



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo Fin de Máster

**LA ADOLESCENCIA COMO
PERIODO DE CAMBIO. LA
FORMACIÓN DE LA
IDENTIDAD EN EL
ADOLESCENTE**

Presentado por: GEMA CORTINA BARRO
Tipo de TFM: INVESTIGACIÓN
**Director/a: Dr. JAVIER RODRÍGUEZ
MORENO**
Ciudad: MADRID
Fecha: 19-12-2014

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo fundamental analizar cómo se construye la identidad durante la adolescencia a partir de la definición de los conceptos de identidad y autoconcepto, de las características de las distintas etapas de la adolescencia y de las últimas investigaciones en torno al tema. Estas se centran en la evolución que realiza el individuo al atravesar los distintos estatus de identidad definidos por Marcia (difusión, hipoteca, moratoria y logro) que afectan a cinco ámbitos o dimensiones: profesión, religión, relaciones sociales, ocio y política. Se trata de una evolución diferente para cada persona, con una duración variable y con avances y retrocesos que la convierten en un proceso complejo sobre el que se han formulado diversas teorías que parten del pensamiento de Erikson.

A continuación, para comprobar una serie de hipótesis sobre el desarrollo de la identidad en la adolescencia teniendo en cuenta dos variables, el género y la edad, se llevó a cabo una investigación a partir de la valoración de la identidad de un grupo de 35 alumnos de un centro educativo con edades comprendidas entre los 11 y los 13 años (primero de ESO) y los 15 y los 17 años (cuarto de ESO).

PALABRAS CLAVE

Identidad, adolescencia, autoconcepto, yo, autoestima, EOM-EIS-2.

SUMMARY

The research objective is to present analyze how identity is constructed during adolescence from the definition of identity self-concept, the characteristics of the concepts and different stages of adolescence and the latest research in volume to topic. These focus on the evolution takes the individual to go through the different identities that status defined by Marcia (broadcast, mortgage, moratorium and achievement) affecting five areas or dimensions: occupation, religion, social relationships, entertainment and politics. It is different for each person evolution, lasting a variable with ups and downs that make it a complex process over and who have made a number of theories that leave the thinking of Erikson.

Then, to test a series hypotheses about the identity development in adolescence taking two variables, gender and age, was conducted an investigation after assessing the identity of a group of 35 students a school aged 11 to 13 years (First year of compulsory education) and 15 to 17 years (Fourth year of compulsory education).

KEYWORDS

Identity, adolescence, self-concept, self, self-esteem, EOM-EIS-2.

ÍNDICE

1.- Introducción del trabajo	pág. 1
1.1.- Justificación y planteamiento del problema.....	pág.1
1.2.- Análisis y estado de la cuestión.....	pág. 4
1.3.- Fundamentación teórica.....	pág. 5
2.- Objetivos.....	pág. 13
3.- Breve fundamentación de la metodología.....	pág. 13
4.- Desarrollo.....	pág. 16
5.- Resultados y análisis.....	pág. 17
6.- Conclusiones.....	pág. 28
6.1. Líneas de investigación futuras.....,	pág.28
6.2 Limitaciones.....	pág. 30
7.- Referencias bibliográficas.....	pág.30
8.- Anexos.....	pág.36
8.1.- Anexo I. Escala para evaluar el estatus de identidad.....	pág.36
8.2.- Anexo II. Resultados según dimensiones.....	pág. 45

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación y planteamiento del problema

El objetivo de este trabajo de investigación acerca de la formación de la identidad en el adolescente es llevar a cabo una revisión bibliográfica sobre la identidad en esta etapa de la vida como paso previo para analizar un caso concreto que permita estudiar posibles diferencias entre géneros en el desarrollo de la identidad así como comparar el estado de la misma en función de la edad.

La identidad ha sido objeto de muchos estudios desde que Erikson publicase en 1968 *Identidad, juventud y crisis*. Considero que es un aspecto fundamental en el estudio de la adolescencia porque, la identidad, que experimenta un gran progreso en ese periodo gracias al desarrollo cognitivo, contribuye a la formación de la personalidad adulta. No obstante, los investigadores han detectado fluctuaciones y avances o retrocesos en su desarrollo que dependen de variantes personales y que presentan consecuencias importantes a nivel social. Estas variantes se han tenido en cuenta en diferentes teorías formuladas a partir de estudios empíricos que permiten personalizar la educación y ayudar a profesores, orientadores y padres.

Según el diccionario de la Real Academia Española de Lengua (1992), identidad se define en su segunda y tercera acepción como:

2. f. Conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás.
3. f. Conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a las demás.

Por lo tanto, la identidad hace referencia a aquellas características que diferencian a una persona de las demás y que la hacen única e irrepetible, definición que también se puede extender a las peculiaridades de una colectividad de ahí que la cultura influya de manera muy importante en la identidad.

Según Coleman y Hendry (2003) la identidad alude a la naturaleza del yo y a su integración en la sociedad al desempeñar en ella determinados roles que la persona puede modificar para alcanzar la madurez psicológica o, según Marcia (1993), lograr la identidad. Por lo tanto, en la construcción de la identidad es imprescindible la apertura a los demás, es decir, es necesario interaccionar con los otros.

El proceso de construcción de la identidad precisa del autoconcepto y de la autoestima, es decir, requiere que la persona se conozca a sí misma y que se valore. Según Coleman y Hendry (2003) la adolescencia da lugar a un cambio a nivel físico, intelectual, emocional y de rol que implica un autoconcepto más perfeccionado.

Según estos autores, el autoconcepto es la idea global de un sentido del yo que incluye la imagen corporal, la autoestima y otras dimensiones del yo como el yo psicológico, el yo familiar, el yo social, el yo sexual y el yo de afrontamiento según el cuestionario de autoimagen de Offer (Coleman y Hendry, 2003). Otros autores como Harter y Shavelson han diferenciado distintos dominios y subáreas del autoconcepto. Así, Harter (Coleman y Hendry, 2003) distingue ocho dominios de autoconcepto (competencia académica, competencia laboral, competencia deportiva, apariencia física, aceptación social, amistad íntima, atracción romántica y comportamiento) y Shavelson (Coleman y Hendry, 2003) diferencia el autoconcepto académico, que comprende Lengua, Historia, Matemáticas, Ciencias, del no académico, que incluye el autoconcepto social, emocional y físico. En definitiva, el autoconcepto es multidimensional al estar integrado por una serie de aspectos que dan lugar a la personalidad. Requiere un gran esfuerzo por parte del adolescente para conocer sus posibilidades y limitaciones y desarrollar a partir de este conocimiento una imagen positiva de sí mismo y, en definitiva, conseguir la identidad. En relación con esta idea, Harter (Coleman y Hendry, 2003) afirma que el autoconcepto es una teoría que la persona construye sobre el yo.

Durante la adolescencia según Coleman y Hendry (2003) se produce un grado mayor de diferenciación en el autoconcepto, es decir, el adolescente opina sobre su propia actuación o conducta en distintas situaciones. Por ejemplo, puede afirmar que se molesta, enfada o asusta ante una determinada situación o que se muestra amistoso o triste ante otra.

En la actualidad, no se han realizado muchos estudios sobre la fluctuación o estabilidad del autoconcepto, puesto que se debe tener en cuenta que algunos de los aspectos del yo mencionados cambiarán antes que otros lo que nos hace plantearnos por qué parece que en el adolescente hay tantas personas encerradas en una (Coleman y Hendry, 2003).

Por otro lado, un problema detectado al estudiar la identidad en la adolescencia hace referencia a la diferenciación de etapas. Normalmente se suelen distinguir dos etapas cuyos límites no son precisos. Se trata de la adolescencia inicial y la adolescencia tardía. En este trabajo la inicial hace referencia a los adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y 13 años y la tardía a los adolescentes con edades entre los 15 y 16 años. No obstante, otras clasificaciones son más precisas puesto que se debe tener en cuenta que la construcción de la identidad es un proceso largo que se extiende más allá de los veinte años. De esta manera, resulta más exacta la división de la identidad en tres etapas como la realizada por Quiroga (1999) de la Universidad de Buenos Aires. Esta autora distingue entre la adolescencia temprana

que comprende los 13, 14 y 15 años, la adolescencia media, situada entre los 15 y 18 años y la adolescencia tardía entre los 18 y 28 años. La complejidad que supone para el ser humano este periodo de la vida en el que construye su nuevo yo y su nueva personalidad se manifiesta en las dificultades por las que tiene que atravesar en cada una de las etapas y que hacen referencia al cambio físico, intelectual, emocional y de rol anteriormente mencionado. La adolescencia inicial se caracteriza por el desafío a la autoridad paterna y, según Quiroga (1999) por la rebeldía, en la adolescencia intermedia adquiere gran importancia el grupo de iguales y comienza el interés por las relaciones de pareja y en la adolescencia tardía el joven debe afrontar una serie de problemas que le harán sentirse confuso al principio pero que irá solucionando hasta aceptar los retos propios de la edad adulta. Estos problemas son la independencia económica, la construcción de una familia y la elección de una profesión (Quiroga, 1999). De esta manera, la persona alcanza la madurez porque logra o adquiere su identidad ya que se ha independizado de sus padres, ha elegido sus amistades y pareja, desempeña un rol en la sociedad según su vocación e intereses personales y ha conseguido una estabilidad psicológica que le permitirá afrontar las dificultades de la vida.

Según estos planteamientos, la formación de la identidad en el adolescente hace referencia a una evolución en su personalidad desde una etapa de mayor confusión en la adolescencia inicial (difusión de la identidad e identidad hipotecada según Marcia, 1993) hasta la adquisición de la misma durante la adolescencia media y final tras una época de búsqueda (identidad moratoria e identidad de logro según Marcia, 1993).

Por tanto, las **hipótesis** planteadas en este trabajo de investigación se basan en las hipótesis formuladas por Zacarés *et al.* (2009) y Tesouro Cid *et al.* (2013) en sus trabajos sobre el desarrollo de la identidad en la adolescencia, según las cuales los estatus activos o maduros, que se corresponden con las identidades de logro y moratoria de Marcia (1993), puntúan más a nivel global en los cuestionarios sobre identidad. Estos autores señalan además en sus hipótesis que existe una evolución en la identidad adolescente y que estos estatus presentan puntuaciones más elevadas en la adolescencia tardía (15 y 16 años) que en la inicial (12 y 13 años) y que existen diferencias de género, es decir, que las chicas puntúan más que los chicos en los estatus identitarios activos o maduros.

En definitiva, en el presente trabajo se tratarán de comprobar y verificar las siguientes hipótesis (Zacarés *et al.*, 2009; Tesouro Cid *et al.*, 2013) tras el análisis de los datos procedentes de la encuesta EOM-EIS-2 (Adams, Bennion y Huh, 1989) sobre una población de 35 alumnos de 1º y 4º de ESO:

- La identidad es asincrónica, es decir, no es la misma para todos los ámbitos (profesional, relacional, ocio o tiempo libre, religión y política) en cada persona y, por lo tanto, no evolucionan a la vez.
- Los estatus activos y maduros (identidad de logro e identidad moratoria) puntúan más que los estatus pasivos e inmaduros (identidad difusa e identidad hipotecada).
- Los estatus activos y maduros (identidad de logro e identidad moratoria) puntúan más en el género femenino que en el masculino.
- Los estatus activos y maduros (identidad de logro e identidad moratoria) puntúan más en la adolescencia tardía (15 y 16 años) que en la adolescencia inicial (12 y 13 años).

1.2. Análisis y estado de la cuestión

Acerca de la formación de la identidad del adolescente existen en la actualidad muchos trabajos que parten de las teorías formuladas por Erikson y Marcia. Estas investigaciones hacen referencia a la identidad como concepto psicosocial y a la identidad vinculada con la profesión y con los medios de comunicación.

En el análisis de la identidad como concepto psicosocial destaca en nuestro país el trabajo de investigación ya mencionado de Zacarés *et al.* (2009) sobre el desarrollo de la identidad global, relacional y escolar. También estudia la influencia que ejerce la autoestima en la identidad. El estudio se llevó a cabo sobre una población de 283 adolescentes con edades comprendidas entre los 14 y 22 años. A partir de este trabajo se realizaron otros entre los que destacan el de Tesauro *et al.* (2013) sobre la construcción de la identidad para un grupo de 42 adolescentes entre 11 y 15 años y el de Ruiz Alfonso (2014) sobre identidad personal y estilos de pensamiento. Este autor realiza por un lado una revisión del concepto de identidad siguiendo el pensamiento de Erikson y por otro, relaciona de manera novedosa la exploración y el compromiso en la identidad relacional, vocacional e ideológica con los estilos de pensamiento vinculados hasta entonces al ámbito académico (Ruiz Alfonso, 2014).

