la UNAM. *Revista de Psicología de la Ibero*, 24(1), 30-37. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133947583004>.
- Bontempo, L., & Flores, R. C. (2017). Reflexive Identity and Self-authorship Development on Psychology Students. *Journal of Education and Human Development*, 6(2), 148-156. <https://doi.org/10.15640/jehd.v6n2a16>.
- Botella, A. M., & Ramos, P. (2020). Motivation and Project Based Learning: an Action Research in Secondary School. *REMIE – Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(3), 295-320. <https://doi.org/10.447/remie.2020.4493>
- Bushnell, M., & Henry, S. E. (2003). The Social Foundations Classroom. *Educational Studies*, 34, pp. 38-61. https://doi.org/10.1207/S15326993ES3401_4
- Carpenter, A. M., & Vallejo, E. (2017). Self-Authorship Among First-Generation Undergraduate Students: A Qualitative Study of Experiences and Catalysts. *Journal of Diversity in Higher Education*, 10 (1), 86–100. <https://doi.org/10.1037/a0040026>
- Case, J. M. (2016). Journeys to Meaning-Making: A Longitudinal Study of Self-Authorship among Young South African Engineering Graduates. *Journal of College Student Development*, 57(7), 863-879. <https://doi.org/10.1353/csd.2016.0083>
- Clark, J. S., & Brooms, D. R. (2018). “We get to learn more about ourselves”: Black Men’s Engagement, Bonding, and Self- Authorship on Campus. *Journal of Negro Education*, 87(4), 391–403. <https://doi.org/10.7709/jnegroeducation.87.4.0391>
- Cyrules, E. & Schamne, M. (2021). El aprendizaje basado en proyectos: una capacitación docente vinculante. *Páginas De Educación*, 14(1), 1-25. <https://doi.org/10.22235/pe.v14i1.2293>
- Corbin, J., & Strauss, A.L. (2015). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Fourth Edition. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Coughlin, C. (2015). Developmental Coaching to Support the Transition to Self-Authorship. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 148, 17-25. <https://doi.org/10.1002/ace.20148>.

- Cremer, E. G., & Laughlin, A. (2005). Self-Authorship and Women's Career Decision Making. *Journal of College Student Development*, 46(1), 13-27. <https://doi.org/10.1353/csd.2005.0002>.
- Day, D.A., & Lane, T. (2014). Reconstructing faculty roles to align with self-authorship development: The gentle art of stepping back. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 5(1), <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2014.1.5>
- Del Prato, D. (2017). Transforming Nursing Education: Fostering Student Development towards Self-Authorship. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 14(1). <https://doi.org/10.1515/ijnes-2017-0004>
- Delval, J. (2014). *El desarrollo humano*. Decimosexta reimpresión. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Flores, R. C., Otero, A., & Lavalleé, M. (2010). La evolución de la perspectiva epistemológica en estudiantes de posgrado: El caso de los psicólogos escolares. *Perfiles Educativos*, 32(130), 8-24. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2010.130.20570>
- González-Ferriz, F. (2021). Aprendizaje Basado en Proyectos en Formación Profesional: la aplicación de las nuevas tecnologías a la investigación de mercados en los ciclos de comercio y marketing. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 36(1). <https://doi.org/10.18239/ensayos.v36i1.2653>
- Johnson, J. L., & Chauvin, S. (2016). Professional Identity Formation in an Advanced Pharmacy Practice Experience Emphasizing Self-Authorship. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 80(10), 1–11. <https://doi.org/10.5688/ajpe8010172>
- Kenner, K. A. (2019). A Community College Intervention Program: The Affordances and Challenges of an Educational Space of Resistance. *Journal of Diversity in Higher Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/dhe0000116>.
- King, P. M., & Baxter, M. B. (2004). Creating learning partnerships in higher education: Modeling the shape, shaping the model. In M. B. Baxter & P. M. King (Eds.), *Learning partnerships: theory and models of practice to educate for Self-Authorship* (pp. 303-332). Stirling, VA: Stylus.
- Laughlin, A., & Cremer, E. G. (2007). Engaging Differences: Self-Authorship and the Decision-Making Process. *New Directions for teaching and learning*, 109, 43-51. <https://doi.org/10.1002/tl.264>
- Lewis, P., Forsythe, G. B., Sweeney, P., Bartone, P., Bullis, C., & 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. <https://doi.org/10.1353/csd.2005.0037>
- McGowan, A. L. (2016). Impact of One-Semester Outdoor Education Programs on Adolescent Perceptions of Self-Authorship. *Journal of Experiential Education*, 39(4), 386-411. <https://doi.org/10.1177/1053825916668902>
- Myers, L. W. (2017). *Exploring Self-Authorship in Post-Traditional Students: A Narrative Study in Students' Meaning-Making*. (PhD dissertation). College of Graduate and Professional Studies at the University of New England, USA. All thesis and dissertations. 119. <http://dune.une.edu/theses/119>
- Mondisa, J.-L., & Adams, R. S. (2020). A learning partnerships perspective of how mentors help protégés develop self-authorship. *Journal of Diversity in Higher Education*. <https://doi.org/10.1037/dhe0000291>
- Mozas-Calvache, A. T., & Barba-Colmenero, F. (2013). System for Evaluating Groups When Applying Project-Based Learning to Surveying Engineering Education. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, 139 (4), 317-324. [https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)EI.1943-5541.0000160](https://doi.org/10.1061/(ASCE)EI.1943-5541.0000160)
- Orozco, R. C., & Perez-Felkner, L. (2018). Ni de Aquí, Ni de Allá: Conceptualizing the self-authorship experience of gay Latino college men using conocimiento. *Journal of Latinos & Education*, 17(4), 386–394. <https://doi.org/10.1080/15348431.2017.1371018>

- Reybold, L. E. (2002). Pragmatic epistemology: ways of knowing as ways of being. *International Journal of Lifelong Education*, 21 (6), 537–550. <https://doi.org/10.1080/0260137022000016776>
- Ricks, M., Meerts-Brandsma, L., & Sibthorp, J. (2021). Experiential Education and Self-Authorship: An Examination of Students Enrolled in Immersion High Schools. *Journal of Experiential Education*, 44(1), 65–83. <https://doi.org/10.1177/1053825920980787>
- Rodríguez-Sandoval, E., Vargas-Solano, E. M., & Luna-Cortés, J. (2010). Evaluación de la estrategia “aprendizaje basado en proyectos”. *Educación y Educadores*, 13 (1), pp. 13–25. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v13n1/v13n1a02.pdf>
- Ruiz, J. I. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. 5 ed. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Salido, P. V. (2020). Metodologías activas en la formación inicial de docentes: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y educación artística. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 120-143. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.13656>
- Sandars, J., & Jackson, B. (2015). Self-authorship theory and medical education: AMEE Guide No. 98, *Medical Teacher*, 37(6), 521-532. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2015.1013928>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Mc Graw and Hill.
- Williams, J. G. (2016). *Assessing Self-Authorship among Athletic Training Students*. Theses and Dissertations. 64, 1, 2016. <https://ir.library.illinoisstate.edu/etd/641>
- Zaytoun, K. (2005). Identity and learning: the inextricable link. *About campus*, 9 (6), 8-15. <https://doi.org/10.1002/abc.112>