anales de psicología
2009, vol. 25, nº 2 (diciembre), 316-329

© Copyright 2009: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. Murcia (España)
ISSN edición impresa: 0212-9728. ISSN edición web (http://revistas.um.es/analesps): 1695-2294

El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos

Juan José Zacarés González[1], Alejandro Iborra Cuéllar[2], José Manuel Tomás Miguel[1] y Emilia Serra Desfilis[1]

[1]*Universidad de Valencia,* [2]*Universidad de Alcalá de Henares*

Resumen: Los objetivos de este estudio fueron examinar el desarrollo y estructura de la identidad a lo largo de la adolescencia y la influencia de las principales figuras de apoyo social y de la autoestima en este proceso. En una muestra de 283 adolescentes entre 14 y 22 años se tomaron dos medidas del desarrollo de la identidad (identidad global e identidad en los dominios relacional y escolar), del apoyo social percibido y de la autoestima global. Los resultados indican una maduración en el desarrollo de la identidad, especialmente durante la adolescencia tardía y en el área escolar. Las diferencias entre sexos identificadas muestran un avance evolutivo más rápido en las chicas en la formación de identidad y tanto en el dominio relacional como en el escolar. Se discute también la moderada pero consistente contribución de la autoestima y el apoyo social a la formación de la identidad. El apoyo relacional de los iguales, más que el de los padres, se muestra como un factor decisivo.
Palabras clave: identidad, autoestima, apoyo social, adolescencia, compromiso, exploración, grupo de iguales, relaciones familiares.

Title: Identity development in the adolescence and emergent adulthood: a comparison of global identity versus identity in specific domains.
Abstract: The aims of this study were to examine the development and structure of identity across adolescence and the influence of the main social support sources and self-esteem in this process. Measures were taken in a sample of 283 young people between 14 and 22 years, including two measures of identity development (global identity and domain-specific identity, relational and school identity), perceived social support and global self-esteem. Results pointed out a progressive development of the identity, especially at the late adolescence and in school domain. Sex differences highlighted faster identity development in girls, both in relational and school domain. The moderate, but consistent, contribution of self-esteem and social support to identity development is also discussed. Peer social support is a decisive factor in identity development, more than parental support.
Key words: Identity; self-esteem; social support; adolescence; commitment; exploration; peer relationships; family relationships.

Introducción

La adolescencia se define habitualmente como "transición evolutiva" dado que supone, en el marco más amplio del ciclo vital, un período de cambio, crecimiento y transformación desde la inmadurez infantil a la madurez física, psicosocial y sexual de la edad adulta (Kimmel y Weiner, 1998; Serra, 1997). Los retos de distinta índole que en forma de "tareas evolutivas" ha de afrontar el adolescente, se sintetizan en la formación y consolidación de un sentido de identidad personal al final de la adolescencia tal y como popularizó Erikson en sus escritos (Erikson, 1968, 1971, 1972). En su visión psicosocial, la crisis de identidad se ha resuelto de modo adaptativo cuando se logra un ajuste satisfactorio entre la autodefinición personal y los roles sociales que el sujeto desempeña. Dicho "encaje" le permite experimentar un sentimiento de identidad interior en forma de "continuidad progresiva entre aquello que ha llegado a ser durante los largos años de la infancia y lo que promete ser en el futuro; entre lo que él piensa que es y lo que percibe que los demás ven en él y esperan de él" (Erikson, 1971, p. 71). Esta identidad resulta todavía tentativa, pero constituye ya la base para las posteriores reformulaciones durante los años adultos (Schwartz, 2007; Waterman, 1993; Whitbourne, Sneed y Skultety, 2002;). Nuestro trabajo, desde la operacionalización de las ideas de Erikson efectuada por Marcia (1980, 1993, 2001) se acerca empíricamente a este proceso de formación de la identidad y a algunos de los factores personales y sociales que inciden en el mismo.

Marcia describe cuatro estatus de identidad, basados en la cantidad de *exploración* ("crisis" en su formulación original) y *compromiso* que el adolescente está experimentando o ya ha experimentado, según se refleja en la Tabla 1: logro, moratoria, cerrazón o identidad hipotecada ("foreclosure") y difusión de identidad. Cada uno de ellos representa un estilo particular de afrontar las tareas de establecer y revisar el propio sentido de identidad personal. La *difusión de identidad* indica que el adolescente no ha realizado ningún compromiso y que tampoco ha explorado entre diferentes alternativas relevantes. En algunos casos también se considera como difusión una errática actividad exploratoria en el pasado que no condujo a compromisos significativos. La *cerrazón* significa que el adolescente ha asumido un compromiso sin exploración, mediante la adopción de los roles y valores de figuras de identificación temprana como los padres. En la situación de *moratoria* el adolescente se halla en un claro estado de exploración activa y no ha efectuado compromiso alguno o al menos éste no aparece como demasiado intenso. El *logro de identidad* significa que el adolescente ha concluido un período de exploración y ha adoptado una serie de compromisos relativamente estables y firmes. La revisión de la investigación (Marcia, 1993; Meeus, 1996a) indica que los estatus de identidad pueden dividirse en dos grupos: logro de identidad y moratoria aparecerían como estatus "activos" y "maduros" asociados generalmente a características positivas (altos niveles de autoestima, autonomía y razonamiento moral) mientras que cerrazón y difusión se configuran como estatus "pasivos" e "inmaduros", asociados a características más negativas (bajos niveles de autonomía y razonamiento moral y mayor grado de convencionalidad y conformismo).