La identidad vinculada a la profesión ha sido objeto de estudio por Ruvalcaba-Coyaso *et al.* (2011) quienes relacionan identidad y contexto laboral, entendiendo la identidad profesional como un momento en el que el joven se

enfrenta a un escenario adulto y va adquiriendo un fuerte compromiso hacia su trabajo.

En cuanto a identidad y comunicación, los diversos trabajos llevados a cabo sobre esta temática se centran en cómo influye la televisión en la construcción de la identidad adolescente a través de terror, series y “talk shows” (Pintado, 2005), en la adolescencia sin “otredad”, que lleva al adolescente a refugiarse en las nuevas tecnologías (Sierra Sánchez *et al.*, 2010) y en las relaciones sociales creadas mediante los medios de comunicación (Martín López, 2014).

1.3. Fundamentación teórica

Erik Erikson es el principal autor del que se debe partir para comprender la formación de la identidad en el adolescente. Se le considera una figura clave ya que su teoría psicosocial ha permitido llevar a cabo una serie de investigaciones que han profundizado en determinados aspectos como los niveles evolutivos en los que divide la crisis de identidad (Marcia, 1993).

En efecto, según Erikson en *Identidad, juventud y crisis* (1992), el adolescente debe pasar por una **crisis de identidad** para encontrar su nuevo yo, es decir, su **yo social**. Se trata de afrontar un problema difícil y trascendental cuya solución le va a permitir vivir en sociedad. Para ello, se tendrá que enfrentar al miedo que supone establecer relaciones de amistad íntimas con otras personas. Este miedo puede conducir a simples relaciones formales sin compromiso o al aislamiento. Otros factores que configuran la crisis de identidad y que el adolescente deberá superar son la ausencia de una perspectiva temporal que le facilite la planificación del futuro con vistas a la mejora personal, la dificultad de concentración en el estudio o el trabajo y la oposición a las preferencias y normas impuestas por los padres y adultos que puede desembocar en una identidad negativa contraria a la deseada socialmente. En la teoría psicosocial estos factores dan lugar a la **difusión de la identidad** y forman parte del quinto estadio psicosocial, la adolescencia, que se desarrolla entre los 12 y los 20 años. En este estadio Erikson (1992) distingue siete aspectos que conducen al adolescente a la consecución de una identidad “unificada” y coherente frente a una identidad “confusa” y no definida una vez superados los obstáculos anteriormente señalados: perspectiva temporal frente a confusión temporal, seguridad en sí mismo frente a timidez y aislamiento, experimentación con roles diferentes para descubrir una posible vocación, interés por aprender, definición de la identidad sexual, elección de los valores que definen

su ideología y adhesión al grupo de iguales pudiendo desempeñar el liderazgo del mismo y reconociendo al mismo tiempo la aceptación de la autoridad a nivel institucional.

Este estadio fue perfeccionado por el propio Erikson en *El ciclo vital completado* (2000) donde distingue como estadio psicosexual la pubertad, como crisis psicosocial la identidad frente a la confusión de identidad, como relación social el grupo de iguales, como virtud la fe en uno mismo, como patología la confusión de identidad, como principio social la nueva visión del mundo, como ritualización vinculante la ideología y como ritualización desvinculante el fanatismo.

En definitiva, el adolescente debe superar miedos y dificultades para adquirir un compromiso vocacional e ideológico que le permitirá convertirse en un adulto libre y responsable integrado plenamente en la sociedad y con una percepción y valoración positiva de sí mismo.

Sin embargo, este proceso no es fácil. Por este motivo según Erikson (1992) la sociedad permite que los adolescentes experimenten una ***moratoria psicosocial***, durante la cual van asimilando las nuevas responsabilidades y compromisos. Durante este tiempo aprenden a planificar su futuro en función de sus experiencias, actividad, estudio o trabajo, comprenden la necesidad del juicio ya que gracias a él sus acciones ganan en certeza y fiabilidad, experimentan con diferentes roles de adultos para descubrir la verdadera vocación profesional y el papel que desempeñarán en la sociedad, definen su ideología y su identidad sexual mediante las relaciones con el otro sexo y se integran en el grupo de “pares”. Erikson (1992) considera que la confusión, auténtica protagonista de esta etapa, se convierte en un juego social sucesor del juego infantil. También se debe tener en cuenta que esta confusión es la responsable de las fluctuaciones del yo, es decir, de los cambios emocionales y de las variaciones en los gustos e intereses así como y del descuido en las tareas diarias o la preocupación excesiva por una en concreto. Explica, por tanto, que su vida durante esta etapa sea “caótica” y que suponga un reto para padres y educadores.

El estadio de la adolescencia de Erikson (1992) forma parte de un ciclo vital integrado por siete estadios más (confianza frente a desconfianza, autonomía frente a vergüenza y duda, iniciativa frente a culpa, laboriosidad frente a inferioridad, intimidad frente a aislamiento, generatividad frente a estancamiento e integridad frente a desesperación) que también se deben entender como crisis de la personalidad. Se trata de un ciclo en el que el yo social evoluciona a lo largo de toda la vida a partir del encuentro y de la apertura a los demás (padres, familiares,

amigos, compañeros de trabajo, conocidos) así como a las costumbres y tradiciones propias del contexto o lugar de nacimiento en el que se forma y educa el individuo.

La teoría de Erikson parte de la crítica al psicoanálisis de Freud. Frente al *ello* y *superyó*, Erikson reclama el papel del *yo*, la parte racional que orienta al individuo en sus decisiones personales y relaciones sociales. No obstante, en el estadio de la adolescencia Erikson no aclara cómo y en qué grado afecta la crisis de identidad a los adolescentes. Por este motivo **James Marcia** (1993) distingue cuatro etapas o niveles en esa crisis que constituyen el modelo de los estatus de identidad: **difusión, delegación o hipoteca, moratoria** y **consecución** de la identidad. Durante la difusión el adolescente no atraviesa ninguna crisis de identidad ni presenta compromisos de tipo vocacional o ideológico. La delegación de identidad implica un compromiso con ideas o valores de otras personas por lo que el adolescente sigue sin experimentar la crisis de identidad. En la moratoria, ya analizada por Erikson, sí está presente la crisis junto a un compromiso confuso e indefinido. Finalmente, la consecución de la identidad da lugar a una identidad claramente definida y a un compromiso firme con una vocación, unas ideas y valores y un rol social. Según Marcia (1993) estos niveles pueden interpretarse como una evolución hacia el logro de la identidad adulta, pero la difusión no tiene que ir necesariamente seguida de la hipoteca, ni la moratoria de la identidad, es decir, la moratoria puede dar lugar a la hipoteca, aunque Marcia deja claro que la moratoria psicosocial es imprescindible para conseguir la identidad. También se pueden dar regresiones cuando el individuo pasa de la moratoria a la difusión, de la hipoteca, también llamada cerrazón, a la difusión y del logro a la moratoria o a la difusión. No obstante, las investigaciones actuales de Meeus (2011) apuntan al predominio de la evolución progresiva hacia la identidad frente a la regresiva. Marcia divide la identidad en dos grupos, los estatus activos y los estatus pasivos. Los primeros incluyen el logro de identidad y la moratoria y se relacionan con una elevada autoestima, autonomía y razonamiento moral, mientras que los segundos se refieren a la difusión y a la hipoteca y se asocian a una baja autoestima y autonomía y al conformismo (Marcia, 1993).

Las conclusiones a las que condujeron las investigaciones llevadas a cabo en los años noventa por autores como Adams y Kroger (Coleman y Hendry, 2003) realizadas a partir de la propuesta de Marcia confirmaron la teoría de Erikson. De esta manera, se pudo comprobar que los adolescentes con más éxito en los estudios o el trabajo, mayores habilidades sociales y unos valores morales firmemente afianzados y asentados presentaban una mayor estabilidad psicológica. Aquellos que se encontraban en el periodo de moratoria mostraban más ansiedad y el mayor nivel

de conflictividad con las autoridades. Por su parte, los individuos situados en el nivel de hipoteca no eran autónomos y necesitaban la aprobación de los demás y los encuadrados en la etapa de difusión de la identidad tendían al aislamiento y presentaban mayores problemas psicológicos (Coleman y Hendry, 2003).

Las investigaciones también se centraron en averiguar a qué edad se adquiere la identidad. Los estudios de Waterman de los años setenta (Coleman y Hendry, 2003) confirmaron que su adquisición no es anterior a los 18 años y que se alcanza primero la identidad ocupacional que la política e ideológica (Coleman y Hendry, 2003). Otra cuestión que se plantearon es cuándo se produce el paso de un estatus a otro. Según Meeus (1999) durante la secundaria el adolescente abandona la difusión y en la juventud tardía pasa de la hipoteca al logro. Este autor también afirma que las investigaciones han constatado una evolución en el desarrollo de la identidad ya que aumenta con la edad el número de adolescentes que logran la identidad y disminuyen los que se encuentran en situación de hipoteca al igual que los adolescentes en estado de difusión, aunque esta última evolución no está muy clara. También sostiene que no existe ni aumento, ni disminución a lo largo de la adolescencia para la moratoria y que es el estatus más inestable y transicional de todos (Meeus, 1999).

Otro aspecto ya estudiado por Erikson y analizado en profundidad por Phinney y Rosenthal (Coleman y Hendry, 2003) hace referencia a la influencia que ejerce el contexto y la cultura en la formación de la identidad (Coleman y Hendry, 2003). Según estos autores la aceptación de la identidad étnica se produce en tres etapas evolutivas similares a las de Marcia: identidad no examinada, cuando el adolescente no se interroga sobre cuál es su origen étnico, búsqueda, cuando el adolescente se compromete con su identidad tras una experiencia vinculada, por ejemplo, al racismo, e identidad lograda, cuando adopta una postura firme con respecto a su cultura de origen y a la cultura mayoritaria (Coleman y Hendry, 2003). Berry (Coleman y Hendry, 2003) comparte el planteamiento de Phinney y Rosenthal pero considera que en la aculturación deben estar presentes la conservación de las costumbres y tradiciones propias y los vínculos con la cultura dominante. En función de ello diferencia cuatro posiciones: integración, cuando el joven se relaciona con la cultura principal a la vez que mantiene sus costumbres; asimilación, cuando el nivel de mantenimiento de las costumbres propias es bajo pero alto en la aceptación de la cultura mayoritaria; separación, cuando se conservan las tradiciones pero existe un vínculo muy débil con la cultura mayoritaria, y la marginación, cuando los jóvenes muestran un nivel bajo en ambos aspectos, la cultura propia y la cultura de acogida (Coleman y Hendry, 2003). Otros estudios

(Coleman y Hendry, 2003) comprobaron la influencia que ejercen en la formación de la identidad étnica la familia, el género y la mezcla de razas.

Además de la teoría psicosocial de Erikson en el estudio de la identidad del adolescente se deben tener en cuenta otros dos enfoques con los que comparte un concepto del yo vinculado al contexto social: la teoría de la Intersubjetividad de George Mead y el Interaccionismo Simbólico de Herbert Blumer. Mientras que Erikson entiende la identidad como producto de una evolución en la que interviene la personalidad del individuo y la sociedad, Mead y Blumer parten de la idea de que la identidad se desarrolla como consecuencia de las relaciones sociales que se dan en un contexto determinado. Para Mead (1972) el conocimiento que tiene una persona de sí misma es producto de la interacción social. Por tanto, según Mead (1972, p. 170) “El individuo se experimenta a sí mismo como tal, no directamente, sino sólo indirectamente, desde los puntos de vista particulares de los otros miembros individuales del mismo grupo social al cual pertenece”. Considera que el yo hace referencia a la diversidad de respuestas que pueden dar las personas ante un mismo hecho y el mí a la relación que cada sujeto establece con los demás. Para Blumer (1982) el yo permite a la persona ser a la vez objeto y sujeto de sí misma y el mí implica la existencia de las relaciones interpersonales.

Las investigaciones más recientes sobre los estatus de Marcia (Watzlawik y Bom, 2007; Crocetti, Rubini y Meeus, 2008; Meeus, 1996b; Meeus, Iedema, Helsen y Vollebergh, 1999; Meeus, Iedema y Maassen, 2002) distinguen entre la identidad global y la identidad dividida en diferentes dominios centrándose además en analizar las diferencias entre ellos. También se han estudiado los procesos de exploración y compromiso y, además del modelo de entrevista de Marcia, se han elaborado otros modelos de consulta a modo de cuestionario simple y mixto con preguntas abiertas y en escala, por ejemplo el EOM-EIS-2 de Adams, Benion y Huh (1989).

En la actualidad en el estudio de la identidad se distinguen los siguientes dominios (Ruiz Alfonso, 2014): ocupación (escolar, laboral), ideología (religión, política, valores, forma de vida), relaciones interpersonales (amistad, relaciones íntimas, roles sexuales), familia, ocio y etnicidad.

