



2025, Vol. 12, No. 1.

DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2025.12.1.11337>

El profesorado como *otro significativo* en la evolución del autoconcepto académico en la adolescencia: Estudio exploratorio

Teachers as *significant other* in the development of academic self-concept in adolescence: An exploratory study

Enrique Ibarra-Aguirre¹ <https://orcid.org/0000-0001-6341-8656>

Héctor Manuel Jacobo-García² <https://orcid.org/0000-0003-0800-5511>

Alba del Carmen Valenzuela-Santoyo³ <https://orcid.org/0000-0002-9433-8779>

Samuel Alejandro Portillo-Peñuelas⁴ <https://orcid.org/0000-0002-1521-6619>

¹ Centro de Innovación y Desarrollo Educativo, Universidad Autónoma de Sinaloa:

<https://face.uas.edu.mx/> Culiacán, Sinaloa – México

² Dirección de Investigación y Posgrado, Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa:

<http://www.upes.edu.mx/portal/> Culiacán – Sinaloa – México

³ Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora, Universidad Pedagógica Nacional,

subsede Obregón: <https://creson.sonora.edu.mx/index.php/unidades-academicas/cajeme/upno>

Ciudad Obregón, Sonora – México

⁴ Departamento de Educación, Instituto Tecnológico de Sonora:

<https://www.itson.mx/Paginas/index.aspx>

Ciudad Obregón, Sonora – México

Resumen

El objetivo de este estudio era explorar el papel del profesorado como *otro significativo* en la evolución del autoconcepto académico durante la adolescencia. Se empleó un enfoque mixto, con diseño evolutivo-transversal. La muestra incluyó a 150 estudiantes de entre 12 y 18 años de instituciones públicas de Sinaloa (Méjico), matriculados en secundaria, bachillerato y universidad. Para la recogida de datos se utilizaron la Entrevista Clínica Crítica Piagetiana (versión semiestructurada) y el Cuestionario de Autoconcepto Forma 5. Los resultados cuantitativos muestran un descenso del autoconcepto académico entre los 12 y 15 años, seguido de un incremento a los 18 años, con diferencias estadísticamente significativas entre los de 15 y 18 años. A los 15 años el alumnado cree que sus docentes los perciben con pocas cualidades valoradas en el desempeño académico y menos inteligentes, coincidiendo con la disminución de su autoconcepto académico. En contraste, a los 18 años, cuando su autoconcepto mejora, consideran que sus docentes reconocen en ellos cualidades académicas valiosas y los perciben más inteligentes, aunque empiezan a nombrar más atribuciones personales. No se encontraron diferencias significativas en función del sexo. Estos hallazgos sugieren que la percepción que el estudiantado tiene sobre cómo le ven sus docentes influye en los cambios en su autoconcepto académico durante la adolescencia. Se recomienda fomentar ambientes escolares que refuerzen la autopercepción positiva del alumnado desde la figura docente, promoviendo la confianza en sus propias capacidades ante las tareas académicas.

Palabras clave: autoconcepto académico; adolescencia; otros significativos; profesorado

Abstract

The aim of this study was to explore the role of teachers as *significant other* in the development of academic self-concept during adolescence. A mixed-method approach was used, with a cross-sectional design. The sample included 150 students aged between 12 and 18 from public institutions in Sinaloa (Mexico), enrolled in secondary school, high school, and university. Data were collected using the Piagetian Critical Clinical Interview (semi-structured version) and the Self-Concept Questionnaire Form 5. The quantitative results show a decline in academic self-concept between the ages of 12 and 15, followed by an increase at age 18, with statistically significant differences between the ages of 15 and 18. At age 15, students believe that their teachers perceive them as having few valued qualities in academic performance and as less intelligent, coinciding with the decline in their academic self-concept. In contrast, at age 18, when their self-concept improves, they believe that their teachers recognize valuable academic qualities in them and perceive them as more intelligent, although they begin to name more personal attributes. No significant differences were found based on gender. These findings suggest that students' perceptions of how their teachers view them influence changes in their academic self-concept during adolescence. It is recommended to foster school environments that reinforce students' positive self-perception through teachers, promoting confidence in their own abilities when faced with academic tasks.

Keywords: academic self-concept; adolescence; significant others; teachers



La mayoría de los estudios reconocen el modelo de múltiples dimensiones del autoconcepto, con carácter jerárquico, estable y maleable, cambiante por sus experiencias de vida e influenciada por los Otros significativos (Marsh y Shavelson, 1985; Pulido-Guerrero et al., 2023; Shavelson et al., 1976) y la influencia evolutiva del individuo en lo biológico, psicológico y social, que dinamizan la construcción del autoconcepto (Santrock, 2013). Cada etapa de esta; la adolescencia temprana (12-14 años), la adolescencia media (15-17 años) y la adolescencia tardía (18-20 años), presenta tareas evolutivas que influyen en cómo se perciben a sí mismos, su desempeño académico y en la relevancia que les otorgan a sus figuras significativas (Arnett, 2008).

Diversos análisis documentales muestran que la dimensión académica del autoconcepto, cobra mucho interés investigativo en los procesos educativos por su relación con el rendimiento académico (Mansilla-Chacón et al., 2020; Möller et al., 2020; Silva et al., 2017; Vásquez y Risso, 2022) y porque guía la actuación de la persona en relación con la escuela (Oviedo-Oviedo et al., 2023).