* **Dirección para correspondencia [Correspondence address]:** Juan José Zacarés González. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Avda. Blasco Ibáñez, 21, 3º. 46010-Valencia (España). E-mail: Juan.J.Zacares@uv.es

(p.ej. la relacional o la política). Los datos empíricos muestran una baja convergencia entre los estatus de identidad manifestados en las diferentes áreas, al menos entre estudiantes universitarios. En un estudio mediante entrevista que cubría seis dominios de identidad, sólo un 2.4 por ciento de la muestra se clasificó en el mismo estatus en todos los dominios (Pastorino *et al.*, 1997). Las investigaciones mediante cuestionarios apuntan en la misma dirección. De Haan y Schulenberg (1997) hallaron poca relación entre identidad religiosa y política en jóvenes universitarios, mientras que en la muestra de Goossens (2001), únicamente a un 15 por ciento de los sujetos se les asignó el mismo estatus en los tres dominios investigados (ocupación, religión y política). ¿Implican estos resultados que el "trabajo de identidad" en un área no incide para nada en el producido en otra área distinta? Resulta necesario reconocer una cierta integración estructural a través de los dominios: las experiencias de manejo de cuestiones de identidad en un ámbito podrían afectar al modo en que el adolescente se aproxima a los temas de identidad en otras esferas (Grotevant, 1987). De particular interés resulta la conexión entre lo ocupacional y lo relacional durante la adolescencia. Cuando se utilizan puntuaciones continuas de exploración y compromiso en vez de asignación a estatus, los datos indican que la formación de la identidad ocupacional (escolar o laboral) y la identidad relacional constituyen procesos distintos pero relacionados (Galli, 1997; Meeus, 1996b; Molpeceres y Zacarés, 1999; Ruiz-Alfonso, 2003). Estos trabajos arrojan correlaciones positivas estadísticamente significativas entre compromiso escolar y compromiso relacional (con valores que oscilan entre .16 y .26) y algo más elevadas entre exploración escolar y exploración relacional (con una variación entre .24 y .34). En nuestro trabajo nos acercaremos a esta cuestión mediante el análisis de la relación entre la identidad relacional y la identidad escolar.

Diferencias asociadas al sexo en la formación de identidad

Erikson contribuyó a la idea ampliamente citada de que los chicos establecen identidades mientras que las chicas desarrollan previamente la intimidad, por lo que se hipotetizó que el desarrollo de la identidad en las mujeres seguiría una trayectoria cualitativamente diferente a la de los varones y con un ritmo más lento. Los primeros estudios de los años 70 confirmaron algunas diferencias básicas: las mujeres aparecían en mayor porcentaje en situación de cerrazón, sobre todo en las áreas ideológicas de ocupación, religión y política, a la vez que su desarrollo de identidad se vinculaba más intensamente a cuestiones interpersonales (Patterson, Sochting y Marcia, 1992). Sin embargo, la investigación más reciente en EEUU y otros países europeos aporta más evidencia de similaridades que de diferencias entre sexos en aspectos tanto estructurales como procesuales del desarrollo de la identidad global (Archer, 1989; Kroger, 1997). El análisis de la identidad específica de dominios muestra un panorama más diverso. Especialmente clara resulta la igualdad alcanzada en el ámbito del dominio escolar y ocupacional (Galli, 1997; Kroger, 1988; Lewis, 2003; Skorikov y Vondracek, 1998). De manera llamativa, otros estudios recientes apuntarían incluso a un mayor grado de maduración psicosocial en las chicas en el ámbito ocupacional (Goossens, 2001; Markstrom-Adams y Adams, 1995; Meeus y Dekovic, 1995; Zacarés, 1998). En el dominio ideológico de la "política" las mujeres universitarias tienden a estar más en difusión que los varones, aunque para ambos sexos la política es un ámbito de escaso compromiso (Goossens, 2001; Lewis, 2003; Pastorino *et al.*, 1997). En algunos dominios interpersonales siguen apareciendo diferencias paralelas a los roles de género tradicionales, es decir, las chicas muestran mayor logro de identidad relacional que los chicos (Galli, 1997; Lewis, 2003; Meeus y Dekovic, 1995; Pastorino *et al.*, 1997; Zacarés, 1998). Este hecho ayudaría a explicar el mayor paralelismo y conexión entre identidad global e intimidad detectado en las adolescentes (Martínez, 1997,1998). También resulta coherente con los reiterados hallazgos de la mayor intimidad experimentada por las chicas en sus relaciones de amistad y que ayudaría a intensificar los procesos de exploración y compromiso de identidad (Fuertes, Carpintero, Martínez, Soriano y Hernández, 1997). Se puede concluir, por tanto, que en el contexto actual de los países occidentales, el desarrollo de la identidad adolescente sigue un camino equiparable en los dos sexos. Las diferencias sexuales, cuando aparecen, indican una superior madurez evolutiva en las chicas, especialmente en el ámbito de las relaciones de intimidad. La única excepción la constituiría el ámbito político, si bien las diferencias a favor de los varones se han verificado entre universitarios y no en adolescentes más jóvenes.

Autoestima, apoyo social y formación de la identidad

La investigación evolutiva sobre identidad en la adolescencia ha tratado de identificar aquellos factores personales y contextuales que afectan a la formación de la identidad, facilitando o dificultando el avance de un estatus a otro (Bosma y Kunnen, 2001; Markstrom-Adams, 1992; Lannegrand-Willems y Bosma, 2006). Grotevant (1987), en su modelo secuencial de formación de identidad, señala una serie de características individuales de personalidad que parecen relacionadas con la tendencia del adolescente a implicarse en una exploración de identidad más o menos activa. Entre éstas destaca *la autoestima*, cuya contribución sería la de proporcionar seguridad al sujeto a la hora de asumir riesgos y considerar opciones. Este autor hipotetiza que una elevada autoestima fortalecería la motivación para la actividad exploratoria en relación con el entorno, mientras que una baja autoestima tendría un efecto inhibitorio sobre la exploración. La investigación sobre los estatus de identidad confirma en general esta hipótesis, mostrando los niveles más elevados de autoestima en aquellos sujetos clasificados en estatus de logro, caracterizado por la presencia de una explora-