Las investigaciones relativas a la identidad según los dominios se han centrado tradicionalmente en el ocupacional, el interpersonal y el ideológico. Si Erikson y Marcia prestaron mucha atención al ideológico, los investigadores actuales prefieren los ámbitos ocupacional y relacional como es el caso de Volleberg y Zacarés (Ruiz Alfonso, 2014)). Por su parte, Kimmel y Weiner (Ruiz Alfonso, 2014) piensan que estos tres dominios son fundamentales en la formación de la identidad

del adolescente ya que dan lugar a compromisos vinculados con objetivos educativos y profesionales, relaciones de amistad y valores.

Por otro lado, diferentes autores han destacado la “naturaleza asincrónica de la formación de la identidad” (Zacarés, 2009, p. 317), que hace referencia al diferente ritmo de evolución de la identidad en los distintos dominios. Estos se han dividido en dominios interpersonales, que hacen referencia a las relaciones sociales, y dominios ideológicos, que aluden a distintas áreas como la ocupación, la política y la religión (Grotevant, 1987; Lavoie, 1994; Schwartz, 2001). En los estudios recientes los investigadores otorgan especial atención a la relación entre el dominio relacional y el ocupacional o escolar durante la adolescencia (Zacarés, 2009).

Otro aspecto de gran interés en el estudio actual sobre la formación de la identidad en la adolescencia son las diferencias entre sexos. No se han observado diferencias significativas entre chicos y chicas en el dominio ocupacional o escolar (Galli, 1997; Kroger, 1988; Lewis, 2003; Skorikov y Vondracek, 1998), pero sí se ha detectado una mayor maduración psicosocial en las chicas en el dominio ocupacional (Goossens, 2001; Markstrom-Adams y Adams, 1995; Meeus y Dekovic, 1995; Zacarés, 1998). En el dominio ideológico, en concreto en el ámbito de la política, parece que, a nivel universitario, las chicas están más en difusión que los chicos, aunque ambos muestran escaso compromiso (Goossens, 2001; Lewis, 2003; Pastorino *et al.*, 1997). En los dominios interpersonales, las chicas presentan mayor logro relacional y de intimidad (Galli, 1997; Lewis, 2003; Meeus y Dekovic, 1995; Pastorino *et al.*, 1997; Zacarés, 1998) lo que demuestra una mayor madurez evolutiva fundamentalmente a nivel relacional (Zacarés, 2009).

Por otro lado, Zacarés (2009) considera que la autoestima es un rasgo de la personalidad que permite la exploración de la identidad y el logro de compromisos al proporcionar al adolescente la seguridad y confianza necesarias para afrontar riesgos y asumir retos. Considera que una autoestima elevada supone una motivación que favorece la exploración, aspecto presente en el estatus de logro. Sin embargo, es elevada en el estatus de hipoteca y baja en la moratoria, porque la actividad exploratoria en el ámbito escolar y relacional durante este estatus se asocia a una autoestima baja. En este sentido, Zacarés (2009) citando a Marcia (1993) considera que la relación entre autoestima e identidad no se ha explicado aún de modo totalmente satisfactorio.

Otro ámbito de estudio reciente en la formación de la identidad es el vínculo que se establece entre las relaciones sociales y la identidad. Según los estudios de Grotevant y Cooper (1986 y 1998) y Markstrom-Adams (1992) un estilo familiar “autoritativo” o democrático que permita al adolescente expresar sus

opiniones y su singularidad como persona facilita el logro de la identidad, convirtiéndose la familia en un firme apoyo social para él. Los adolescentes en difusión cuentan con menos apoyo social, los que están en hipoteca tienen vínculos más estrechos con sus padres y los adolescentes en moratoria y logro se sitúan entre los dos niveles anteriores aunque estos últimos presentan un espíritu más crítico (Kimmel y Weiner, 1998).

Las investigaciones confirman la relevancia del grupo de iguales durante la adolescencia que se convierte en el apoyo social más importante aunque sin llegar a sustituir totalmente a los padres (Coleman y Hendry, 1999; Kirchler, Palmonari y Pombeni, 1993; Lafuente, 1992).

Para entender el significado que adquiere el apoyo social en la adolescencia se han desarrollado dos teorías al respecto (Meeus, Oosterwegel y Vollebergh, 2002; Oliva, Parra y Sánchez, 2002). Según la *hipótesis situacional del conflicto padres-iguales* la influencia de los padres e iguales se produce en distintos dominios: la de los iguales afecta al presente y a los vínculos interpersonales y la de los padres afecta al futuro, especialmente al dominio ocupacional o escolar. Estos autores indican también que la relación entre ambas influencias es negativa porque el apoyo de los iguales sustituye al de los padres en caso de conflicto y el de los padres al de los iguales en caso de aislamiento social. Por otro lado, la *hipótesis de la conexión o continuidad entre apoyo parental y apoyo de los iguales* considera que la influencia de padres e iguales afecta por igual a todos los dominios porque el tipo de relación que los adolescentes han mantenido con sus padres desde la infancia se refleja en las nuevas relaciones que mantienen con sus iguales. De esta manera, la relación padres-iguales es positiva: las buenas relaciones sociales con los iguales son reflejo del apoyo de los padres, mientras que la falta de apoyo social por parte de los iguales sería síntoma de un débil apoyo parental. Así, la autonomía que fomentan los padres que mantienen buenas relaciones con sus hijos favorecería la independencia que propicia el grupo de iguales (Grotevant y Cooper, 1986, 1998).

Por otro lado, los autores Bosma y Kunnen (2001) consideran que la formación de la identidad es un proceso transaccional entre la información interior o personal y la exterior o ambiental. Esta transacción puede llevar al conflicto o al ajuste entre compromiso y entorno. En el primer caso se producen estrategias de ajuste como la acomodación de la identidad personal o la asimilación de aspectos de identidad social manteniendo la identidad. Mientras, el ajuste supone el afianzamiento de la propia identidad. Bosma y Kunnen (2001) hablan de una *iteración* en la evolución de la identidad porque la transacción se repite en cada intercambio de información personal y contextual, cuyo resultado es el inicio de la

siguiente transacción. Afirman que es necesario el equilibrio entre acomodación y asimilación y entre exploración y compromisos ya adquiridos como sucede en el estatus de logro.

Luyckx, Goossens, Soenens y Beyers (2006) han demostrado la existencia de los siguientes subprocesos en la exploración y el compromiso: por un lado dos exploraciones favorables a la autoestima, la exploración en amplitud, similar a la propuesta por Marcia y que permite la apertura a nuevas experiencias, y la exploración en profundidad, a partir de los compromisos adquiridos, y por otro, la creación del compromiso, siguiendo también a Marcia, y la identificación con el compromiso, que da lugar a la integración de los compromisos contribuyendo al desarrollo de la personalidad adulta, porque se debe tener en cuenta que ambas favorecen la autoestima en la adultez.

Luyckx, Schwartz, Goossens, Soenens y Beyers (2008) también diferenciaron la exploración rumiativa o inadaptada, que es aquella que manifiesta una excesiva preocupación por elegir correctamente el compromiso adecuado y que puede llevar a la persona a la confusión y al atasco, y, por lo tanto, a no ser capaz de elegir nada.

Crocetti, Rubini y Meeus (2008) proponen el concepto de reconsideración del compromiso que alude a la insatisfacción que manifiesta el adolescente con los compromisos adquiridos durante la infancia y a su deseo de cambiarlos. Schwartz *et al.* (2013) vinculan la exploración rumiativa y la reconsideración del compromiso con la difusión de Erikson porque ambas impiden al adolescente descubrir el camino a seguir para alcanzar la identidad.

Por otro lado, Crocetti, Rubini, Meeus y Luyckx (2008) diferencian cinco estatus de identidad similares a los de Marcia pero añaden la moratoria de búsqueda, es decir, la moratoria con un alto grado de compromiso, una alta exploración y una alta reconsideración de compromiso. Se trata de explorar nuevas vías hacia el logro de la identidad sin modificar los compromisos previos. Según Meeus y Van de Schoot (2010) tienen más posibilidades de alcanzar la identidad los adolescentes en moratoria de búsqueda que en moratoria clásica.

Luyckx, Goossens, Soenens, Beyers y Vansteenkiste (2005) han dividido el estatus de difusión en difusión difusa y difusión despreocupada. La primera coincide con la exploración rumiativa al intentar desarrollar la identidad sin llegar al compromiso y la segunda no manifiesta ningún interés por la identidad.

Finalmente, añadir a los nuevos estudios sobre identidad la opinión de Meeus, Van de Shoot, Keijsers y Branje (2012) según la cual es más exacto definir las dimensiones de Marcia como trayectorias de identidad y no como estatus porque

son pasos previos con una determinada duración que conducen al logro de la identidad.

2. OBJETIVOS

Los objetivos del presente trabajo son los siguientes:

- Conocer el proceso de construcción de la identidad de los adolescentes a partir de las teorías de Erikson y Marcia teniendo en cuenta las aportaciones de otros autores relevantes que las ampliaron y enriquecieron.
- Localizar y analizar posibles diferencias en el desarrollo de la identidad entre la adolescencia inicial y la tardía.
- Localizar y analizar posibles diferencias en el desarrollo de la identidad vinculadas al género.
- Utilizar distintas técnicas y procedimientos estadísticos para analizar la identidad (encuesta y SPSS).
- Valorar los resultados teniendo en cuenta las características de la adolescencia como etapa compleja en la que las distintas dimensiones se van alcanzando de manera escalonada y durante un periodo largo de tiempo.

3. BREVE FUNDAMENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA

La primera quincena de octubre decidí que investigaría un aspecto relacionado con alguna de las materias del primer módulo y con la adolescencia, en concreto con las asignaturas Naturaleza Humana y Persona: Principios fundantes y Dimensiones y con La Práctica de la Educación Personalizada en la Educación Secundaria. Me pareció que un tema relacionado con la identidad sería interesante porque me permitiría conocer cómo maduran los adolescentes y adquieren la capacidad necesaria para decidir por sí mismos. El tema elegido fue por lo tanto la formación de la identidad en la adolescencia.

Una vez terminado el tercer módulo del Máster empecé a recopilar la información necesaria para realizar una revisión bibliográfica actualizada sobre la identidad a partir de libros y artículos localizados fundamentalmente en Internet. En la segunda y tercera semanas de noviembre realicé una síntesis con las ideas clave como hilo conductor y a partir de ahí consideré necesario llevar a cabo una investigación mediante una encuesta que me diese la oportunidad de evaluar la

identidad de un grupo de chicos y chicas de edades diferentes. La preparación de la encuesta y la interpretación y análisis de los datos se realizaron en la última semana de noviembre y la primera quincena de diciembre.

La metodología empleada se basa en la utilizada en dos estudios sobre la identidad en la adolescencia que han servido de modelo para la realización del presente trabajo: *El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos* de J. J. Zacarés González, A. Iborra Cuéllar, J. M. Tomás Miguel y E. Serra Desfilis de la Universidad de Valencia y de la Universidad de Alcalá de Henares del año 2009 y *Estudio sobre el desarrollo de la identidad en la adolescencia* de M. Tesouro Cid, M. L. Palomanes Espadalé, F. Bonachera Carreras y L. Martínez Fernández de la Universidad de Girona del año 2013.

Por tanto, el instrumento utilizado para medir la identidad global de los alumnos según estatus de identidad y dominios, dimensiones o ámbitos fue una escala conocida como **EOM-EIS-2** (“Extended Version of the Objective Measure of Ego Identity Status”) creada en 1989 por Adams, Bennion y Huh de la Universidad de Utah. Se trata de un cuestionario de gran fiabilidad que sigue las teorías de Erikson y Marcia y que ha sido muy utilizado en Norteamérica, Europa y Australia (Tesouro Cid *et al.*, 2013) empleándose en pruebas de fiabilidad y en tests de validez predictiva y de constructo (Zacarés *et al.*, 2009).

La encuesta está formada por 64 ítems divididos en ocho dominios, dimensiones o ámbitos (cada dominio cuenta con ocho ítems): profesional, política, religión, estilo de vida, relaciones sociales, pareja, roles de género y ocio. Los cuatro primeros valoran la dimensión o subescala ideológica y los cuatro restantes la dimensión o subescala interpersonal. En este cuestionario los ítems son expresiones o afirmaciones que se clasifican según los estatus de identidad de Marcia y que cuentan con una escala numérica del uno al seis en la que el uno implica estar “completamente de acuerdo” y el seis, “completamente en desacuerdo”. Su corrección se realiza mediante la suma de las puntuaciones de cada ítem según el estatus de identidad al que pertenezca para cada subescala. Se obtienen ocho puntuaciones comprendidas entre ocho y 48 en cada estatus de identidad, cuatro puntuaciones para la subescala ideológica y cuatro para la subescala interpersonal. Este valor se compara con unos puntos de corte según estatus para cada subescala que permiten averiguar en qué estatus de identidad se encuentra una persona según tres perfiles: estatus de identidad puro, estatus de bajo perfil y estatus de transición. Este tratamiento de los resultados obtenidos con el EOM-EIS-2 se corresponde con un “uso tipológico” de los mismos ya que, según Zacarés *et al.* (2009), asigna un

estatus a cada individuo. Sin embargo también se puede hacer un “uso dimensional” de los resultados (Zacarés *et al.*, 2009) si se tienen en cuenta los estatus de identidad según las dimensiones para diferentes variables como el género y el curso o la edad. Este uso es el que se ha utilizado en el presente trabajo puesto que era el más adecuado para evaluar la evolución de la identidad en un grupo de adolescentes de ESO.