En lo general, el autoconcepto académico es asumido como la percepción y valoraciones que una persona tiene sobre su desempeño académico (García y Musitu, 2023); alude a las creencias más importantes sobre sí mismo y cómo se siente en relación con el ámbito escolar y sus logros académicos (Gálvez-Nieto et al., 2017). Este da cuenta del “concepto de sí mismo como estudiante, de su capacidad para realizar tareas escolares, así como las competencias académicas percibidas, cualidades que son valoradas en el desempeño académico y la comparación con sus pares” (Ibarra-Aguirre y Jacobo, 2014, pp. 122-123). Por tanto, tiene sentido que entre los factores que inciden en este, se encuentran “las percepciones de éxitos y fracasos en el currículo escolar, facilidad o dificultad con la que se adquiere la información; y las capacidades intelectuales o cognitivas generales del estudiante” (Bracken, 2009, pp. 92-93).

A ello hay que agregar, que durante la adolescencia el autoconcepto académico se torna muy dinámico, porque la experiencia escolar se multiplica al transitar de un nivel hacia otro en un breve tiempo. Particularmente es así en México, donde el alumnado ingresa a la secundaria a los 12 años, luego a los 15 años se matricula en el nivel bachillerato y a los 18 está en la universidad (Ibarra-Aguirre y Jacobo, 2016), cada nivel con demandas académicas para el alumnado con creciente complejidad que van poniendo a prueba la estructura psicológica (Torcomian, 2016) y la percepción de sí mismo en lo académico, generando un desequilibrio que impele al individuo a la reconfiguración de sus estructuras cognitivas con el fin de procurar el equilibrio (Marsh et al., 2018), por lo que se presentan variaciones en los contenidos del autoconcepto académico a lo largo de la adolescencia (Ibarra-Aguirre y Jacobo, 2014).

Lo anterior es posible inferirlo en estudios de diversos países, que sin tener un compromiso evolutivo que abarque toda la adolescencia, revelan que el autoconcepto académico es relativamente estable durante la adolescencia temprana (Marsh et al., 2018) y luego tiende a disminuir posterior a ésta (Onetti et al., 2019; Parker, 2010), con un notable declive al llegar a la etapa media (Fernández-Lasarte et al., 2018; Molloy et al., 2011) y una recuperación en la etapa tardía (Mato-Medina et al., 2020).

Hallazgos similares se aprecian en un estudio longitudinal con adolescentes suecos de 10 a 21 años de edad, donde el autoconcepto académico decrece durante la adolescencia media con respecto a la temprana y se incrementa hacia la etapa tardía (van der Cruijsen et al., 2023). Esto coincide con una investigación mixta y evolutiva con estudiantes mexicanos de 12 a 18 años de edad, cuyos resultados cuantitativos muestran un declive hacia la adolescencia media y un posterior incremento en la tardía. Cualitativamente, se encontraron variaciones al pasar de percibirse durante la adolescencia temprana como buenos estudiantes, competentes para la escuela y percibir cierta facilidad para las tareas escolares, a considerarse malos y regulares estudiantes, menos competentes y con dificultades durante la adolescencia media, componentes que presentan una valoración mejor en la adolescencia tardía (Ibarra-Aguirre y Jacobo, 2016).

Otro factor a destacar aquí, es la convivencia a lo largo de la experiencia escolar adolescente del alumnado con su profesorado. Hay evidencia empírica que coloca al docente como una figura significativa u Otro significativo del estudiante, pues resulta ser influyente en sus estados motivacionales positivos o negativos hacia la escuela y se vincula con su rendimiento académico (Ibrahim y El Zaatri, 2020; Ramos-Monsivais y Roque-Hernández, 2021; Reza-Flores, 2022; Trigueros-Ramos y Navarro-Gómez, 2019).

Los Otros significativos, son aquellas personas con las que el individuo está ligado afectivamente y a las que valora (padres, docentes, amigos, compañeros, personas de interés, figuras públicas, entre otras) e influyen profundamente configurando y dotando de una imagen con significado para sí mismo y, además, son determinantes en su comportamiento, actitudes, emociones y relaciones (González & Tourón, 1992; Mead, 1934; Pons, 2004; Portillo-Peñuelas, 2020).

Más específicamente, en la teoría del interaccionismo simbólico (Blumer, 1982), se declara que las autopercepciones se construyen y desarrollan en los entornos sociales próximos al individuo donde existen quienes se denominan Otros significativos, mismos que están íntimamente relacionados con la construcción de su autoconcepto (Andersen, 2002; Grubb y Stern, 1971; Takaishi, 1992). Lo que una persona imagina que los otros piensan, así como sus actitudes y opiniones hacia este, se convierten en fuente principal en la constitución del self y pueden cambiar la percepción de sí mismo de una persona en diferentes etapas de la vida (Shavelson et al., 1976). En este sentido, el autoconcepto

se ha mantenido como la línea que presenta mayor relación con los Otros significativos ya que vincula la comprensión del yo a través de la importancia que le atribuyen al otro en su proceso de configuración (Portillo-Peñuelas, 2020).

Por lo anterior, es de comprenderse desde posturas constructivistas que el profesorado sea considerado como una figura significativa para el alumnado, porque con sus actos de reconocimiento inciden en el aprendizaje de determinados contenidos escolares, y porque “ayuda al aprendiz a reconocerse a sí mismo como alguien más o menos capaz de aprender” (Campos et al., 2015, p. 11).

También es admisible entender al profesorado como Otro significativo en el contexto escolar, desde la teoría de Mead (1934), porque con sus voces, actitudes y expectativas estos contribuyen en la construcción de sí mismo del alumnado en el autoconcepto académico a lo largo de su experiencia escolar (Pons, 2004; Portillo-Peñuelas, 2020; Portillo-Peñuelas y Reynoso-González, 2021; Valdner, 2014) y en aspectos de su personalidad, identidad, autoestima (Donadío y Estrugo, 2016; Jordán-Sierra y Codana-Alcántara, 2019), aunque no está del todo claro la influencia docente durante la adolescencia tardía (Lackovic-Grin y Dekovic, 1990) y se pone en discusión la posibilidad de que intervenga el desarrollo cognitivo en la calidad de las interacciones con los adultos (Galbo, 1986).