ción intensa. También indica, sin embargo, que la autoestima es relativamente alta en sujetos en el estatus de cerrazón, donde la exploración es escasa y relativamente baja en sujetos en moratoria, al menos para lo esperado en una situación de máxima exploración. La relación, por tanto, entre autoestima y estatus de identidad no está todavía explicada de modo satisfactorio (Marcia, 1993). Este conjunto de resultados puede esclarecerse cuando analizamos la relación entre autoestima e identidad con medidas separadas para exploración y compromiso. La actividad exploratoria en el ámbito escolar y relacional se ha visto asociada a una autoestima más baja, mientras que los niveles elevados de compromiso resultaron asociados positivamente con la autoestima (Galli, 1997; Molpeceres y Zacarés, 1999; Ruiz-Alfonso, 2003). Este hecho explicaría la inconsistencia detectada respecto a la significación del estatus de moratoria, que no presentaría entonces un perfil psicológico tan positivo como se creía, al menos en lo referente a la autoestima y a otras medidas de bienestar psicológico (Meeus *et al*., 1999).

Por otra parte, se ha ignorado más en la investigación sobre formación de identidad el papel de los distintos contextos, si exceptuamos los trabajos sobre relaciones familiares e identidad en el marco del proceso más amplio de separación-individuación (Grotevant y Cooper, 1986, 1998; Markstrom-Adams, 1992). Estos estudios muestran que el logro de identidad se favorece con un estilo familiar autoritativo o democrático en la medida en que permite a los adolescentes expresar su propia individualidad (p.ej. sostener sus propios puntos de vista) en un clima de conexión emocional y de apoyo. Desde la percepción de los propios jóvenes, los que están en difusión son los que perciben más rechazo y menor apoyo en sus padres, mientras que los que se hallan en cerrazón son los que perciben unas relaciones más estrechas con ellos. Los adolescentes en moratoria y logro se sitúan entre los dos extremos, con un nivel de crítica mayor hacia la familia en los de moratoria (Kimmel y Weiner, 1998). Todavía se sabe poco sobre la relación de estos patrones familiares con otros contextos significativos para la formación de identidad como el proporcionado por los iguales o el contexto escolar. El supuesto general es que durante la adolescencia los iguales van reemplazando progresivamente a los padres como las personas de referencia y apoyo más importantes pero sin desplazarlos nunca del todo de su posición privilegiada (Coleman y Hendry, 1999 ; Kirchler, Palmonari y Pombeni, 1993; Lafuente, 1992). Existen dos hipótesis explicativas tomadas de la literatura sobre apoyo social en la adolescencia que podrían ser de utilidad en este tema (Meeus, Oosterwegel y Vollebergh, 2002; Oliva, Parra y Sánchez, 2002). Según la *hipótesis situacional del conflicto padres-iguales*, tanto padres como iguales tendrían una fuerte influencia en la formación de identidad, pero en diferentes dominios. La influencia de los iguales sería más intensa en temas del presente cotidiano tales como el área del tiempo libre y de las relaciones personales, mientras que la de los padres tendría más peso en las cuestiones de futuro (p.ej. lo escolar y ocupacional). Se consideraría, además, que ambas fuentes de apoyo social se relacionarían de manera negativa, compensando el apoyo de los iguales el distanciamiento respecto de los padres o viceversa, dentro de un dominio de identidad concreto. La *hipótesis de la conexión o continuidad* entre apoyo parental y apoyo de los iguales sostiene que la influencia de padres e iguales iría en la misma dirección en todos los dominios de identidad. El modelo relacional que los adolescentes aprenden de sus padres tendería a generalizarse a las relaciones con los iguales, por lo que se esperaría que la relación entre ambos tipos de apoyo sea moderadamente positiva: unas buenas relaciones con los padres predecirán unas buenas relaciones con los iguales. De esta forma, si asumimos que los iguales estimulan la independencia, la influencia de los padres con un buen vínculo impulsor de la autonomía de sus hijos y la influencia de los iguales será entonces de naturaleza similar (Grotevant y Cooper, 1986, 1998). Ambas hipótesis predicen, además, un incremento progresivo del peso del grupo de iguales y de otras figuras no familiares en la formación de la identidad a medida que se avanza a lo largo de la adolescencia. Meeus, Oosterwegel y Vollebergh (2002) encontraron mayor evidencia a favor de la hipótesis situacional: el apego parental se relacionó con el compromiso escolar mientras que el apego a los iguales se asoció con la exploración y el compromiso relacional; sólo la exploración escolar se vinculó tanto a las relaciones con los padres como con los iguales. Dados los escasos datos al respecto, es una cuestión de interés verificar si en nuestro contexto más inmediato se constatan estas mismas relaciones entre apoyo social percibido y desarrollo de la identidad.

Objetivos e hipótesis

En nuestro trabajo realizamos un examen del desarrollo de la identidad desde la adolescencia temprana hasta el inicio de la juventud adulta en sujetos insertos en el sistema educativo formal. Pretendemos ofrecer así una visión general del proceso en nuestro contexto respecto a las tres cuestiones revisadas: buscamos verificar hasta qué punto se produce el supuesto avance evolutivo, si se da al mismo ritmo en dos dominios relevantes para el adolescente –*el escolar y el relacional*- y si se producen diferencias significativas asociadas al sexo. Además, analizamos más específicamente la influencia de dos factores, uno de carácter personal –la autoestima- y otro de naturaleza más contextual –el apoyo social percibido- en la maduración de la identidad del adolescente. Teniendo en cuenta el estado de la investigación, nos planteamos las siguientes hipótesis:

1. Se producirá una maduración en la identidad global a lo largo de la adolescencia, indicada por un incremento en las dimensiones de logro y una disminución en las de cerrazón y difusión. Respecto a la dimensión de moratoria es esperable puntuaciones más altas entre los más jóvenes en comparación con aquellos sujetos mayores de 20 años.