Siguiendo el estudio sobre el desarrollo de la identidad en la adolescencia de Tesauro Cid *et al.* (2013) se consideró conveniente realizar dos cambios en el cuestionario EOM-EIS-2 para adaptarlo a las características de un grupo de 35 alumnos de primero y cuarto de ESO. En concreto se trata de 18 alumnos de primero de ESO con edades comprendidas entre los 11 y los 13 años y 17 alumnos de cuarto de ESO con edades comprendidas entre los 15 y los 17 años. Estos cambios se deben a que son grupos similares en edad y curso a los del estudio citado donde se trabajó con un grupo de 42 alumnos de primero de ESO (21 alumnos de 11 y 12 años) y de cuarto de ESO (21 alumnos de 14 y 15 años) de un instituto de la provincia de Girona. El primer cambio consistió en modificar la interpretación de los números de la escala de tal manera que el uno significase “completamente en desacuerdo” y el seis, “completamente de acuerdo”. El nuevo orden tiene una lógica más fácil de comprender para los alumnos además de hacer más sencilla la interpretación de los resultados (Tesauro Cid *et al.*, 2013). En segundo lugar se redujo el número de ítems de 64 a 40 al eliminarse las cuestiones relativas al estilo de vida, pareja y roles de género más difíciles de responder para los adolescentes teniendo en cuenta además que uno de los grupos es de primero de ESO.

En definitiva, el nuevo cuestionario (**anexo I**) quedó constituido por 40 ítems que se corresponden con cinco ámbitos, dominios o dimensiones: profesional, religión, relaciones sociales, ocio y política. Cada uno de estos dominios está integrado por ocho ítems o expresiones que hacen referencia a un estatus de identidad (logro, moratoria, hipoteca y difusión). Debido a que, como ya se mencionó, los datos se interpretan según un “uso dimensional” (Zacarés *et al.*, 2009) tras realizar la tabulación de los resultados se obtuvieron las medias de cada alumno para cada dimensión y estatus y a partir de aquí se procedió al análisis estadístico de tipo transversal para estudiar los resultados según el género y el curso o la edad y obtener una serie de conclusiones que permitiesen verificar las hipótesis previamente formuladas (ver apartado 5.1.).

El análisis estadístico consistió en la realización de gráficos utilizando el programa de hojas de cálculo “Microsoft Excel” sobre los estatus de identidad según las dimensiones, el género y el curso de manera general y atendiendo a cada

dimensión dentro del género y la edad de manera más específica. A continuación se aplicó el programa estadístico SPSS (versión 22) para calcular diferencias significativas entre dimensiones que verifiquen o no las hipótesis mediante la “prueba T de student” para muestras independientes, que sirve para valorar en este caso las diferencias obtenidas en las puntuaciones medias según el género y el curso (dos muestras independientes a partir de una misma población) y el “coeficiente de correlación de Pearson”, que valora si existe correlación entre el curso y las medias obtenidas en los diferentes estatus y dominios.

4. DESARROLLO

Una vez decidido el método a utilizar se aplicó mediante una técnica de muestreo no probabilística (Tesauro Cid *et al.*, 2013) a un grupo de 35 alumnos con edades comprendidas entre los 11 y los 13 años (adolescencia inicial) y entre los 15 y los 17 años (adolescencia tardía) de primero y cuarto curso de un Instituto de Educación Secundaria Obligatoria (IESO) de la provincia de Cáceres.

El grupo de primero de ESO está formado por 18 alumnos, la mayoría de 12 años, cuatro de 13 y uno de 11 años. Diez son de género masculino y ocho de género femenino.

El grupo de cuarto de ESO por su parte, está formado por 17 alumnos, la mayoría de 15 años, cinco de 16 y uno de 17 años. Nueve son de género masculino y ocho de género femenino.

Como ya se señaló, para analizar la muestra y detectar estadísticamente las posibles diferencias significativas en las medias, se dividió a la población en dos grupos independientes, es decir, en género y curso.

En definitiva, el grupo completo lo constituyen 35 alumnos, 54,29% chicos y 45,71 % chicas, mientras que el 48,57% tienen 12 o 13 años, el 45,71%, 15 o 16 años y el 5,72% restante 11 o 17 años (dos alumnos).

Cada grupo realizó la encuesta en días diferentes en sus respectivas horas de tutoría y, contando con la ayuda de la Educadora Social y de la Orientadora del centro, se explicó detalladamente a los alumnos en qué consistía así como los objetivos e instrucciones a seguir. También se les informó que conocerían los resultados una vez interpretados y analizados lo que les permitiría reflexionar sobre su propia identidad a nivel grupal debido al anonimato de la encuesta. La duración de la prueba fue de unos 30 minutos aproximadamente.

5. RESULTADOS Y ANÁLISIS

Al proceder al análisis de los datos obtenidos tras la tabulación de los resultados de las encuestas se obtuvieron las medias correspondientes a cada estatus de identidad según la dimensión o dominio como se puede comprobar en el gráfico 1. Se trata de un gráfico general en el que aún no se diferencia el género y el grupo o edad y que sirve como introducción y primera aproximación a un estudio más exhaustivo en el que se combinarán diferentes variables.

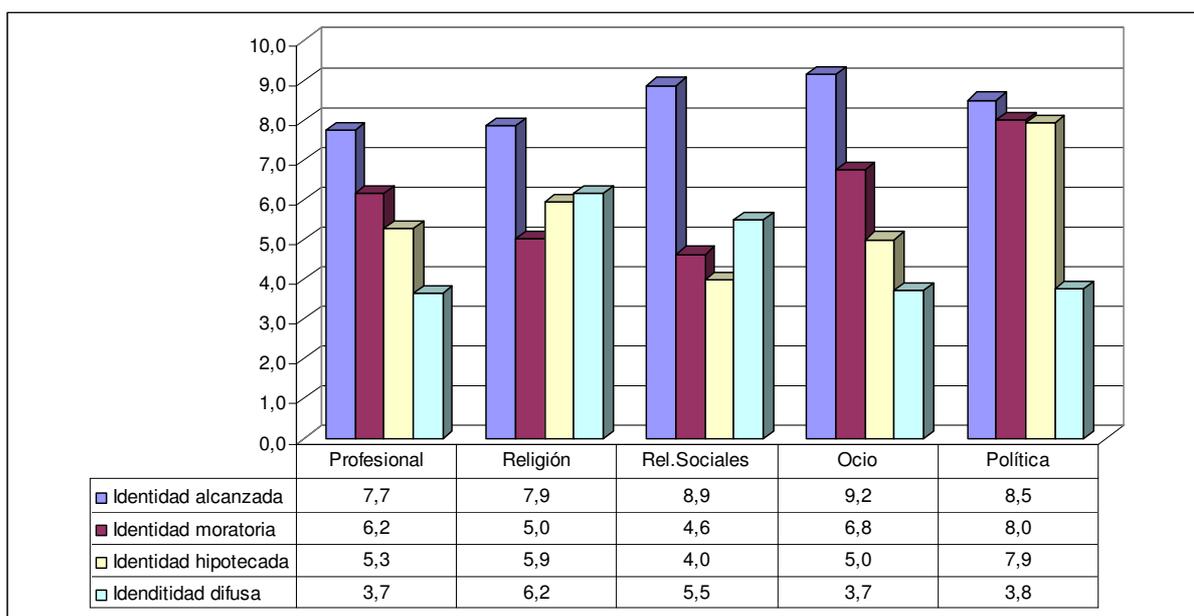


Gráfico 1: Estatus de identidad según las dimensiones

Las conclusiones obtenidas tras el estudio de las medias y desviaciones significativas presentes en el **gráfico 1** son las siguientes:

- Las medias más elevadas corresponden a la identidad alcanzada o lograda en las dimensiones ocio, relaciones sociales y política de lo que se deduce que un número relevante de alumnos han finalizado el periodo de búsqueda previo al logro y asumido un compromiso destacable con las actividades de ocio y tiempo libre (9,2 de media) y con las amistades (8,9 de media), aspectos de gran relevancia para el adolescente. La identidad moratoria sigue en importancia a la lograda con una media elevada (8,0) en el ámbito político, donde hay que destacar también la hipoteca (7,99). Los resultados más bajos se corresponden con las identidades hipotecada y difusa.
- En las dimensiones profesional y religión las medias son más bajas predominando la identidad alcanzada (7,7 y 7,9 de media respectivamente)

seguida de la moratoria (6,2) en el ámbito profesional y de la hipotecada (5,9) y de la difusa (6,2) en la religión.

- La **desviación típica** es relevante en el caso de la identidad hipotecada (1,5 de media) y en la identidad moratoria (1,4 de media), lo que nos indica la existencia de una mayor dispersión en esas identidades con respecto al resto.

A continuación, se han analizado los resultados según el género. En el **gráfico 2** que muestra los estatus según el género no se aprecian diferencias relevantes entre sexos al ser las medias similares para cada identidad, aunque ligeramente superiores en la identidad alcanzada.

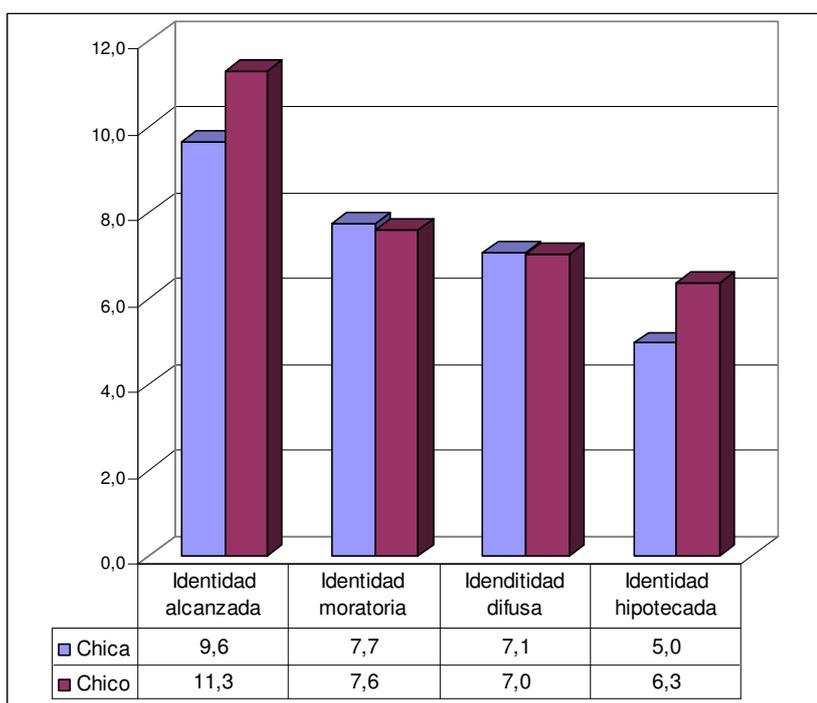


Gráfico 2: Estatus de identidad según el género

Para comprobar con mayor precisión las características de las diferencias entre chicos y chicas según las dimensiones se ha utilizado la prueba T de student para muestras independientes. La Sig. Bilateral de esta prueba estadística nos indica que no hay diferencias significativas entre géneros ya que se encuentra por encima de 0,05 con la excepción de la identidad lograda en profesión (Sig. = 0,01), de la identidad lograda en ocio (Sig. = 0,00) y de la identidad hipotecada en ocio (Sig. = 0,03).

En efecto, como se puede comprobar en el **gráfico 3**, en la identidad alcanzada en profesión la media masculina es de 8,9 para los chicos frente al 6,3 de las chicas. Estos resultados nos permiten afirmar que la vocación está más definida para los chicos que para las chicas.