Por otra parte, tal como señalan Portillo-Peñuelas y Reynoso-González (2021) a nivel escolar, los sujetos escolarizados tienden a reconocer a sus similares (estudiantes-pares) atribuyéndoles mayor significado por considerarlos como algo cercano a su propia vida, así como a las figuras de autoridad (profesorado y directivos) a quienes deben atender y prestar atención en las dinámicas escolares, y con quienes establecen vínculos por la gran cantidad de tiempo que se pasa en la escuela. Para reiterar lo anterior, Sullivan (1953) hace una jerarquización de los otros, al afirmar que entre estos hay quienes son considerados más significativos; es decir, hay más disposición de recibir información de unas personas que de otras, reconociendo con ello, que hay quienes son más influyentes en el individuo. En la escuela, los más significativos son el profesorado y después los pares (Ibarra-Aguirre y Jacobo, 2014).

Hasta aquí, se reconoce al autoconcepto académico como un constructo flexible, que presenta variaciones en la estructura y contenido durante el periodo adolescente, con un evidente declive en la adolescencia media y recuperación durante la tardía. Asimismo, se reconoce la influencia del profesorado como otros significativos en los procesos educativos y construcción del autoconcepto, aunque la evidencia empírica al alcance para afirmar esto último ha permeado más en lo teórico que en lo empírico. No se omite señalar una inclinación por el análisis cuantitativo transversal del autoconcepto académico, y escasamente, se hace desde lo cualitativo o mixto y con enfoque longitudinal o evolutivo.

A la luz de lo anterior, este trabajo tiene como el objetivo explorar el papel del profesorado como un otro significativo en la evolución del autoconcepto académico durante la adolescencia desde un enfoque mixto.

Método

Es una propuesta metodológica mixta, desde un aproximación evolutiva-transversal, donde participan muestras pertenecientes a diferentes grupos de edad, cuya evaluación sucede en un mismo momento temporal y se analizan las diferencias en función de la edad en la medida de una o más variables dependientes (Ato et al., 2013). La fases cuantitativa y cualitativa se integraron de manera secuencial y complementaria. La primera permitió trazar la trayectoria que sigue la estructura del autoconcepto académico a lo largo de la adolescencia, explorando en función del sexo. La segunda, busca descubrir qué cambios se presentan en los contenidos de esta dimensión, según la percepción del alumnado sobre cómo los valora el docente. La naturaleza hibrida del análisis busca la complementariedad de los datos y la validación de los hallazgos.

Participantes

En la etapa cuantitativa, el estudio estuvo integrado por un total de 150 estudiantes de escuelas públicas matutinas del centro y sur de Sinaloa (Noroeste de México), seleccionados mediante muestreo por cuotas, con equilibrio por edad (12, 15 y 18 años) y sexo (50 % varones y 50 % mujeres), abarcando las tres subetapas de la adolescencia, según la clasificación de Arnett (2008). Los/as participantes de 12 años estaban cursando el primer año de nivel secundaria, los/as de 15 años el primer año del nivel bachillerato y los de 18 años el primer año de la universidad. Cada uno de estos subgrupos tenía 50 estudiantes.

La fase cualitativa incluyó 30 estudiantes (10 por grupo de edad) con misma proporción de varones y mujeres, seleccionados mediante muestreo intencional por el/la docente a cargo del grupo, cuidando solamente que no tuvieran alguna condición especial identificada que impidiera su participación.

Instrumentos

Entrevista clínica crítica piagetiana (Delval, 2012), versión semiestructurada

Esta entrevista implica una conversación guiada por preguntas similares para todos los participantes y otras complementarias, cuidando no salirse del guion básico, pero tampoco restringir el pensamiento de los entrevistados. El guion básico, aprobado mediante prueba interjueces y probado previamente con sujetos similares a la muestra de este estudio, incluyó interrogantes iguales para todos (p. ej. *Y si les preguntara a tus profesores que piensan de ti como estudiante, ¿qué crees que me dirían? Y si les preguntara a tus maestros*

*si eres inteligente, ¿qué crees que me dirían?). Siguiendo la pauta metodológica sugerida, la entrevista contempló algunas preguntas que permitieran justificar sus respuestas (p. ej. ¿Por qué respondes eso?), otras para complementarlas o de amplitud (p. ej. ¿Qué más quisieras decirme?) y otro bloque en forma de contrasugerencias (*Otros estudiantes como tú me han dicho algo diferente, ¿qué les dirías a ellos?, ¿Estás seguro de tu respuesta?*) para asegurar que sus respuestas sean consistentes.*

Cuestionario de Autoconcepto Forma 5 (García y Musitu, 2023)

Se trata de un instrumento de cinco dimensiones, del cual solo se utilizaron para el análisis los seis ítems que corresponden a la dimensión académica (p. ej. *Hago bien los trabajos escolares, Mis profesores me consideran inteligente y trabajador, Soy un buen estudiante*). Las opciones de respuesta en cada ítem van de 01 *totalmente en desacuerdo* a 99 *totalmente de acuerdo*. Sus propiedades psicométricas reportan puntajes adecuados en el contexto mexicano $\alpha > .76$ (Portillo-Peñuelas y Flores-Hernández, 2021) y en este estudio $\alpha = .86$.

Procedimiento

Se partió del consentimiento de las autoridades escolares y padres de familia, para la administración presencial del AF-5 y la entrevista piagetiana. Asimismo, se tuvo las facilidades del profesorado para dar permiso para que el alumnado a su cargo participara. A todos ellos, incluido el alumnado, se les aseguró el resguardo estricto de su información y el tratamiento ético de los datos.