2. El análisis de la convergencia entre dominios específicos como el escolar y el relacional resulta pertinente tal y como se señala en la literatura reciente para poder dar cuenta

de la complejidad del desarrollo de la identidad (Goossens, 2001). De modo particular esperamos que los procesos de exploración y compromiso en un área mostrarán una asociación positiva aunque moderada con la exploración y el compromiso en la otra área. Hipotetizamos, por tanto, una cierta conexión interdominios de identidad, más que una asincronía total entre ellos.

3. Las chicas mostrarán, en conjunto, un desarrollo de la identidad global más avanzado que el de los chicos, manifestado por la presencia de niveles más elevados de logro y moratoria y más bajos de difusión. En cuanto al análisis por dominios, esperamos que no se produzcan diferencias entre sexos en el desarrollo de la identidad escolar pero sí en la identidad relacional: las chicas mostrarán mayor compromiso en este ámbito que los chicos.

4. La autoestima será más alta entre aquellos adolescentes con niveles más elevados de logro y de compromiso de identidad. Por el contrario, esperamos verificar una asociación negativa entre autoestima y los niveles manifestados de moratoria, difusión y exploración.

5.1 El logro y la moratoria de identidad se asociarán positivamente con el apoyo social percibido tanto del grupo de iguales como de los adultos más cercanos. La cerrazón mostrará una relación positiva con el apoyo familiar, mientras que la difusión se asociará negativamente al mismo.

5.2. No tenemos, en cambio, una hipótesis clara respecto al sentido de la conexión entre el apoyo social de padres e iguales y el desarrollo de identidad en dominios específicos. Es de esperar, sin embargo, que ambas fuentes de apoyo realicen contribuciones significativas e independientes al desarrollo de la identidad, tal y como se ha verificado en el ámbito de la autoestima y el ajuste emocional y comportamental con adolescentes españoles (Oliva, Parra y Sánchez, 2002; Parra, Oliva y Sánchez, 2004).

Método

Participantes

La muestra está compuesta por 283 participantes, 144 chicos (50.9%) y 139 chicas (49.1%), con edades comprendidas entre los 14 y 22 años (media= 17.5 y d.t.= 2.04). Entre los 14 y 16 años se encontraban en el momento del estudio un 35.7% del total (55 varones y 46 mujeres), entre los 17 y 19 años un 35% de la muestra (53 varones y 46 mujeres) y entre los 20 y 22 años un 29.3%. (36 varones y 47 mujeres). Un 31.1% de los encuestados son estudiantes de Ciclos Formativos de Formación Profesional, un 45.2% son estudiantes de ESO y Bachillerato y un 23.7% estudiantes universitarios en su tercer año de carrera. Los estudiantes de Secundaria procedían de dos centros públicos de la ciudad de Valencia, mientras que los universitarios cursaban en porcentaje equivalente estudios técnicos (Informática) y estudios humanísticos (Psicología) en sendos centros también situados en Valencia capital. En los dos primeros centros la administración de cuestionarios se llevó a cabo por los psicólogos de los mismos centros durante el horario escolar, mientras que en los dos últimos la administración fue realizada por los profesores responsables del grupo, previa instrucción sobre el procedimiento. En todos los casos la aplicación se realizó en una única sesión de unos 45 minutos de duración.

Instrumentos

Los instrumentos de medida consisten en diversas escalas de lápiz y papel administradas colectivamente. Algunos de estos instrumentos fueron elaborados *ad hoc* para esta investigación, mientras que otros fueron adaptaciones de instrumentos elaborados por otros investigadores.

Identidad. Evaluamos el desarrollo de la identidad a través de dos instrumentos, el primero para valorar la identidad global y el segundo para valorar la identidad específica en las áreas escolar y relacional, a fin de obtener una perspectiva más amplia sobre este constructo.

Identidad global. Fue evaluada mediante la "Extended Version of the Objective Measure of Ego Identity Status" (EOMEIS-2, Adams, Bennion y Huh, 1989). El cuestionario EOMEIS-2 refleja en cada uno de sus 64 ítems originales uno de los cuatro estatus de identidad en ocho dominios, referidos tanto al ámbito ideológico (ocupación, política, religión y estilo de vida), como al ámbito interpersonal (amistad, pareja, roles de género y ocio). El EOMEIS-2 ha satisfecho tanto pruebas de fiabilidad como numerosos tests de validez predictiva y de constructo (Adams *et al.*, 1989; Schwartz, 2004). En su adaptación a nuestro contexto, sin embargo, los índices de consistencia interna resultan algo bajos, oscilando según los trabajos entre .52 y .84. La escala de difusión es la de peor funcionamiento psicométrico (Martínez, 1997; Roldán, 1997). La versión final utilizada fue producto de un estudio piloto previo que redujo a 38 el número de ítems del cuestionario, compuesto por cuatro escalas que medían las dimensiones de logro (9 items y α=.74), moratoria (8 ítems y α= .68), difusión (7 items y α=.62) y cerrazón (14 ítems y α=.84). Este instrumento emplea una escala tipo Likert con un intervalo de respuesta que oscila entre 1 ("Totalmente en desacuerdo") y 6 ("Totalmente de acuerdo"). Las puntuaciones en el EOMEIS-2 pueden tratarse de modo distinto según el interés del investigador sea la asignación de los sujetos a un estatus (uso "tipológico") o el tratamiento de los factores como dimensiones continuas independientes ("uso dimensional"). En nuestro análisis descartamos la primera opción al comprobar que más del 50% de los sujetos no aparecieron clasificados de manera directa en ninguno de los cuatro estatus siguiendo las reglas de asignación recomendadas por Adams *et al.* (1989).