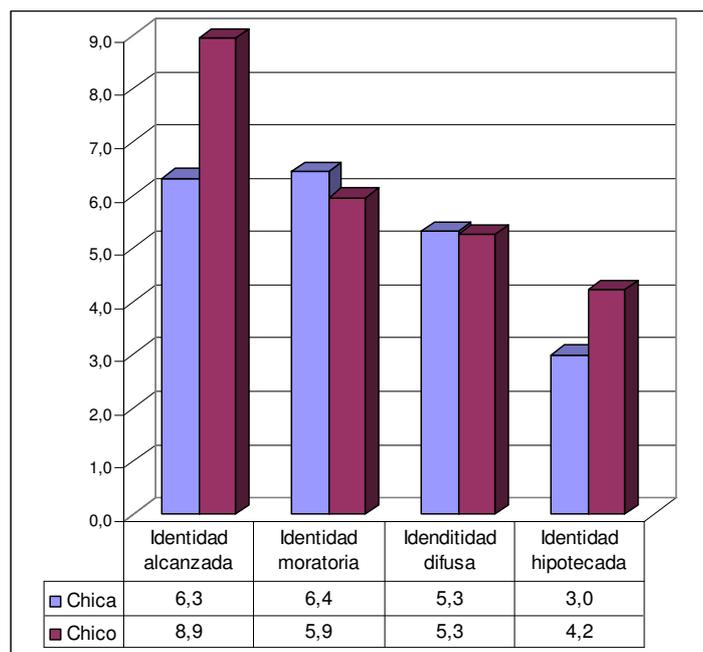


Gráfico 3: Dimensión profesional según el género

En la identidad lograda en ocio, según el **gráfico 4**, la puntuación media de los chicos es de 10,3 y la de las chicas de 7,8. En la identidad hipotecada en ocio la media es de 4,3 para los chicos y de 3,0 para las chicas. De estos datos se deduce que la decisión en cuanto a las actividades realizadas en tiempo libre está más clara para el género masculino que para el femenino, aunque los chicos también presentan una mayor dependencia de padres y amigos a la hora de elegir estas actividades.

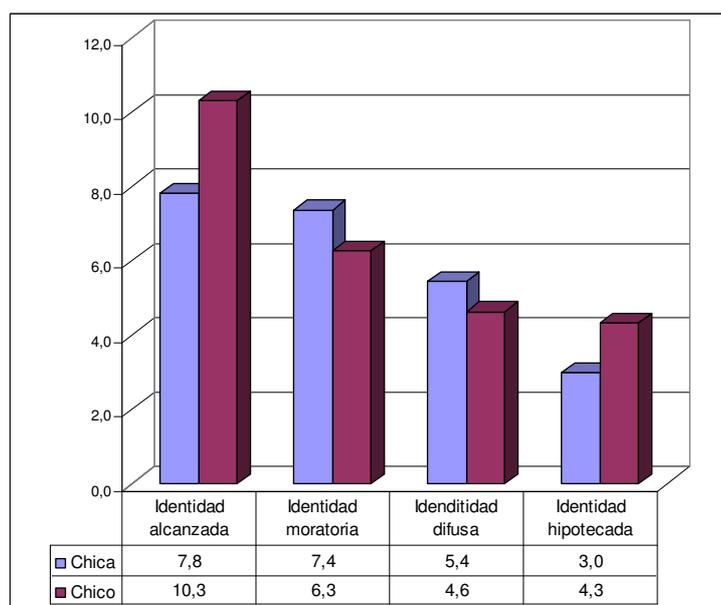


Gráfico 4: Dimensión ocio según el género

El resto de los gráficos de las dimensiones religión (gráfico 5), relaciones sociales (gráfico 6) y política (gráfico 7) sobre los que la prueba T no detectó diferencias significativas según el género son los siguientes:

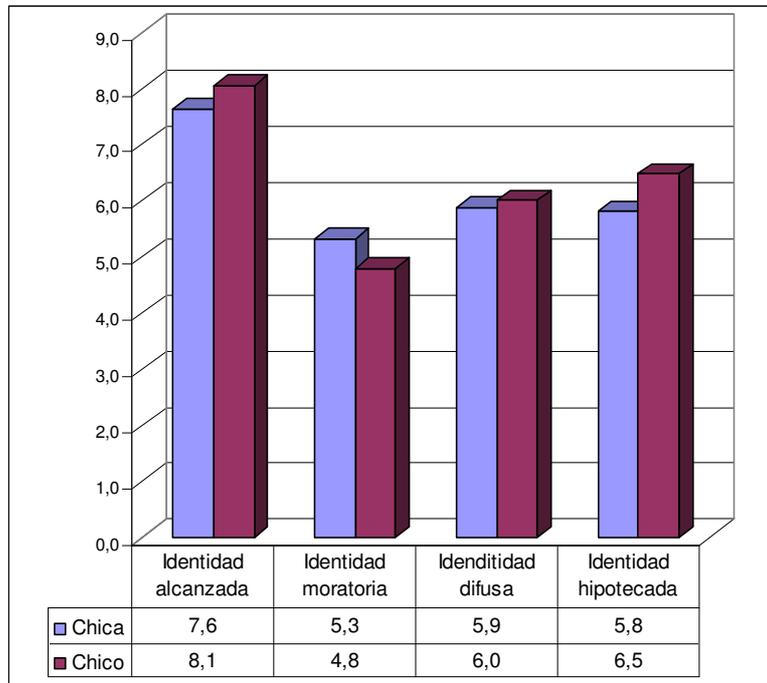


Gráfico 5: Dimensión religión según el género

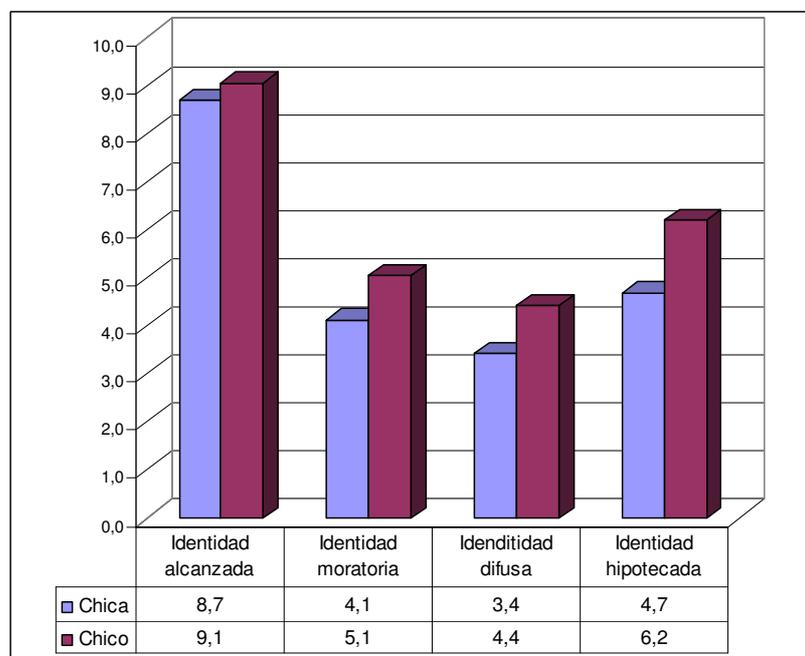


Gráfico 6: Dimensión relaciones sociales según el género

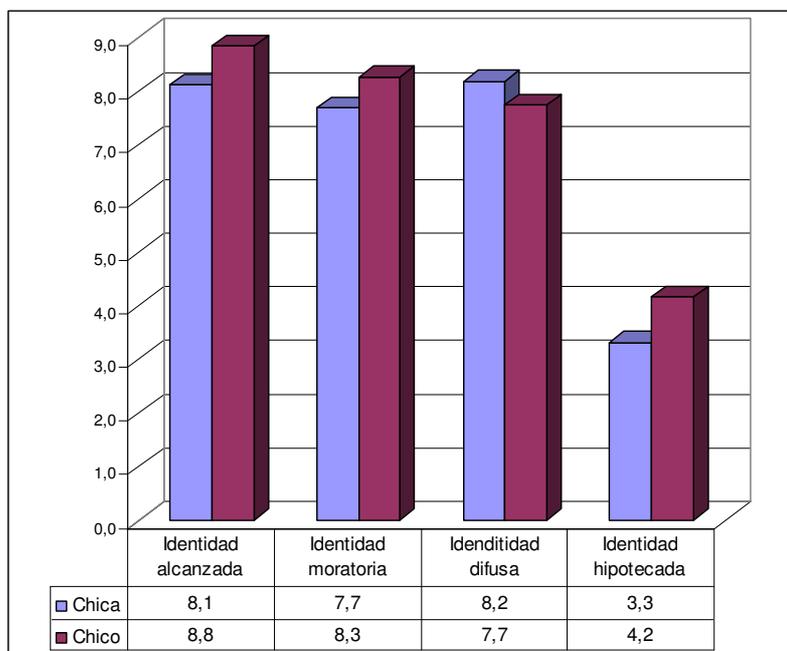


Gráfico 7: Dimensión política según el género

Tras el análisis de los resultados según el género se llevó a cabo un procedimiento similar respecto al curso o edad comparando los datos obtenidos por los alumnos de primero de ESO (adolescencia inicial) y de cuarto de ESO (adolescencia tardía). Una primera aproximación a las diferencias identitarias atendiendo al curso nos indica que, excepto en la identidad difusa donde los valores son muy similares, las medias son más elevadas para los alumnos de primero de ESO y que la identidad alcanzada es la que presenta las medias más altas en ambos cursos (11,0 para primero y 10,1 para cuarto) tal como se puede comprobar en el **gráfico 8**.

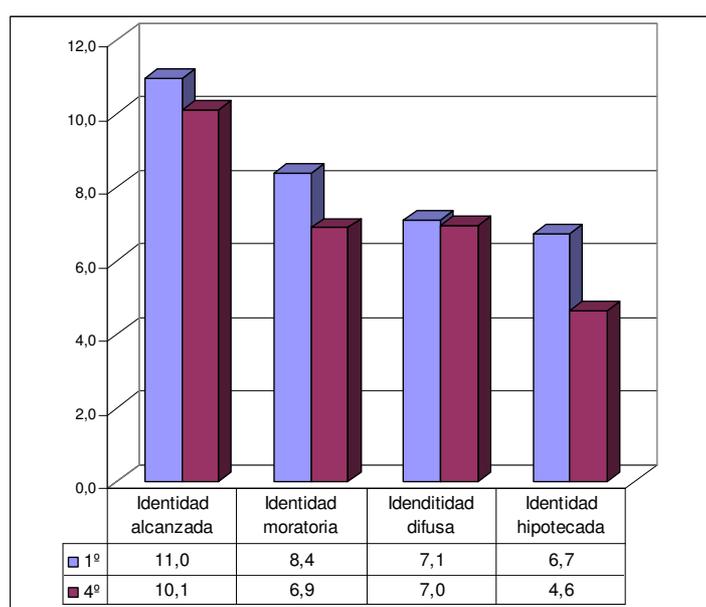


Gráfico 8: Estatus de identidad según el curso

Para comprobar con mayor detalle las características de las diferencias por cursos según las dimensiones se ha utilizado de nuevo la prueba T de student para muestras independientes. La Sig. Bilateral nos indica que hay diferencias significativas en la identidad hipotecada de la dimensión profesional (Sig. = 0,022), en la identidad difusa de la dimensión religión (Sig. = 0,027), en la identidad moratoria de la dimensión relaciones sociales (Sig. = 0,075), en la identidad hipotecada de la dimensión relaciones sociales (Sig. = 0,037), en la identidad moratoria de la dimensión ocio (Sig. = 0,029) y en la identidad hipotecada de la dimensión política (Sig. = 0,000).

Según el **gráfico 9**, en la dimensión profesional se puede comprobar que las medias son un poco más elevadas para primero de ESO con una diferencia más acusada en la identidad hipotecada (4,5) con respecto a cuarto (2,8). Este dato nos indica que los alumnos de primero dependen más de las decisiones familiares en cuanto a la vocación profesional que los de cuarto curso.

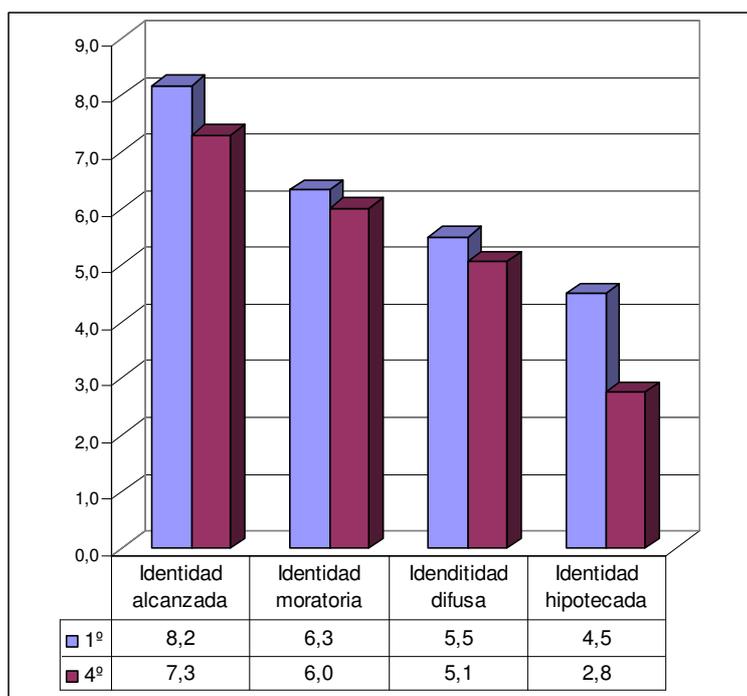


Gráfico 9: Dimensión profesional según el curso

En el **gráfico 10**, la identidad difusa en la dimensión religión es la que presenta mayores diferencias entre cursos con una media de 4,9 para primero y de 7,1 para cuarto. Este dato revela que, a pesar de la edad, los alumnos de cuarto muestran mayor indiferencia hacia la religión que los de primero.