En una primera etapa, previa instrucción del llenado y solicitud de honestidad en las respuestas, se administró el AF-5 de forma grupal al alumnado hasta completar 40 aplicaciones por grupo de edad, cuidando la equivalencia por sexo. Posteriormente se realizó la entrevista piagetiana a 10 estudiantes por grupos de edad (según la pauta metodológica piagetiana de Delval, 2012) a quienes posteriormente también se administró el AF-5.

Análisis de datos

Para la fase cuantitativa, en una primera etapa, se utilizaron estadísticos descriptivos para identificar los niveles de autoconcepto académico de manera general y diferenciada por grupos de edad y sexo. Posteriormente, con el fin de cumplir el objetivo de comparar las medias entre dichos grupos, se evaluó el supuesto de normalidad de la variable de interés. Aunque los valores de asimetría y curtosis se mantuvieron dentro del rango aceptable de ± 1 , tanto la prueba de Shapiro-Wilk como la inspección visual del histograma indicaron una distribución no normal. En consecuencia, se empleó la prueba H de Kruskal-Wallis para la comparación entre grupos, seguida de la prueba post hoc de Dunn. Para la comparación según el sexo, se aplicó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, así como el



coeficiente biserial puntual para estimar el tamaño del efecto. Todos los análisis se realizaron con el software JASP, versión 0.19.

Para la fase cualitativa se siguió un enfoque inductivo-deductivo. Los datos de la entrevista fueron analizados, clasificados y reducidos a unidades de significado interpretables (unidades hermenéuticas) mediante el software Atlas-ti, versión 6.2, procediendo con la construcción de un sistema de categorías descrito en la [Tabla 1](#). Se identificaron dos categorías emergentes, una fue totalmente inductiva y la otra abductiva al validarse teóricamente con la lectura previa ([Bracken, 2009](#); [Ibarra-Aguirre y Jacobo, 2016](#); [Marsh et al., 2018](#)). Los datos se organizan y se desarrollan por grupos de edad para visualizar los cambios en los contenidos asociados al autoconcepto académico.

Tabla 1

Categorías de análisis

Categorías	Descripción
Sí mismo inteligente asociado a las calificaciones y realización de tareas escolares ^a	Agrupa los segmentos narrativos que expresa la percepción que tiene el alumnado sobre si es o no es inteligente, desde lo que se imagina que el profesorado piensa de este, teniendo como valoración las notas de calificación y la realización y cumplimiento de las tareas escolares.
Cualidades valoradas en el desempeño académico ^b	Codifica las características positivas o negativas autopercibidas por el estudiante, desde lo que cree que piensa el docente y que son consideradas importantes en la evaluación del desempeño académico, tales como responsables con las tareas, atentos, ordenados, o bien, lo opuesto a ello.

a Esta categoría se construyó mediante un proceso inductivo.

b Esta categoría se construyó de forma inductiva y deductiva (abductiva).

Resultados

Resultados cuantitativos

En primera instancia, se presentan los estadísticos descriptivos del autoconcepto académico, incluyendo la media, mediana, desviación estándar, valores mínimo y máximo, asimetría y curtosis, tanto de forma general como desagregados por los distintos grupos de comparación. Estos resultados se resumen en la [Tabla 2](#).

Tabla 2*Estadísticos descriptivos del Autoconcepto Académico*

Puntuaciones	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>DE</i>	Min-Max	Asimetría	Curtosis
Puntuación general	64.07	75	29.82	1-99	-0.56	-0.87
Puntuación por grupo de edad						
12 años	65.62	70	27.05	5-99	-0.47	-0.79
15 años	55.38	52.5	31.50	1-99	-0.28	-1.23
18 años	71.22	85	29.13	3-99	-0.96	-0.24
Puntuación por sexo						
Varones	63.66	75	30.78	1-99	-0.58	-0.98
Mujeres	64.48	70	29.03	1-99	-0.55	-0.74

Si bien no se cuenta con valores de referencia o puntos de corte establecidos para clasificar las puntuaciones del autoconcepto académico, el promedio observado se encuentra por encima de la media teórica ($M = 50$), lo cual sugiere que los participantes presentan niveles de autoconcepto entre moderados y altos ($M = 64.07$; $Me = 75$). No obstante, se observa un grado considerable de variabilidad ($DE = 29.82$). Esta tendencia se mantuvo al analizar los estadísticos descriptivos por grupo, aunque se identificaron algunas variaciones en las medidas de tendencia central.

Posteriormente, se procedió a comparar los niveles de autoconcepto entre los tres grupos de edad. La prueba *H de Kruskal-Wallis* confirmó la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre ellos ($\chi^2(2) = 7.93$, $p = .019$). En particular, la prueba post hoc de *Dunn* reveló diferencias significativas entre los grupos de 15 y 18 años, con un tamaño del efecto de magnitud moderada. Esto significa que los estudiantes incrementan significativa sus niveles de autoconcepto académico de los 15 a los 18 años. Los resultados detallados se presentan en la [Tabla 3](#).

Tabla 3*Estadísticos descriptivos del Autoconcepto Académico*

Comparación	<i>Z</i>	Rango 1	Rango 2	<i>r</i>	<i>p</i>
12 años 15 años	1.61	76.74	62.71	0.18	.106
12 años 18 años	-1.18	76.74	87.05	0.23	.235
15 años 18 años	-2.80	62.71	87.05	0.32	.005

Para finalizar la fase cuantitativa, se realizó la comparación de los niveles de autoconcepto académico entre varones y mujeres. La prueba U de Mann-Whitney no mostró



diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos ($U = 27.88, p = .929; r = 0.09$), lo que indica que los puntajes en la variable de interés son similares en función del sexo.