Identidad relacional y escolar. Las Escalas de Identidad relacional y de Identidad escolar evalúan los procesos de explo-

ración y compromiso por separado y en dos dominios, el relacional –relaciones con los mejores amigos- y el escolar-académico –estudios actuales y futuros-. Estas escalas se elaboraron al efecto para la investigación, si bien todos los ítems que las forman se han tomado a partir de un instrumento previo, la "Groningen Identity Development Scale" (GIDS) diseñada por Bosma (1992) como combinación de entrevista y cuestionario. Las categorías de respuesta se han tomado directamente de la GIDS, así como el sistema de puntuación: "No" (0), "No lo sé" (0), "Casi nunca" (1), "A veces" (2) y "Mucho" (3). Las escalas para el compromiso miden el grado en el cual los adolescentes se sienten comprometidos en el ámbito de las relaciones personales y de los estudios y derivan de ellos una confianza en sí mismos y en el futuro y una autoimagen positiva (p.ej. "A pesar de todas las dificultades, estoy dispuesto a mantener las relaciones con mis mejores amigos/as" -compromiso relacional-; "Estoy seguro de mis actuales estudios son los mejores para mí"- compromiso escolar-). Las escalas para la exploración miden hasta qué punto los jóvenes están activamente implicados en investigar y cuestionarse diversas alternativas en el área de las relaciones personales y en la de los estudios y ocupación futura (p.ej. "Hablo con otros sobre el tema de la amistad y las relaciones de pareja"-exploración relacional-; "Hablo con otros sobre el tema de los estudios"-exploración escolar-). La escala de compromiso escolar está formada por cuatro items (α=.93) mientras que la de compromiso relacional, la forman cinco items (α=.73). La escala de exploración escolar tiene cuatro ítems (α=.69) y la de exploración relacional está formada por cuatro ítems (α= .54).

Autoestima. Como variable indicadora de funcionamiento psicológico positivo evaluamos la autoestima global del sujeto a partir de la Escala de Rosenberg (1973), una de las de más amplia tradición en psicología para la medición de la autoestima. Esta escala presenta 10 ítems con un intervalo de respuesta que oscila entre 1("Muy en desacuerdo") hasta 4 ("Muy de acuerdo"). El factor de autoestima global considerado (Tomás y Oliver, 1999) presentó una alta consistencia interna (α=.85).

Apoyo social percibido. El apoyo percibido por parte de los adolescentes se evaluó tanto en el ámbito de las relaciones personales como en el escolar-académico, utilizando para ello dos escalas paralelas construidas al efecto, cada una de ellas referida a una de las dos áreas. El sujeto indicaba en ellas hasta qué punto se siente apoyado en sus estudios o en sus relaciones por diversas personas que típicamente representan distintas posiciones de rol para él: "mi padre", "mi madre", "mis hermanos/as", "mi mejor amigo/a o pareja", "mis amigos/as y colegas", "mis compañeros/as de clase" y "mis profesores". Se empleó una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta donde 1= "Nada de apoyo" y 4= "Mucho apoyo". En relación con el dominio relacional, se identificaron tres factores: *apoyo relacional de la familia*, que agrupó los tres ítems correspondientes al apoyo de padre, madre y hermanos (tres ítems, α=65), *apoyo relacional de los iguales* que reunía el apoyo percibido del mejor amigo o pareja y de los amigos (dos ítems, α=.69) y *apoyo relacional de los profesores* (un ítem). En el área escolar se hallaron tres factores paralelos: *apoyo escolar de los padres*, que recogía el apoyo de padre y madre (dos ítems, α=.63), *apoyo escolar de los iguales* entendidos aquí como mejor amigo o pareja, amigos y compañeros de clase (tres ítems, α=.71) y *apoyo escolar de los profesores* (un ítem).

Resultados

Desarrollo de la identidad en función de la edad y el sexo

Se realizaron una serie de ANOVAS entresujetos 2 (Sexo) x 3 (Edad) para cada una de las variables consideradas. La edad se categorizó entre tres niveles: adolescencia intermedia (14-16 años), adolescencia tardía (17-19 años) y adultos emergentes (20-22 años). Tras los análisis de varianza, caso de ser necesario, se realizaron pruebas de comparaciones múltiples a posteriori mediante el procedimiento de Scheffé. Esta prueba es de las más conservadoras, pero dado el elevado tamaño muestral su uso era indicado, dada la potencia de los análisis (Pardo y San Martín, 1997).

La Tabla 2 muestra las medias y desviaciones típicas de todas las variables agrupadas por sexo y dentro de cada grupo de edad. Respecto a la *identidad global*, los valores F de los ANOVAS revelaron un efecto principal de la edad para las dimensiones de moratoria ($F_{2, 277}$ = 12.87, p<.001, η^2=.08), cerrazón ($F_{2, 277}$= 19.75, p<.001, η^2=.12 y difusión ($F_{2, 277}$ = 6.9, p<.01, η^2=.04). Las comparaciones a posteriori mostraron que la moratoria es más elevada en los dos grupos más jóvenes en relación al de adultos emergentes (p<.001), de igual manera que sucede también con la dimensión de cerrazón (p<.001) y de difusión (p<.01). Los grupos de adolescentes tempranos y adolescentes intermedios no difirieron entre sí en sus niveles de moratoria, cerrazón y difusión. Los análisis mostraron igualmente un efecto principal del sexo de menor magnitud en las dimensiones de moratoria ($F_{1, 277}$ = 5.64, p<.05, η^2=.02), cerrazón ($F_{1,277}$ = 7.67, p<.01, η^2=.02) y difusión ($F_{2, 277}$ = 4.08, p<.05, η^2=.01). Las chicas tuvieron puntuaciones significativamente más bajas que los chicos en cerrazón y difusión y más elevadas en moratoria, lo que sugeriría una dirección madurativa coherente. No se constató efecto de interacción alguno en los análisis efectuados. El análisis de la *identidad específica en los dominios relacional y escolar* mostró sólo efectos principales de la edad sobre la exploración escolar ($F_{2, 276}$ = 6.60, p<.001, η^2=.04). En este caso, las comparaciones a posteriori indicaron que el grupo de 14-16 años exploró significativamente menos en el ámbito escolar que los otros dos grupos, que no difirieron entre sí (p<.01). Los efectos asociados al sexo fueron más claros,