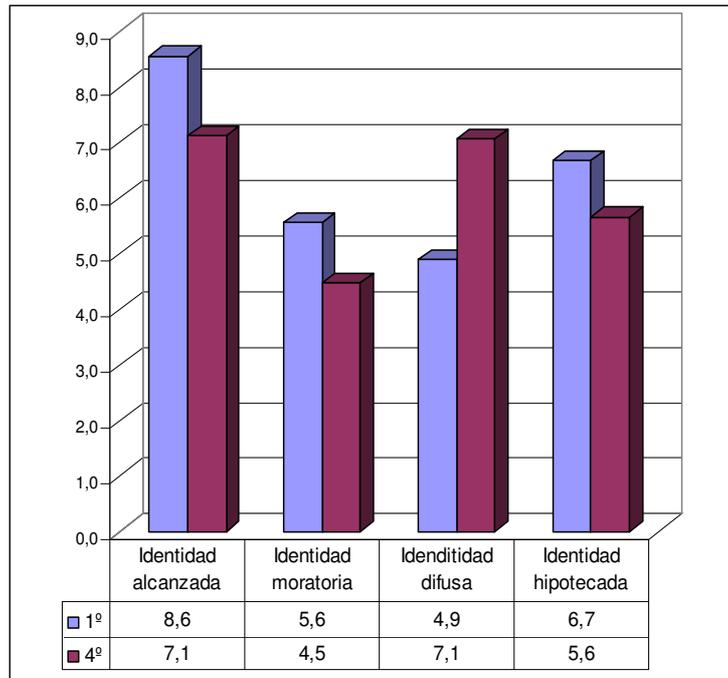


Gráfico 10: Dimensión religión según el curso

Según el **gráfico 11**, las diferencias en las relaciones sociales se localizan en la identidad moratoria (5,4 para primero y 3,8 para cuarto) y en la hipotecada (6,4 para primero y 4,5 para cuarto). Con respecto a la moratoria la menor edad explica que haya alumnos que se encuentren en proceso de búsqueda de amigos íntimos y otros que dependan y confíen en sus padres al elegir sus amistades.

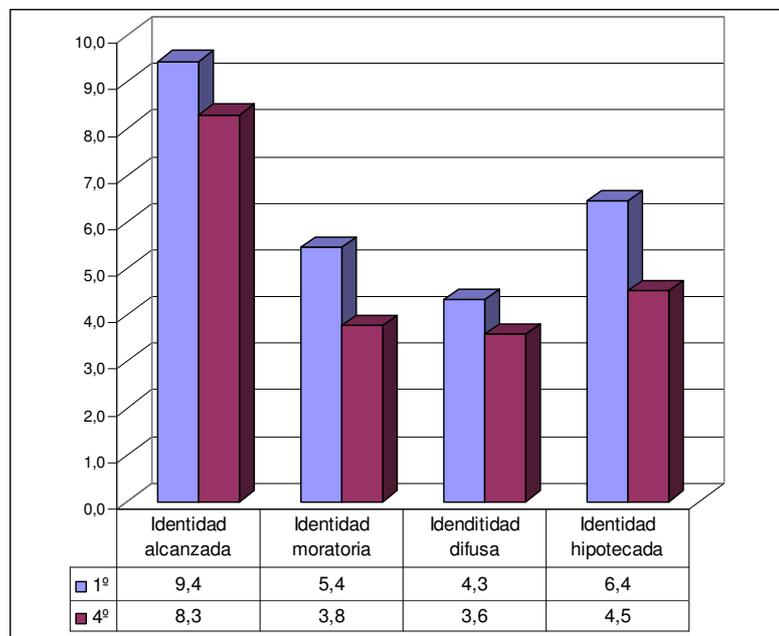


Gráfico 11: Dimensión relaciones sociales según el curso

Como se puede comprobar en el **gráfico 12**, en la dimensión ocio la diferencia más destacada se encuentra en la identidad moratoria con medias más altas en primero (7,9) que en cuarto (5,5). La edad sería la causa de que muchos alumnos se encuentren en situación de búsqueda de actividades que definan su personalidad y que respondan a sus intereses y expectativas.

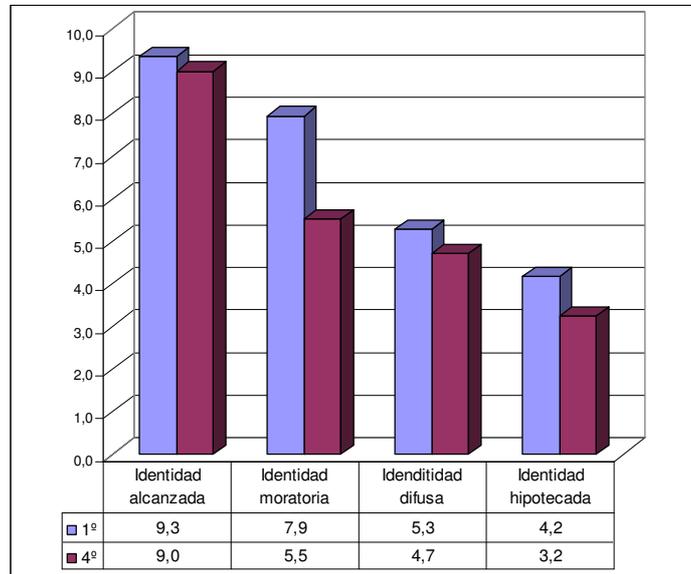


Gráfico 12: Dimensión ocio según el curso

Finalmente, en el **gráfico 13** es la identidad hipotecada en la dimensión política la que presenta una diferencia más acusada entre cursos (5,1 en primero y 2,4 en cuarto). Esto nos indica que hay alumnos de primero que por la edad aún no han alcanzado la madurez suficiente para tener ideas políticas propias compartiendo las de sus padres.

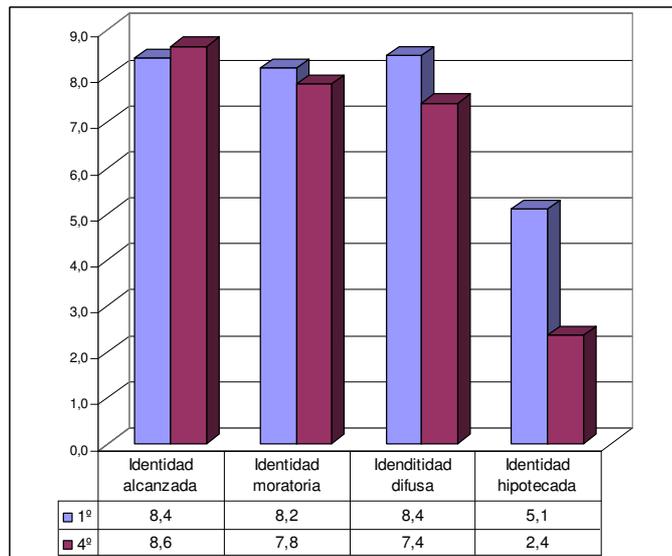


Gráfico 13: Dimensión política según el curso

Tras analizar las diferencias identitarias según el género y el curso, se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson para comprobar si existe correlación significativa entre la edad y las medias de los diferentes estatus de identidad y dominio y extraer una serie de conclusiones sobre la construcción de la identidad en este grupo de alumnos.

En efecto, el coeficiente nos indica que existe correlación entre edad e identidad hipotecada en la dimensión profesional (-385*), identidad difusa en la dimensión religiosa (373*), identidad hipotecada en la dimensión relaciones sociales (-353*), identidad moratoria en la dimensión ocio (-370*) e identidad hipotecada en la dimensión política (-563**). Se debe tener en cuenta que los resultados negativos dan lugar a relaciones inversas entre las variables.

Así, en la identidad profesional esta relación inversa nos indica que a mayor edad (cuarto curso), menor puntuación en identidad profesional hipotecada. Por tanto, los alumnos de primero están más condicionados por sus padres en su futura elección profesional que los de cuarto.

La identidad difusa en la dimensión religiosa presenta un resultado positivo (373*) lo que permite afirmar según este análisis estadístico que a más edad, más puntuación en identidad difusa en el ámbito religioso, es decir, que los alumnos de primero tienen unas ideas religiosas más definidas que los de cuarto, aunque sean las de sus padres (identidad hipotecada).

La identidad hipotecada en la dimensión relaciones sociales es de nuevo negativa, por lo tanto, a mayor edad, menor hipoteca y mayor capacidad de decisión al elegir las amistades.

La identidad moratoria en la dimensión ocio también es negativa e indica que a mayor edad menor interés en buscar actividades recreativas y de tiempo libre porque el adolescente ya ha logrado esta dimensión y conoce de una manera más precisa sus intereses, gustos y aficiones.

La identidad hipotecada de la dimensión política presenta una correlación más fuerte que en los casos anteriores (correlación significativa en el nivel 0,01) e indica que a mayor edad menor hipoteca en el ámbito político y, como consecuencia, existencia de criterios políticos propios más definidos o moratoria y búsqueda de ideas políticas.

Finalmente, una vez analizados los resultados se pueden establecer las siguientes conclusiones a partir de las hipótesis formuladas en el apartado 5.1.:

- ***La identidad es asincrónica, es decir, no es la misma para todos los ámbitos (profesional, relacional, ocio o tiempo libre, religión***

y política) en cada persona y, por lo tanto, no evolucionan a la vez. En efecto, los resultados de las encuestas nos indican que la identidad de cada alumno no es la misma en los distintos ámbitos. En los estudios que han servido de modelo para realizar este trabajo (Zacarés *et al.*, 2009; Tesouro Cid *et al.*, 2013) se señalaba el carácter no lineal y asincrónico de la construcción de la identidad. Ambos consideran que la adolescencia es el momento más importante en la formación de la identidad en el que, sin embargo, pueden darse avances hacia el logro y la moratoria en determinados ámbitos y mantenerse la difusión y la hipoteca en otros hasta la adolescencia tardía. En este sentido Coleman y Hendry (1999) proponen el concepto de “teoría focal” según el cual determinados planteamientos que contribuyen al desarrollo de la identidad adquieren importancia y protagonismo para el sujeto en distintos momentos de su adolescencia haciéndoles frente de manera secuencial y escalonada. En definitiva, la identidad avanza a distinto ritmo según la persona.

- **Los estatus activos y maduros (identidad de logro e identidad moratoria) puntúan más que los estatus pasivos e inmaduros (identidad difusa e identidad hipotecada).** Como se puede comprobar en el **anexo II** los resultados obtenidos en el presente trabajo confirman que las medias más elevadas se corresponden con la identidad lograda o alcanzada y con la identidad moratoria. Con una única excepción en la que la difusión y la hipoteca superan al logro y la moratoria, las medias más altas se encuentran en la primera y/o segunda filas que se corresponden con el logro y la moratoria respectivamente. Esta hipótesis queda así avalada ante la evidencia de los resultados. En los trabajos consultados (Zacarés *et al.*, 2009; Tesouro Cid *et al.*, 2013) también se confirma la hipótesis, que nos permite afirmar que en la población encuestada existe un número más elevado de alumnos en fase de búsqueda y de adquisición de compromisos que de alumnos que aún no han iniciado este proceso de exploración.

- **Los estatus activos y maduros (identidad de logro e identidad moratoria) puntúan más en el género femenino que en el masculino.** Esta hipótesis formulada por Zacarés *et al.* (2009) hace referencia en este caso a la mayor “madurez” de las chicas con respecto a los chicos. Se deben tener en cuenta para su verificación los gráficos que relacionan género con estatus y ámbitos de identidad. Las diferencias en los

niveles de logro son superiores para los chicos pero no son significativas según la prueba T de student con la excepción de la dimensión profesión y de la dimensión ocio. En este ámbito también es superior la dimensión hipotecada. En definitiva, no se puede verificar esta hipótesis ya que las chicas no presentan medias más elevadas en los estatus activos y maduros. En su trabajo sobre el desarrollo de la identidad en la adolescencia Tesouro Cid *et al.* (2013) tampoco pudieron verificar la hipótesis e incluso los valores de los chicos eran superiores en identidad moratoria en tiempo libre e identidad política lograda.