Resultados cualitativos

Tal como se mostró antes, se identificaron dos grandes subdimensiones del autoconcepto académico que permiten comprender cómo los y las adolescentes de diferentes edades se perciben a sí mismos en el ámbito escolar. La primera categoría, “*Sí mismo inteligente asociado a las calificaciones y realización de tareas escolares*”, refleja cómo el alumnado interpreta su nivel de inteligencia en función de las evaluaciones y del cumplimiento de actividades académicas, particularmente a partir de lo que creen que el profesorado piensa de ellos. La segunda categoría, “*Cualidades valoradas en el desempeño académico*”, profundiza en los atributos que los estudiantes consideran que el profesorado aprecia o desaprueba en su actuar escolar, tales como la responsabilidad, la atención, la conducta y la participación. A continuación, se presentan los hallazgos principales organizados por grupos de edad, lo cual permite observar una evolución en la forma en que el autoconcepto académico se configura durante la adolescencia.

Sí mismo inteligente asociado a las calificaciones y realización de tareas escolares

Como se observa en la [Tabla 4](#), solo el grupo de edad de 12 años y específicamente las mujeres, creen que sus docentes piensan que estas son, no son, o más o menos son inteligentes, considerando para ello las calificaciones. Asimismo, tanto varones como mujeres de los tres grupos de edad (12, 15 y 18 años) creen que el profesorado los considerará inteligentes, tomando como base, el que realicen y entreguen las diversas actividades escolares. El grupo de 15 años, en comparación con los otros grupos de edad, se consideran menos inteligentes desde lo que consideran que el profesorado piensa, atribuido a que no realizan las tareas académicas.

Tabla 4

Sí mismo inteligente asociado a las calificaciones y realización de tareas escolares

Edad	Fragmentos representativos
12 años	S2_M_12 - Sí, al momento de que piden las boletas y mandan a pedir las boletas [...] Que fui la que salió mejor en el grupo, que fui la que tuve mejores calificaciones [...] Que soy inteligente, porque al momento de fijarse en la lista cumple con trabajos, al momento que me pidan lo exámenes. S5_M_12 - Pues más o menos le dirían [...] no soy que sacan dieces y eso. S8_H_12 - Pos...le dirían que a veces trabajo y a veces no [...] Que no soy tan inteligente [...] Pos...como le decía, que a veces sí hago las tareas y a veces no. S9_M_12 - No, no todos, porque a los que sí les entrego muchos trabajos, al de geografía, de matemáticas, a la de física no, ni el de ciencias y a los demás sí. S10_M_12 - Pues más o menos [...] Porque, así como yo alumna; no soy tan buena con los dieces.
15 años	S15_H_15 - Le dijeron que sí soy inteligente, pero que soy muy flojo para entregar los trabajos porque me gusta mucho participar nomás [...] Porque participo mucho en clase y cada que preguntan participo. S17_H_15 - Unos le dirían que es bien desmadroso, otros que es muy platicador y unos le dirían que pues, que sí, que trabaja en clase que hace tarea [...] Yo digo que unos sí.
18 años	S21_M_18 - A lo mejor que sí, porque cuando tengo dudas pregunto, y bueno, soy de esas que participo mucho en clase a veces. S27_M_18 - Pues que estoy regular, regular porque no soy una persona callada; me gusta participar.

En las narraciones del grupo de 18 años, en comparación con los otros grupos, empieza a aparecer en varones y mujeres, la percepción de sí mismo inteligente desde atribuciones personales y con base en su desempeño y menos en lo que piensa el profesorado, como se lee en los siguientes fragmentos: “No sé, ahí no le sabría contestar, no sabría qué contestarían ellos. Inteligente, inteligente, no me considero” (S25_M_18); “Pues no depende del profesor, creo. A como te desempeñas, más con algún profesor, porque en algunas clases soy más tímida que no participo mucho” (S26_M_18). “Pues tampoco sabría, porque tampoco soy ellos como para decir, no pues que él es así y así” (S30_H_18).

Cualidades valoradas en el desempeño académico

Entre los grupos de edad de 12 y 18 años, indistintamente del sexo, aparecen similitudes en el sentido que el alumnado cree que el profesorado ve en ellos más cualidades valoradas positivas en el desempeño académico, tales como poner atención, buena conducta, echarle ganas, hacer y entregar las tareas, asistir a clases, ser puntual. Esto es diferente al grupo de 15 años, que mayormente nombran acciones que no son bien valoradas en el desempeño, tales como ser desordenados, juguetones, no participar en clase, no realizar ni entregar las actividades escolares (ver [Tabla 5](#)).



Tabla 5*Cualidades valoradas en el desempeño académico*

Edad	Fragmentos representativos
12 años	S1_H_12 - Que hay voy más o menos, que soy muy vago y que no pongo atención [...] Que casi no tengo buena conducta. S2_M_12 - Al momento de poner atención, soy buena alumna. S3_H_12 - Que no le hecho ganas, que no le echo el empeño suficiente. S5_M_12 - Pues le dirían que, que soy muy escandalosa y que, pues no les contesto, pero pues a veces no cumple con mis tareas o con mis trabajos así. S6_H_12 - Que es un buen alumno, hace las tareas; es raro que no traiga las tareas, es raro que ande en el chiroteo, que es raro que yo ande platicando, que siempre ando poniendo atención, que siempre hago los trabajos a tiempo, que los hago bonitos.
15 años	S13_M_15 - Que soy muy lista y que tengo la capacidad, pero me gana el desorden; o sea, soy muy desordenada, muy dicharachera, pero los profes siempre dicen lo mismo; que soy muy lista, pero me gana el juego. S15_M_15 - Pues no participo casi en clase, en algunas clases sí llego a participar, pero no en todas; es que soy diferente en todas las clases. S16_H_15 - Que soy bien burro, que no entrego los trabajos, no hago tareas.
18 años	S22_H_18 - Pues que soy buen alumno [...] Que soy puntual [...] Que soy muy serio. S23_M_18 - Pues buena, buena alumna [...] Pues porque, pues hago todo lo que me piden, pues nunca les faltó al respeto, siempre asisto a sus clases.