La consideración simultánea de las puntuaciones de exploración y compromiso en cada área permite la asignación a cada sujeto de su estatus de identidad en dicha área. Siguiendo la sugerencia de Meeus (1996b), se utilizó la mediana como punto de corte y se asignó a cada sujeto bien a un estatus de logro (por encima del punto de corte en compromiso y exploración), bien a uno de moratoria (por debajo del punto de corte en compromiso y alto en exploración), bien a uno de cerrazón (por encima del punto de corte en compromiso y por debajo en exploración) o bien a uno de difusión (por debajo del punto de corte en compromiso y en exploración). Este proceso se efectuó en los dos dominios de identidad considerados, de tal manera que todos los participantes quedaron clasificados en un estatus de identidad relacional y en otro de identidad escolar-académica (Figuras 2 y 3).

Figura 2: Distribución de los estatus de identidad relacional en cada sexo (porcentajes).

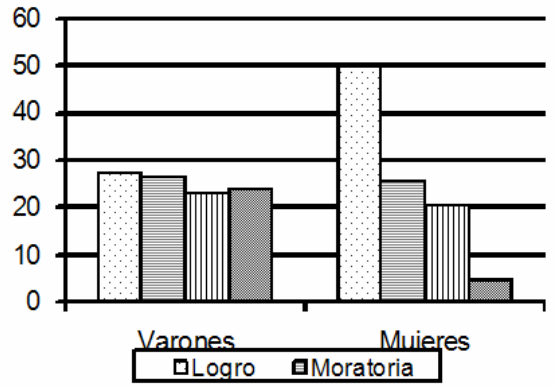

Figura 3: Distribución de los estatus de identidad escolar en cada sexo (porcentajes).

La distribución de las frecuencias de los estatus difirió significativamente entre los dos sexos, tanto en la identidad relacional, X^2 (3,282)= 13.72, p<.01, como en la identidad escolar, X^2 (3,282)= 28.35, p<.001. Las diferencias entre chicos y chicas son más grandes para el caso de la identidad escolar que en la identidad relacional, como reflejan los respectivos coeficientes de contingencia (.30, p<.001 frente a .21, p.<.01). El análisis de los residuos tipificados corregidos indica que el porcentaje de chicas es significativamente más alto en los estatus de cerrazón relacional y logro escolar y significativamente más bajo en los estatus de difusión relacional y escolar.

Aunque no sea objeto directo de nuestras hipótesis, las diferencias detectadas asociadas al sexo y a la edad en las otras variables analizadas, *el apoyo social y la autoestima* aportan información de interés para una completa comprensión del desarrollo psicosocial en la adolescencia. En general estas dimensiones mostraron menor sensibilidad a los cambios asociados a la edad. No hubo diferencias significativas entre los tres grupos de edad en el caso de la autoestima. En el apoyo social relacional sólo aparecen diferencias estadísticamente significativas respecto a la figura del profesor ($F_{2, 272}$ = 8.95, p<.001, η^2=.06). La percepción de mayor apoyo social del profesor se daría entre los 14-16 años, disminuyendo de forma relevante en el segundo grupo de edad. Por lo que se refiere al apoyo social escolar, aparecen de nuevo sólo diferencias significativas en apoyo social percibido del profesor ($F_{2, 272}$ = 14.75, p<.001, η^2= .09). La puntuación del apoyo social percibido del profesor en temas académicos disminuye significativamente sólo en el tercer grupo de edad, a partir de los 20 años. De este modo, la figura del profesor pierde peso como soporte en lo relacional evolutivamente antes que en lo académico.

Por último, hay que señalar que tampoco aparecieron diferencias asociadas al sexo en las puntuaciones promedio de autoestima, ni en los niveles de apoyo familiar y del profesor en las áreas escolar y relacional. Únicamente cabe reseñar aquí el mayor apoyo percibido de los iguales por parte de las chicas frente a los chicos, tanto en el plano relacional ($F_{1, 272}$ = 11.31, p<.01, η^2= .04) como escolar ($F_{1, 273}$ = 15.06, p<.001, η^2= .05).

Relaciones predictivas entre variables

Se verificaron las relaciones entre las diversas variables cuantitativas mediante análisis de correlación y de regresión múltiple. Los análisis de regresión múltiple nos permitieron comprobar la capacidad predictiva de las distintas variables. Para la selección de las variables se ha optado por la regresión hacia atrás ("*backward*"). El procedimiento de selección de variables en el contexto de regresión múltiple es todavía un tema controvertido (Tabachnik y Fidell, 1989), dado que existen distintos procedimientos que permiten seleccionar distintos bloques de predictores. En nuestro caso, sin embargo, la selección de predictores realizada era idéntica a la reflejada por otras técnicas de selección también empleadas ("paso a paso" y "hacia delante") y que, por tanto, no se presentarán aquí. El análisis de las correlaciones aporta datos relevantes para nuestras hipótesis. Se detectó así el nivel moderado de conexión esperado entre los procesos de identidad en las dos áreas evaluadas: el compromiso en un área