- ***Los estatus activos y maduros (identidad de logro e identidad moratoria) puntúan más en la adolescencia tardía (15 y 16 años) que en la adolescencia inicial (12 y 13 años).*** Esta hipótesis hace referencia a una mayor “madurez” de los alumnos de cuarto (adolescencia tardía) con respecto a los de primero (adolescencia inicial) presente en el estudio de Zacarés *et al.* (2009). Para verificarla también se deben tener en cuenta los gráficos además de los coeficientes de correlación de Pearson que relacionan curso con estatus y ámbitos de identidad. Se puede comprobar que los niveles de logro en las dimensiones profesional, religión, relaciones sociales y ocio son superiores en primero que en cuarto aunque según la prueba T de student no se trata de diferencias significativas. La “mayor madurez” se puede detectar en la media ligeramente superior en la identidad lograda en el ámbito político para cuarto de ESO pero tampoco es relevante. No obstante, según el coeficiente de Pearson, los alumnos de primero presentan medias más elevadas en los estatus inmaduros y, por tanto, una mayor dependencia de las decisiones familiares o de las opiniones de amigos en las dimensiones profesional, relaciones sociales y política. En cuanto a la inmadurez, el dato que más llama la atención es la mayor difusión religiosa de los alumnos de cuarto con respecto a los de primero confirmada por el coeficiente de Pearson. Este dato, junto a la imposibilidad de confirmar la existencia de una maduración a nivel general a lo largo de la adolescencia para este grupo de alumnos (se debe recordar de nuevo que el nivel de logro es muy similar para ambos cursos) no permite verificar la hipótesis planteada y mencionada por Zacarés *et al.* (2009). Tesouro Cid *et al.* (2013) llegan a una conclusión similar a pesar de que la aplicación del coeficiente de Pearson en su estudio permitió afirmar que a mayor edad más puntuación en identidad política alcanzada y menos en los estatus inmaduros de religión y

política. Estas autoras afirman en su trabajo sobre la formación de la identidad que en su grupo de alumnos los adolescentes de cuarto de ESO no son más maduros que los de primero de ESO al no poder probar tras el análisis de los resultados la existencia de una clara evolución hacia los estatus activos y maduros.

6. CONCLUSIONES

6.1. Líneas de investigación futuras

Antes de analizar las vías de investigación que se pueden seguir para comprender mejor la formación de la identidad durante la adolescencia, es importante reflexionar sobre las conclusiones a las que se ha llegado tras analizar los resultados. En primer lugar, resulta significativa la importancia del estatus logro entre los alumnos de ambos grupos, sobre todo en lo relativo al ocio y a las relaciones sociales, actividades fundamentales para los adolescentes como ya se señaló. En segundo lugar, también es relevante el hecho de que debido a la edad los alumnos de primero muestran mayores puntuaciones que los de cuarto en los otros estatus y una mayor dependencia de los padres, aspecto reflejado en las medias más elevadas en la hipoteca. En tercer lugar, que las diferencias entre sexos no son significativas a pasar de la media un poco más elevada en profesión y ocio y en cuarto lugar, que no existe un claro avance hacia el compromiso y madurez que requiere el logro de la identidad.

Por otro lado, las nuevas líneas de investigación sobre la identidad (Zacarés e Iborra, 2006) se centran en conseguir la mejora y la optimización del desarrollo de la identidad de los adolescentes y adultos de la llamada “adolescencia tardía”. Se han puesto en práctica diversos programas como las “Vidas en Cambio” (Zacarés e Iborra, 2006, p. 39) destinado a jóvenes en riesgo de exclusión entre cuyos objetivos destacan los siguientes: “incrementar en los participantes el sentido de responsabilidad y control de sus vidas, la exploración y el compromiso de identidades positivas y su participación activa en sus contextos sociales” (Ferrer-Wreder, Montgomery y Cass Lorente, 2003, citado por Zacarés e Iborra, 2006, p. 39).

Según Schwartz (2002) la mejora de la identidad se puede realizar mediante la perspectiva constructivista y la perspectiva del descubrimiento. Para la perspectiva constructivista la identidad se “construye” mediante la búsqueda externa

y crítica y la selección racional de diversas alternativas, de ahí su interés en potenciar las competencias del individuo para que sea capaz de tomar las decisiones que le permitan definir su identidad. En definitiva, se trata de poner en práctica una intervención basada en el estilo cognitivo informativo de Berzonsky (1989) y en la exploración de posibles alternativas (identidad moratoria).

Para la perspectiva del descubrimiento el individuo debe “descubrir” la identidad en su interior, en su “verdadero yo” (Schwartz, 2002). Las experiencias positivas en el desempeño de una tarea, la implicación en la realización de una actividad determinada y la autorrealización contribuyen a que la persona se conozca a sí misma y configure su identidad. En este caso, la intervención consistiría en que los individuos localizaran sus potenciales y elaboraran metas a partir de ellos.

Zacarés e Iborra (2006) añaden como nueva vía de investigación para lograr optimizar la adquisición de la identidad la perspectiva narrativa. Se pretende conseguir que esta perspectiva integre la identidad global y las identidades específicas de dominio en un todo armonioso y coherente. La propuesta de intervención consiste en que el individuo “narre” experiencias vitales que le ayuden a conocerse mejor y a lograr así su identidad.

En relación con la necesidad de integrar los dominios de identidad, Zacarés (2009) señala la importancia de que las investigaciones futuras se centren en analizar cómo se produce esa unidad, cuáles son las relaciones que se establecen entre ellos y cómo un dominio influye en otros. En este sentido se pregunta si existe algún dominio superior a otro y señala que los investigadores Skorikov y Vondracek detectaron en sus estudios que la identidad vocacional o profesional ordenaba el resto de dominios o dimensiones de identidad (Zacarés, 2009, p. 326). También considera importante investigar cómo se produce la interacción entre iguales que da lugar a una mayor preocupación por la dimensión relacional entre las chicas que entre los chicos.

Otro aspecto que debe estar presente en las líneas de investigación futuras sobre la identidad es el estudio de la influencia de la comunicación en la construcción de la identidad adolescente debido a su gran relevancia actual ya destacada en los trabajos mencionados en el apartado 5.2. En efecto, la socialización a través de las nuevas tecnologías es un fenómeno nuevo que adquiere cada vez más importancia y que debe ser analizado con mayor profundidad.

Por otro lado, una nueva vía de investigación se vincula con el autoconcepto, es decir, con el estudio de su estabilidad y fluctuaciones que actúan a su vez como elementos constitutivos de la identidad explicando la complejidad de la adolescencia y la confusión de los jóvenes que se encuentran en esta etapa.

También se debe mencionar en este apartado la necesidad de llevar a cabo más trabajos de investigación en centros educativos que valoren la construcción de la identidad en grupos de adolescentes tanto de manera individual como colectiva para poder comparar los resultados de los diferentes estudios realizados al respecto. Se obtendrían así importantes conclusiones que permitirían orientar a cada adolescente en función de su personalidad, ritmo, estilo de aprendizaje, capacidades, gustos, aficiones e intereses e incluso evitar el fracaso escolar. De esta manera, se cumpliría el objetivo fundamental de la Educación Personalizada, conocer las características propias de cada alumno para responder a sus capacidades e intereses. El conocimiento de cómo se desarrolla la identidad en el adolescente es fundamental para esta corriente pedagógica que se asienta en la Identidad, la Apertura y la Originación como principios fundantes que convierten a la persona en única e irrepetible.

6.2. Limitaciones

Los resultados obtenidos en el trabajo de investigación son similares a las conclusiones de Tesauro Cid *et al.* (2013) debido a que se trata de grupos con características similares en cuanto a número y edad. No obstante, la no confirmación de las hipótesis muestra que el grupo debería ser más numeroso e incluir a adolescentes de edades superiores a los 18 años, tal como realizó Zacarés (2009) en su trabajo sobre la identidad, donde fueron encuestados un total de 283 adolescentes con edades comprendidas entre los 14 y los 22 años.

A pesar de ello, y de la falta de tiempo en la realización de este Trabajo Final de Máster la experiencia ha sido enriquecedora. He podido utilizar métodos estadísticos para relacionar diferentes variables e interpretar los resultados obtenidos en la encuesta, además de conocer aspectos psicológicos fundamentales de la adolescencia que me permitirán como docente comprender mejor a mis alumnos y atenderles de forma personalizada.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adams, G. R., Bennion, L. y Huh, K. (1989). *Objective measure of ego identity status: A reference manual*. Logan: Utah State University, Laboratory for Research on Adolescence.

Berzonsky, M. D. (1989). Identity style: Conceptualization and measurement. *Journal of Adolescent Research, 4*, 267-281.

Blumer, H. (1982). *Interaccionismo Simbólico: Perspectiva y Método*. Nueva York.

Bosma, H. A. y Kunnen, E. S. (2001). Determinants and mechanisms in ego identity development: A review and sintesis. *Developmental Review, 21*, 39-66.

Coleman, J. C. y Hendry, L. B. (1999). *The Nature of Adolescence*. Londres: Routledge.

Coleman J. C., & Hendry L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Ediciones Morata.

Crocetti, E., Rubini, M. y Meeus, W. (2008). Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups: Development and validation of a three-dimensional model. *Journal of Adolescence, 31*, 207-222.

Escala para evaluar el estatus de identidad: EOM-EIS-2. *El desarrollo más allá de la infancia: Prácticas de Psicología Evolutiva II*. Recuperado de personal.us.es/oliva/practicas2.pdf

Erikson, E. (1968). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Erikson, E. (1992). *Identidad. Juventud y crisis*. Madrid: Taurus.

Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Galli, Ch. (1997). *Fattori personali e sociali nei processi di definizione dell'identità in adolescenza*. Tesis doctoral no publicada. Bolonia : Università delgi Studi di Bologna.

Goossens, L. (2001). Global versus domain-specific statuses in identity research: a comparison of two self-report measures. *Journal of Adolescence, 24*, 681-699.

Grotevant, H.D. y Cooper, C.R. (1986). Individuation in family relationships. *Human Development, 29*, 82-100.

Grotevant, H.D. (1987). Toward a process model of identity formation. *Journal of Adolescent Research*, 2(3), 203-222.

Kimmel, D.C. y Weiner, I.B. (1998). *La adolescencia: una transición del desarrollo*. Barcelona: Ariel.

Kirchler, E., Palmonari, A. y Pombeni, M. L. (1993). Developmental tasks and adolescents' relationships with their peers and their family. En S. Jackson y H. Rodríguez-Tomé (Eds.), *Adolescence and its social worlds* (pp.145-167). Hove: LEA.

Kroger, J. (1988). A longitudinal study of ego identity status interview do-mains. *Journal of Adolescence*, 11, 49-64.

Lafuente, M. J. (1992). Los padres como figuras de apego a lo largo del ciclo vital. *Revista de Psicología de la Educación*, 4 (10), 81-98.

Lavoie, J.C. (1994). Identity in adolescence: Issues of theory, structure and transition. *Journal of Adolescence*, 17, 17-28.

Lewis, H.L. (2003). Differences in Ego Identity among college students across age, ethnicity, and gender. *Identity*, 3(2), 159-189.

Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B y Beyers, W. (2006). Unpacking commitment and exploration: Preliminary validation of an integrative model of late adolescent identity formation. *Journal of Adolescence*, 29, 361-378.

Luyckx, K., Goossens, L. y Soenens, B. (2006). A developmental contextual perspective on identity construction in emerging adulthood: change dy-namics in commitment formation and commitment evaluation. *Develop-mental Psychology*, 42, 366-380.

Luyckx, K., Schwartz, S. J., Goossens, L. Soenens, B. y Beyers, W. (2008). Capturing ruminative exploration: Extending the four dimensional model of identity formation in late adolescence. *Journal of Reseach in Personality*, 42 (1), 58-82.

Marcia, J. E. (1993). The status of the statuses: Research review. En J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer & J. L. Orlofsky (Eds.), *Ego identity. A handbook for psychosocial research* (pp. 22-41). Nueva York: Springer-Verlag.

Markstrom-Adams, C. (1992). A consideration of intervening factors in adolescent identity formation. En G.R. Adams, T.P. Gullotta y R. Montemayor (Eds.), *Adolescent identity formation* (pp.173-192). Newbury Park: Sage.

Markstrom-Adams, C. y Adams, G. R. (1995). Gender, ethnic group, and grade differences in psychosocial functioning during middle adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 24, 397-417.

Martín, M. T. (2014). *Construcción de la identidad en los jóvenes a través de los medios de comunicación* (Trabajo fin de Grado). Universidad de Valladolid.

Mead, G. H. (1972). *Espíritu, persona y sociedad*. Madrid: Paidós.

Meeus, W. (1996b). Studies on identity development in adolescence: An overview of research and some new data. *Journal of Youth and Adolescence*, 25, 570-598.

Meeus, W. y Dekovic, M. (1995). Identity development, parental and peer support in adolescence : results of a national dutch survey. *Adolescence*, 30 (120), 931-944.