Integración de los datos cuantitativos y cualitativos

Los datos cuantitativos muestran que el grupo de 15 años presenta puntajes menores ($M = 55.38$) que el grupo de 12 años ($M = 65.62$) y significativamente menores que el grupo de 18 años ($p = .005$). Este declive a los 15 años se comprende con los datos cualitativos, pues a esa edad los participantes de este estudio piensan que sus docentes los consideran flojos, desordenados, burros, que no hacen tareas, no participan en clases (S13_M_15; S16_H_15; S15_H_15). En cambio, el grupo de 12 años piensa que sus docentes los consideran buenos estudiantes, inteligentes, atentos, de buena conducta, cumplidos con las tareas (S1_H_12; S5_M_12; S6_H_12; S9_M_12). De forma similar, el grupo de 18 años que obtiene los puntajes más altos ($M = 71.22$), piensan que el profesorado los considera buenos estudiantes, inteligentes, participativos, puntuales a clases, respetuosos y responsables (S21_M_18; S22_H_18; S23_M_18; S27_M_18) y aparecen atribuciones a las capacidades propias (S25_M_18; S26_M_18). Por la exploración por sexo, se percibe que esa misma ruta evolutiva ocurre independientemente de ser varón o mujer.

Discusión

El compromiso de esta investigación se focalizó en explorar el papel del profesorado como un otro significativo en la evolución del autoconcepto académico durante la



adolescencia desde un enfoque mixto. Por los resultados cuantitativos, se aprecia que esta dimensión del autoconcepto presenta variaciones en su estructura, evidente por el periodo de inestabilidad al presentar un declive considerable cuando el adolescente llega a la edad de 15 años, similar a otros reportes de investigación en diversos países ([Fernández-Lasarte et al., 2018](#); [Molloy et al., 2011](#); [Onetti et al., 2019](#); [Parker, 2010](#)). Asimismo, se observa una recuperación importante de la estabilidad en su percepción de sí mismos en lo académico a la edad de 18 años; datos que eran esperados en cierta forma, a la luz de otros hallazgos ([Ibarra-Aguirre y Jacobo, 2016](#); [Mato-Medina et al., 2020](#); [van der Cruijsen et al., 2023](#)).

Se ha explicado este evidente dinamismo de inestabilidad-estabilidad del autoconcepto académico por diversos factores; algunos refieren a la inercia propia de la experiencia en la vida escolar, al tener que transitar de un nivel escolar a otro en un breve lapso de tiempo, en el que las actividades escolares aumentan en dificultad y complejidad que les entrañan desafíos a la percepción de sí mismos en lo académico ([Bracken, 2009](#); [Torcomian, 2016](#)); les provoca cierto desequilibrio sistémico en su estructura del yo académico y obligan a reconfigurarse y realizar mudanzas en su estructura conceptual de sí mismo para recuperar el equilibrio ([Ibarra-Aguirre y Jacobo, 2016](#); [Marsh et al., 2018](#)).

La trayectoria del autoconcepto académico durante la adolescencia que se encontró en este estudio, sugiere un vínculo con lo que el alumnado se imagina que el profesorado piensa de ellos. Nótese que a los 15 años se presenta un decremento en el autoconcepto académico, justo cuando el alumnado cree que sus docentes les perciben escasas cualidades valoradas en el desempeño académico, los consideran menos inteligentes, incumplidos con las tareas escolares, poco atentos y desordenados. En cambio, a los 18 años, cuando presentan un incremento, ocurre lo opuesto y creen que el docente sí ve en ellos cualidades valoradas para el desempeño académico y más inteligentes.

Lo anterior, genera evidencia en favor de la teoría del Interaccionismo Simbólico sobre el Otro significativo ([Mead, 1934](#)) y la relevancia de estos en la construcción del autoconcepto ([Grubb y Stern, 1971](#)). Se reitera entonces, que las voces, actitudes, expectativas del profesorado no pasan desapercibidas por el alumnado, e inciden en la estructura y contenidos del sí mismo en lo académico ([Andersen, 2002](#); [Portillo-Peña, 2020](#); [Portillo-Peña y Reynoso-González, 2021](#), [Shavelson et al., 1976](#); [Takaishi, 1992](#); [Valdner, 2014](#)). A saber, es a través de la interacción con el docente como Otro significativo donde el estudiante comprende lo que es relevante para el profesor y para el aprendizaje, así como para mantener una buena relación pedagógica y proyectar un trayecto de vida, siendo todo ello determinante en la mejora del autoconcepto académico ([Silva et al., 2017](#)).

Pero hay que decir, a la luz de la evidencia en este trabajo, que el protagonismo de la figura docente en estudiantes en edad de 18 años, parece no tener la misma fuerza de influencia en la percepción de sí mismo académico que en edades escolares de 15 y 12



años, más bien, empiezan aemerger atribuciones personales de desempeño y competencias académicas, independientemente de lo que creen que piensa el docente, con la posibilidad de que en ello exista una relación con el desarrollo cognitivo, como se sugiere en algunos estudios (Galbo, 1986; Lackovic-Grgin y Dekovic, 1990) u otras características inherentes a las transiciones adolescentes (Arnett, 2008).

En la exploración que se hace en función del sexo, no se observaron diferencias estadísticamente significativas en la trayectoria del autoconcepto académico, lo que coincide con hallazgos anteriores (Ibarra-Aguirre y Jacobo, 2016). Las narraciones son subsidiarias y se confirma que no hay diferencias en lo que creen que el profesorado piensa de ellas y ellos.