se asoció al compromiso en la otra (r=.26, p<.01) y lo mismo sucede con la exploración en cada ámbito (r=.24, p<.01). Adicionalmente, esta convergencia se verificó también en la tabla de contingencia de la distribución de estatus en cada una de las áreas, que mostraba una moderada tendencia a reflejar en un área el mismo estatus que se tenía en la otra, X^2 (9,282)= 51.42, p<.001, especialmente para el caso de los estatus de logro y de difusión. En conjunto, el 34.5% de los participantes estaba en el mismo estatus en los dos dominios. Estos procesos, además, no son completamente independientes entre sí puesto que el compromiso relacional muestra correlaciones significativas tanto con la exploración relacional (r= -.16, p<.01) como escolar (r= .29, p<.01). En relación con la autoestima se puede verificar su relación positiva con todas las fuentes de apoyo en todos los ámbitos, con una vinculación más intensa con el apoyo relacional de la familia (r= .34, p<.01). Se observó también que la situación de moratoria global se asocia a un descenso en la autoestima (r=-.34, p<.01) y la de logro a una autoestima más positiva (r=.20, p<.01), mientras que firmes compromisos tanto en el área escolar (r=.32, p<.01) como relacional (r=.24, p<.01) conllevan mayores niveles de autovaloración. Las correlaciones indican la alta consistencia en el apoyo percibido por parte de las figuras de referencia dentro de los dos ámbitos considerados (los valores oscilan entre .58 para el caso de las figuras familiares y .73 para los iguales, p<.01). La consistencia es menor cuando se comparan estas fuentes de apoyo entre sí, aunque no se llega a ninguna relación negativa o "compensatoria" entre figuras adultas y el grupo de iguales. De hecho, cuando se detecta alguna relación significativa, ésta es positiva, como por ejemplo entre el apoyo percibido de padres e iguales en el ámbito relacional (r= .19, p<.01) y el de profesores e iguales en el área escolar (r= .17, p<.01). El apoyo de los iguales se asoció más intensamente a los procesos de identidad en las dos áreas que el de los padres. De este modo el apoyo de los iguales se relacionó tanto con el compromiso escolar (r= .20, p<.01) como con el relacional (r= .54, p<.01), mientras que el de los padres resultó ser significativo para el compromiso relacional (r= .18, p<.01), pero no para el compromiso escolar (r= .09, n.s.). De manera llamativa, el apoyo del profesor se asoció al compromiso escolar manifestado por los participantes (r= .17, p<.01).

En la Tabla 3 se presentan los resultados de los análisis de regresión múltiple en los que las variables criterio eran las variables de identidad global. La principal variable relacionada con el estatus de *cerrazón*, es la edad, seguido del apoyo relacional de la familia, el apoyo relacional de los iguales, el apoyo relacional del profesor, el sexo y la autoestima. Las únicas variables que mantienen una relación positiva con el estatus de cerrazón, son las de apoyo relacional de la familia y del profesor, mientras que con las demás mantendría una relación inversa. El porcentaje de varianza explicada conjuntamente por las seis variables ascendía al 26.94%, el más alto de todas las variables criterio de identidad global. Las variables más relacionadas con el estatus de *difusión de identidad*, son por orden de importancia: la edad, el apoyo relacional familiar y el sexo. Así, mayor edad, mayor apoyo relacional percibido de parte de la familia y ser mujer, se relacionarían con una baja puntuación en difusión, y viceversa. Juntas explican un 9.6% de la varianza. De manera paralela al caso del estatus de cerrazón, el ser mujer y el tener más edad estaría asociado a menores puntuaciones en difusión. Al estatus de *logro* contribuyen significativamente el apoyo relacional de los iguales, la autoestima, el apoyo relacional con el profesor y por último, el apoyo relacional de la familia. Esta última variable mantiene una relación inversa con la consecución del estatus de logro de la identidad de tal manera que mayor apoyo percibido se relacionaría con menor consecución de logro. El porcentaje de varianza explicado por la contribución conjunta de las cuatro variables es del 10.28%.

Tabla 3: Análisis de regresión sobre las variables de identidad global.

Variables	B	Beta	R	R^2
Cerrazón				
Edad	-0.26	-0.29		
Apoyo relacional de los iguales	-0.21	-0.20		
Apoyo relacional del profesor	0.14	0.18		
Apoyo relacional de la familia	0.20	0.20		
Sexo	-0.18	-0.12		
Autoestima	-0.14	-0.10	0.51	0.26
Difusión				
Edad	-0.29	-0.25		
Apoyo relacional de la familia	-0.15	-0.11		
Sexo	-0.19	-0.10	0.30	0.09
Logro				
Apoyo relacional de los iguales	0.25	0.19		
Autoestima	0.27	0.16		
Apoyo relacional del profesor	0.13	0.14		
Apoyo relacional de la familia	-0.16	-0.13	0.32	0.10
Moratoria				
Autoestima	-0.62	-0.37		
Edad	-0.28	-0.26		
Apoyo escolar del profesor	0.13	0.14		
Apoyo relacional del profesor	-0.12	-0.13	0.47	0.22

Nota: Todos los predictores son estadísticamente significativos (p<.05)

Respecto al estatus de *moratoria*, las variables asociadas, por orden de importancia, son la autoestima (a más autoestima menores niveles de moratoria), la edad (a mayor edad, menor moratoria), el apoyo escolar del profesor (a mayor apoyo percibido mayor moratoria) y el apoyo relacional del profesor (a mayor apoyo relacional percibido, menor nivel de moratoria). Las cuatro variables explicaron conjuntamente un 22.14% de varianza.

La Tabla 4 ofrece los resultados de las regresiones múltiples donde los criterios eran las variables de compromiso y exploración. Con el *compromiso escolar* se relaciona primero la autoestima, seguida del sexo, el apoyo relacional de iguales y el apoyo escolar del profesor, siendo positiva la relación con las cuatro variables. Hay que destacar que de nuevo el ser mujer se asociaría a mayor grado de compromiso escolar. El porcentaje de varianza explicado los predictores es en este

caso del 16.79%. Aparecen dos variables relacionadas significativamente con la dimensión de *compromiso relacional*, el apoyo relacional entre iguales, principalmente, y el sexo. A mayor apoyo de los iguales percibido, mayor compromiso relacional experimentado. Por su parte el ser mujer se asociaría a un mayor compromiso relacional. En conjunto, el porcentaje de varianza explicado es del 32.6%, el más alto de las cuatro variables criterio. La *exploración escolar* se relaciona con las variables sexo (ser mujer predeciría mayor exploración), apoyo relacional de los iguales (igualmente con una relación positiva) y apoyo relacional del profesor (con una relación inversa). Juntas explicarían un 10.15% de varianza. Se relacionan con la *exploración relacional*, el apoyo relacional de la familia y el de los iguales, siendo su relación inversa, de tal modo que mayores niveles de apoyo en los dos ámbitos estarían relacionados con menor exploración y viceversa. No obstante, el porcentaje de varianza explicada es muy pequeño, tan sólo de un 4.13%. En general, como se puede comprobar en la Tabla 4, el poder predictivo de las variables consideradas es bastante menor para el caso de la exploración que para el del compromiso declarado por el sujeto respecto a su trabajo escolar y a sus relaciones de amistad.