Meeus, W., Iedema, J., Helsen, M. y Vollebergh, W. (1999). Patterns of adolescent identity development: review of literature and longitudinal analysis. *Developmental Review* 19, 419-461.

Meeus, W., Iedema, J. y Maassen, G. (2002). Commitment and exploration as mechanisms of identity formation. *Psychological Reports*, 90, 771-785.

Meeus, W., Oosterwegel, A. y Vollebergh, W. (2002). Parental and peer attachment and identity development in adolescence. *Journal of Adolescence*, 25, 93-106.

Meeus, W., (2011). The study of adolescent identity formation 2000-2010: A review of longitudinal research. *Journal of Research on Adolescence*, 21 (1), 75-94.

Pintado, J. (2006). Los medios de comunicación y la construcción de la identidad adolescente. *Zer*, 21, 9-20.

Meeus, W., Van de Schoot, R., Keijsers, L. y Branje, S., (2012). Identity statuses as developmental trajectories. *Journal of Youth and Adolescence*, 41 (8), 1008-1021.

Oliva, A., Parra, A. y Sánchez, I. (2002). Relaciones con padres e iguales como predictoras del ajuste emocional y conductual durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 21, 225-242.

Pastorino, E., Dunham, R.M., Kidwell, J., Bacho, R. y Lamborn, S. D. (1997). Domain-specific gender comparisons in identity development among college youth: ideology and relationships. *Adolescence*, 32 (127), 559-577.

Quiroga, S. (1999) *Adolescencia: del goce orgánico al hallazgo de objeto*. Buenos Aires: EUDEBA.

Ruiz Alfonso, J. M. (2014). *La relación entre procesos de identidad personal y estilos de pensamiento: Un recurso para la orientación educativa en la enseñanza secundaria*. Alcoy (Alicante): Editorial Área de Innovación y Desarrollo, SL.

Ruvalcaba-Coyaso J., Uribe, I. y Gutiérrez, R. (2011). Identidad e identidad profesional: Acercamiento conceptual e investigación contemporánea. *Revista CES Psicología*, 4, 82-102.

Schwartz, S. J. (2001). The evolution of Eriksonian and Neo-Eriksonian Identity Theory and Research: A Review and Integration. *Identity*, 1 (1), 7-58.

Schwartz, S. J. (2002). In search of mechanisms of change in identity development: integrating the constructivist and discovery perspectives on identity. *Identity*, 2 (4), 317-339.

Sierra, J., Reyes, P. O. y Córdoba, M. A. (2010). El papel de la comunicación en la búsqueda de la identidad en la etapa adolescente. *Adolescencia: Identidad y Comunicación. Vivat Academia*, 110, 1-34.

Skorikov, V. y Vondracek, F.W. (1998). Vocational identity development: Its relationship to other identity domains and to overall identity development. *Journal of Career Assessment*, 6, 13-35.

Tesouro Cid, M., Palomanes, M. L., Bonachera, F. y Martínez L. (2013). Estudio sobre el desarrollo de la identidad en la adolescencia. *Tendencias pedagógicas*, 21, 211-224.

VV. AA. (1992). *Diccionario de la Real Academia Española*. Madrid: Espasa Calpe.

Watzlawik, M. y Born, A. (Eds.) (2007). *Capturing identity. Quantitative and Qualitative Methods*. Lanham: University Press of America.

Zacarés, J. J. (1998). Características psicosociales de los jóvenes participantes en los PGS: una aproximación desde la metodología de cuestionario. En I. Martínez y F. Marhuenda (1998), *La experiencia educativa de los Programas de Garantía Social* (pp.35-66). Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universitat de València.

Zacarés, J. J. e Iborra, A. (2006). ¿Es posible la optimización del desarrollo de la identidad en la adolescencia? Intervenciones más allá del autoconcepto. *Cultura y Educación*, 18 (1), 31-46.

Zacarés, J. J., Iborra, A., Tomás, J. M. y Serra, E. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de psicología*, 2 (25), 316-329.

8. ANEXOS

Anexo I

ESCALA PARA EVALUAR EL ESTATUS DE IDENTIDAD EOM-EIS-2 (Adams, Bennion y Huh, 1989)

Sexo: _____ Edad: _____ Curso: _____

Lee atentamente cada una de las siguientes expresiones y señala hasta que punto coincide con tus ideas y sentimientos. Para ello rodea con un círculo el número correspondiente a la opción elegida, teniendo en cuenta que cada número implica lo siguiente:

- 1 totalmente en desacuerdo
- 2 bastante en desacuerdo
- 3 en desacuerdo
- 4 de acuerdo
- 5 bastante de acuerdo
- 6 totalmente de acuerdo

1. Yo no he elegido la carrera u ocupación que me interesa de verdad y lo que hago ahora es sólo temporal, hasta que encuentre algo mejor.

1 2 3 4 5 6

2. En cuanto a religión, ni he encontrado algo que me atraiga ni siento la necesidad de buscar.

1 2 3 4 5 6

3. Hay muchas clases de personas. Yo estoy todavía buscando para ver si encuentro el tipo de amistades más adecuadas para mí.

1 2 3 4 5 6

4. A veces me uno a alguna actividad recreativa cuando me lo piden, pero es raro que intente algo por mí mismo.

1 2 3 4 5 6

5. La política es algo de lo que nunca estoy demasiado seguro, porque las cosas cambian muy rápidamente. Pero creo que es importante conocer algo en lo que pueda creer a nivel político.

1 2 3 4 5 6

6. Aún estoy intentando decidir qué capacidades tengo y qué tipo de trabajo o profesión será más adecuada para mí.

1 2 3 4 5 6

7. No pienso demasiado en religión, y no me preocupa una cosa u otra.

1 2 3 4 5 6

8. Hay muchas razones para la amistad, pero yo elijo mis amigo/as íntimo/as en función de ciertos valores y similitudes que he decidido.

1 2 3 4 5 6

9. Mientras que encuentro una actividad de tiempo libre con la que comprometerme, estoy probando algunas para ver si encuentro una que me guste de verdad.

1 2 3 4 5 6

10. No tengo en cuenta la política. No me excita mucho.

1 2 3 4 5 6

11. Yo podría haber pensado en diversos trabajos o profesiones, pero desde el momento en que mis padres me dijeron qué preferían no lo he cuestionado.

1 2 3 4 5 6

12. La fe de una persona es la única para cada sujeto. Yo lo he pensado y repensado por mí mismo y sé en qué puedo creer.

1 2 3 4 5 6

13. Mis padres saben qué es lo mejor para mí en cuanto a la elección de mis amistades.

1 2 3 4 5 6

14. He elegido una o más actividades de ocio o hobbies para realizar con regularidad y estoy satisfecho/a con la elección.

1 2 3 4 5 6

15. Creo que pienso como mis compañeros sobre política. Yo hago lo que ellos hacen en cuanto a votar y esas cosas.

1 2 3 4 5 6

16. No estoy muy interesado en encontrar la profesión “exacta”. Para mí cualquier trabajo puede servir. Creo que me apañaré con lo que esté disponible.

1 2 3 4 5 6

17. No estoy seguro de lo que significa la religión para mí. Me gustaría decidirme pero aún estoy analizando distintas opciones.

1 2 3 4 5 6

18. No tengo ningún amigo íntimo, y no creo estar buscando uno ahora mismo.

1 2 3 4 5 6

19. Algunas veces realizo alguna actividad de ocio, pero no veo la necesidad de buscar una actividad concreta para realizar con regularidad.

1 2 3 4 5 6

20. Hay muchos partidos e ideas políticas diferentes. No puedo decidir cual seguir hasta que los conozca mejor a todos.

1 2 3 4 5 6

21. Me ha costado mucho decidirlo, pero ahora sé que carrera quiero seguir.

1 2 3 4 5 6

22. Ahora mismo la religión es confusa para mí. Todavía continúo cambiando mi punto de vista sobre lo que está bien y mal.

1 2 3 4 5 6

23. Yo sólo elijo los amigos que mis padres aprobarían.

1 2 3 4 5 6

24. Siempre me ha gustado hacer las mismas actividades de ocio que mis padres y no he pensado seriamente en otro tipo de actividad.

1 2 3 4 5 6

25. He pensado mucho en mis ideas políticas y comprendo que puedo estar de acuerdo con algunas de las cosas en que creen mis padres pero en desacuerdo con otras.

1 2 3 4 5 6

26. Mis padres decidieron hace tiempo a qué debía dedicarme o qué debía estudiar y yo estoy siguiendo sus planes.

1 2 3 4 5 6

27. He pasado por un periodo de serias dudas sobre la fe y ahora puedo decir que sé en lo que creo.

1 2 3 4 5 6

28. He tenido muchas amistades diferentes y ahora tengo una idea clara de lo que busco en un/a amigo/a.

1 2 3 4 5 6

29. Después de probar distintas actividades de ocio he encontrado una o más con la que disfruto de verdad solo/a o con mis amigo/as.

1 2 3 4 5 6

30. Todavía no estoy seguro acerca de mis ideas políticas, pero estoy tratando de encontrar algo en lo que pueda creer de verdad.

1 2 3 4 5 6

31. Me llevó mucho tiempo decidirme, pero ahora sé con seguridad qué dirección tengo que seguir a nivel vocacional.

1 2 3 4 5 6

32. Nunca me he preguntado por qué voy a la misma iglesia a la que mi familia siempre ha acudido.

1 2 3 4 5 6

33. No tengo ningún amigo íntimo. Lo que me gusta es dar vueltas con la pandilla.

1 2 3 4 5 6

34. He estado probando distintas actividades de ocio con la esperanza de encontrar alguna con la que pueda disfrutar de verdad en un futuro.

1 2 3 4 5 6

35. Nunca me he metido en política lo bastante como para tomar una firme decisión en un sentido u otro.

1 2 3 4 5 6

36. No acabo de decidirme a nivel vocacional. Hay muchas profesiones que tienen posibilidades.

1 2 3 4 5 6

37. Nunca me he cuestionado de verdad mi religión. Lo que es correcto para mis padres también debe ser correcto para mí.

1 2 3 4 5 6

38. La verdad es que no sé cual es el tipo de amigo mejor para mí. Estoy tratando de descubrir lo que significa la amistad para mí.

1 2 3 4 5 6

39. Todas mis actividades recreativas o de tiempo libre me las han sugerido mis padres y no he intentado algo distinto.

1 2 3 4 5 6

40. Mis compañeros/as han tenido siempre sus propias ideas morales y políticas acerca de temas como el aborto o la pena de muerte y yo siempre he pensado de la misma forma que ello/as.

1 2 3 4 5 6

Anexo II

Estatus de identidad

S	E	C	L	M	D	H
			Med	Med	Med	Med
1	13	1º	7,5	5,0	8,5	9,0
2	13	1º	10,0	8,8	6,8	6,8
1	12	1º	11,0	6,0	5,5	5,8
2	12	1º	11,0	7,8	6,8	5,5
2	12	1º	8,0	7,3	6,5	4,0
1	12	1º	13,3	7,3	7,0	6,0
1	12	1º	14,3	11,8	7,8	4,0
2	11	1º	7,5	5,0	6,0	6,0
1	12	1º	6,8	5,3	5,3	7,0
1	12	1º	13,0	11,0	7,8	9,5
1	12	1º	13,0	11,3	6,8	9,0
1	12	1º	13,5	6,3	4,8	8,5
2	13	1º	11,0	10,8	6,3	3,8
1	12	1º	11,0	11,5	8,3	5,8
2	13	1º	12,0	5,5	6,0	6,0
1	12	1º	13,8	12,8	10,3	12,5
2	12	1º	9,5	10,3	9,3	6,5
2	12	1º	11,5	7,3	8,8	5,5
1	15	4º	10,0	8,8	7,5	7,3
2	16	4º	9,3	9,5	9,0	4,5
1	15	4º	10,3	3,8	6,5	3,8
1	16	4º	13,0	5,8	5,0	6,5
1	16	4º	7,8	5,8	7,8	4,5
1	15	4º	12,0	7,0	7,5	3,8
1	16	4º	10,8	6,8	5,8	3,5
1	15	4º	11,8	5,5	4,8	4,5
1	15	4º	10,8	5,0	7,5	5,5
1	15	4º	11,5	7,8	9,3	4,3
2	16	4º	10,0	6,3	5,5	4,0
2	17	4º	12,0	9,3	6,8	7,3
2	15	4º	7,0	6,5	6,5	3,3
2	15	4º	10,8	6,5	6,0	3,8
2	15	4º	8,0	4,8	7,8	3,3
2	15	4º	9,5	10,3	6,8	4,5
2	15	4º	7,3	8,3	8,5	4,8

S: Sexo

Resultados según dimensiones

E: Edad

C: Curso

1: Chico

2: Chica

Estatus de identidad:

- **L: Logro**
- **M: Moratoria**
- **D: Difusión**
- **H: Hipoteca**