Conclusiones

Los hallazgos de este estudio validan el dinamismo del autoconcepto académico durante la adolescencia, evidente por el descenso significativo en la adolescencia media y una recuperación en la tardía. El papel del profesorado como otro significativo es importante en la configuración del autoconcepto académico para varones y mujeres durante la adolescencia temprana y media, pero tiende a desvanecerse en la tardía, cuando aparecen más atribuciones personales sobre sus propias competencias.

Este estudio presenta algunas limitaciones: (1) el diseño evolutivo-transversal que no permite observar los cambios en el autoconcepto académico con una sola muestra a lo largo del tiempo, (2) el carácter no probabilístico de la muestra cuantitativa y cualitativa, (3) el tamaño de la muestra cuantitativa es relativamente pequeña, (4) se realizó en una región específica y (5) por su carácter exploratorio, no es posible su generalización.

Por la importancia del autoconcepto académico en los resultados escolares, futuras investigaciones deberían utilizar enfoques longitudinales para analizar su trayectoria evolutiva y concentrar su mirada en la adolescencia media, donde se dibuja un declive significativo. También se abre una línea que tome en cuenta otras posibles figuras de influencia como los padres y pares durante la experiencia escolar adolescente. Asimismo, analizar las variaciones evolutivas del autoconcepto académico tomando en cuenta la maduración cognitiva.

Los hallazgos sugieren la necesidad de construir ambientes escolares favorables para la autopercepción positiva del alumnado desde la figura docente, con estrategias que refuerzen la confianza en sus propias capacidades ante las tareas académicas, especialmente en períodos críticos de transición educativa.

Referencias

- ANDERSEN, Susan; CHEN, Serena; & MIRANDA, Regina. (2002). Significant others and the self. *Self and Identity*, 1(2), 159–168. <https://doi.org/10.1080/152988602317319348>
- ARNETT, Jeffrey (2008). *Adolescencia y adulterz emergente: Un enfoque cultural* (Tercera Edición). Pearson Prentice Hill.
- ATO, Manuel; LÓPEZ-GARCÍA, Juan; & BENAVENTE, Ana (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- BLUMER, Herbert (1982). *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*. Hora.
- BRACKEN, Bruce (2009). Positive self-concepts. In Rich Gilman, E. Scott Huebner & Michael Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 89-106). Routledge.
- CAMPOS, Vanessa; ALDANA, Mónica; & VALDÉS, Antonia (2015). Reconociéndose como aprendiz: los profesores como otros significativos. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 11-15.
- DELVAL, Juan (2012). *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. Siglo XXI Editores.
- DONADIO, Laura; & ESTRUGO, Laura (2016). Etiquetamiento escolar, autoestima y personalidad. Un análisis correlacional desde la visión de los alumnos. *Psocial*, 2(1), 6-15.
- FERNÁNDEZ-LASARTE, Oihane; GOÑI, Eider; CAMINO, Igor; & ZUBELDIA, Miren (2018). Ajuste escolar y autoconcepto académico en la Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 163–179. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.308651>
- GÁLVEZ-NIETO, José Luis; POLANCO, Karina; & SALVO, Sonia (2017). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoconcepto Académico (EAA) en estudiantes chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 43(1), 5-16. Disponible en: <https://www.aidep.org/es/node/496>
- GARCÍA, Fernando; & MUSITU, Gonzalo (2023). AF-5. *Autoconcepto Forma-5* (5^a Edición). Hogrefe TEA Ediciones.
- GALBO, Joseph (1986). Adolescents' perceptions of significant adults: Implications for the Family, the School and Youth Serving Agencies. *Children and Youth Services Review*, 8(1), 37-51. [https://doi.org/10.1016/0190-7409\(86\)90024-1](https://doi.org/10.1016/0190-7409(86)90024-1)
- GONZÁLEZ, María del Carmen; & TOURÓN, Javier (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Navegraf.
- GRUBB, Edward & STERN, Bruce (1971). Self-concept and significant others. *Journal of Marketing Research*, 8(3), 382-385. <https://doi.org/10.1177/002224377100800319>
- IBARRA-AGUIRRE, Enrique; & JACOBO, Héctor (2016). La evolución del autoconcepto académico en adolescentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68), 45-69. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14043472003>
- IBARRA-AGUIRRE, Enrique; & JACOBO, Héctor (2014). *Adolescencia. Evolución del autoconcepto*. UAS/Paidós.



- IBRAHIM, Ali; & EL ZAATARI, Wafaa (2020). The teacher-student relationship and adolescents' sense of school belonging. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 382-395. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1660998>
- JORDÁN-SIERRA, José; & CODANA-ALCÁNTARA, Astrid (2019). La influencia del profesor apasionado en la mejora académica y el desarrollo personal de sus alumnos. *Estudios sobre Educación*, 36, 31-51. <https://doi.org/10.15581/004.36.31-51>
- LACKOVIC-GRGIN, Katica; & DEKOVIC, Maja (1990). The contribution of significant others to adolescents' self-esteem. *Adolescence*, 25(100), 839-846. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/2275440/>
- MANSILLA-CHACÓN, Daniela; CHEUQUIÁN-SOTO, Mariana; PILLANCARI-CORONADO, Laura; & ESPINOZA-PASTÉN, Laura (2020). Autoconcepto y rendimiento académico: Una revisión de la Literatura Hispana. *Revista INTEREDU*, 1(2), 109-131.
- MARSH, Herbert; PEKRUN, Reinhard; MURAYAMA, Kou; ARENS, Katrin; PARKER, Philipp; GUO, Jiesi & DICKE, Theresa. (2018). An integrated model of academic self-concept development: Academic self-concept, grades, test scores, and tracking over 6 years. *Developmental Psychology*, 54(2), 263-280. <https://doi.org/10.1037/dev0000393>
- MARSH, Herbert; & SHAVELSON, Richard (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107-23. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2003_1
- MATO-MEDINA, Óscar Enrique; AMBRIS-SANDOVAL, Julio; LLERGO-YOUNG, Mónica; & MATO-MARTÍNEZ, Youhanna (2020). Autoconcepto en adolescentes considerando el género y el rendimiento académico en Educación Física. *Universidad y Sociedad*, 12(6), 22-30. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1806>
- MEAD, George (1934). *Espíritu, persona y sociedad*. Paidós.
- MÖLLER, Jens; ZITZMANN, Steffen; HELM, Friederike; MACHTS, Nils; & WOLFF, Fabian (2020). A meta-analysis of relations between achievement and self-concept. *Review of Educational Research*, 90(3), 376-419. <https://doi.org/10.3102/0034654320919354>
- MOLLOY, Lauren; RAM, Nilam; & GEST, Scott (2011). The storm and stress (or calm) of early adolescent self-concepts: Within- and between-subjects variability. *Development Psychology*, 47(6), 1589-1607. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0025413>
- ONETTI, Wanessa; FERNÁNDEZ-GARCÍA, José Carlos; & CASTILLO-RODRÍGUEZ, Alfonso (2019). Transition to middle school: Self-concept changes. *PLoS ONE* 14(2), e0212640. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0212640>
- OVIEDO-OVIEDO, Nancy Viviana; DORADO-MARTÍNEZ, Álvaro Darío; NARVÁEZ-PRADO, Cristina; ROMO-CHAMORRO, Sandra; & PÉREZ-ORTIZ, Ximena (2023). Autoconcepto y rendimiento académico: Un análisis desde la perspectiva de género. *Análisis*, 56(104) 117-137. <https://doi.org/10.15332/21459169.9790>
- PARKER, Audra (2010). A longitudinal investigation of young adolescents' self-concepts in the middle grades. *RMLE Online*, 33(10), 1-13. <https://doi.org/10.1080/19404476.2010.11462073>



- PORILLO-PEÑUELAS, Samuel Alejandro (2020). Los otros significativos en la construcción del sí mismo. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25, 152-161. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/32856>
- PORILLO-PEÑUELAS, Samuel Alejandro; & FLORES-HERNÁNDEZ, Guadalupe Teresa (2021). Propiedades psicométricas del instrumento AF-5 en el estudiantado normalista. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 12(1), 19-28. <https://doi.org/10.29059/rpcc.20210615-128>
- PORILLO-PEÑUELAS, Samuel Alejandro; & REYNOSO-GONZÁLEZ, Óscar Ulises (2021). Educar para el reconocimiento de sí mismo y de los otros significativos. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26(95), 57-69. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/36577>
- PULIDO-GUERRERO, Édgar Guillermo; REDONDO-MARÍN, Miladys Paola; LORA-CARRILLO, Lesby Johana; & JIMÉNEZ-RUIZ, Luz Karine (2023). Medición del autoconcepto: Una revisión. *Psykhe (Santiago)*, 32(1), 00113. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2020.22389>
- RAMOS-MONSIVAIS, Cynthia Lizeth; & ROQUE-HERNÁNDEZ, Ramón Ventura (2021). La influencia docente y el rendimiento académico en estudiantes de una universidad pública mexicana. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(spe4), Artículo 00007. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2755>
- REZA-FLORES, Ricardo Alberto (2022). El impacto de la actuación docente en el rendimiento escolar: Mirada del profesorado de Química. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 6(6), 14276-14291. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.9947
- SANTROCK, John (2013). *Psicología de la Educación*. (Quinta Edición). McGraw-Hill.
- SHAVELSON, Richard; HUBNER, Judith; & STANTON, George (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- SILVA, Carla; INÁCIO, Alice; CARREIRA, Luisa; & CORREIA, Sandra (2017). El papel de la escritura y del portafolio en el autoconcepto académico. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (11), 229–234. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.11.2835>
- SULLIVAN, Harry (1953). *The interpersonal Theory of Psychiatry*. Norton.
- TAKAISHI, Koichi (1992). Otros involucrados en la formación del autoconcepto. *Shinrigaku kenkyu: The Japanese Journal of Psychology*, 63(1), 1-7. <https://doi.org/10.4992/jjpsy.63.1>
- TORCOMIAN, Claudia (2016). *Adolescencia y subjetividad. Ingresar, transitar y egresar de la escuela secundaria*. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-044/323>
- TRIGUEROS-RAMOS, Rubén; & NAVARRO-GÓMEZ, Noelia (2019). La influencia del docente sobre la motivación, las estrategias de aprendizaje, pensamiento crítico y rendimiento académico de los estudiantes de secundaria en el área de Educación Física. *Psychology, Society & Education*, 11(1), 137-150. <http://hdl.handle.net/10835/6934>



- VALDNER, Faith (2014). *Significant others: A literature review on how peers and teachers affect adolescents in their academic life*. [Independent thesis Advanced level (professional degree), Linköping University]. DiVA - Digitala Vetenskapliga Arkivet. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-109482>
- VAN DER CRUISEN, Renske; BLANKENSTEIN, Neeltje; SPAANS, Jochem; PETERS, Sabine; & CRONE, Eveline (2023). Longitudinal self-concept development in adolescence. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 18(1), 1-13. <https://doi.org/10.1093/scan/nsac062>
- VÁZQUEZ, Clara; & RISSO, Alicia (2022). Autoconcepto del alumnado universitario. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 9, 220–232. <https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.0.8905>

Fecha de recepción: 23 de Octubre de 2024

Fecha de revisión: 05 de Junio de 2025

Fecha de aceptación: 14 de Junio de 2025

Fecha de publicación: 27 de Junio de 2025