Tabla 4: Análisis de regresión sobre las variables de compromiso y exploración en las áreas escolar y relacional

Variables	B	Beta	R	R^2
Compromiso Escolar				
Autoestima	0.39	0.25		
Sexo	0.30	0.18		
Apoyo relacional de los iguales	0.16	0.13		
Apoyo escolar del prof				

Referencias

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.

Archer, S.L. (1989). Gender differences in identity development: Issues of process, domain, and timing. *Journal of Adolescence, 12*, 117-138.

Bosma, H.(1992). Identity in adolescence: Managing commitments. En G.R.Adams, T.P.Gullotta y R.Montemayor (Eds.), *Adolescent identity formation* (pp.91-121). Newbury Park:Sage.

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

Coleman, J.C. y Hendry, L.B. (1999). *The Nature of Adolescence (3ª ed.)*. Londres: Routledge.

Côté, J.E.(1996). Identity : a multidimensional analysis. En G.R. Adams, R. Montemayor y T.P. Gullotta (Eds.), *Psychosocial development during adolescence* (pp.130-180). Thousand Oaks, Ca: Sage.

Côté, J.E. y Schwartz, S.J. (2002). Comparing psychological and sociological approaches to identity: identity status, identity capital, and the individualization process. *Journal of Adolescence, 25*, 571-586.

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.

De Haan, L.G. y Schulenberg, J. (1997). The covariation of religion and politics during the transition to young adulthood: challenging global identity assumptions. *Journal of Adolescence, 20*, 537-552.

Erikson, E.H. (1968). Psychosocial identity. En *Encyclopedia of Social Sciences* (pp.61-65). Nueva York: Crowell-Collier.

Erikson, E.H.(1971). *Identidad, juventud y crisis*. B.Aires: Paidós.(Or.1968).

Erikson, E.H. (1972). *Sociedad y adolescencia*. México: S.XXI.

Fuertes, A., Carpintero, E., Martínez, J.L., Soriano, S. y Hernández, A. (1997). Factores predictores de la autoestima con los iguales y de la intimidad relacional en la adolescencia. *Revista de Psicología Social, 12*, 113-127.

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

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

Grotevant, H.D. y Cooper, C.R. (1998). Individuality and connectedness in adolescent development. En E.Skoe y A.L. von der Lippe (Eds.), *Personality development in adolescence. A cross national and life span perspective* (pp.3-37). Londres: Routledge.

Kimmel, D.C. y Weiner, I.B. (1998). *La adolescencia: una transición del desarrollo*. Barcelona: Ariel. (Or.1995).

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. Rodriguez-Tomé (Eds.), *Adolescence and its social worlds* (pp.145-167). Hove: LEA.

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

Kroger, J. (1997). Gender and identity: the intersection of structure, content and context. *Sex Roles, 36* (11/12), 747-770.

Kroger, J. (2000). Ego identity status research in the new millennium. *International Journal of Behavioral Development, 24* (2), 145-148.

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.

Lannegrand-Willems, L. y Bosma, H. (2006). Identity development-in-context: The school as an important context for identity development. *Identity, 6*, 85-113.

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.

Lichtwarck-Aschoff, A., van Geert, P., Bosma, H. y Kunnen, S. (2008). Time and identity: a framework for research and theory formation. *Developmental Review, 28*, 370-400.

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

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.

Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. En J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp.159-187). Nueva York: Wiley.

Marcia, J.E. (1993). The Status of the Statuses: Research Review. En J.E.Marcia, A.S. Waterman, D.R. Matteson, S.L. Archer y J.L.Orlofski, *Ego identity: A handbook for psychosocial research* (pp. 22-41). Nueva York: Springer-Verlag.

Marcia, J.E. (2001). A Commentary on Seth Schwartz´s Review of Identity Theory and Research. *Identity, 1* (1), 59-65.

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.

Martínez, J.L. (1997). Desarrollo personal, ambiente familiar y relaciones de pareja en la adolescencia. *Revista de Psicología Social, 12*, 59-78.

Martínez, J.L. (1998). Identidad e intimidad en la adolescencia: ¿procesos secuenciales o concomitantes?. *Estudios de Psicología, 59*, 45-53.

Meeus, W. (1996a). Toward a psychosocial analysis of adolescent identity : an evaluation of the epigenetic theory (Erikson) and the identity status model (Marcia). En K. Hurrelmann y S.F. Hamilton (Eds.), *Social problems and social contexts in adolescence* (pp.83-104). Nueva York: De Gruyter.

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.

Molpeceres, M.A. y Zacarés, J.J. (1999). Factores personales y sociales asociados al desarrollo de la identidad relacional y ocupacional: un análisis exploratorio en adolescentes de secundaria y programas de garantía social. *Revista de Psicología Social Aplicada, 9* (3), pp. 5-37.

Pardo, A. y San Martín, R. (1997). *Análisis de datos en psicología II*. Madrid: Pirámide.

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.

Parra, A., Oliva, A. y Sánchez, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología, 35*, 331-346.

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.

Patterson, S.J., Sochting, I. y Marcia, J. (1992). The Inner space and beyond: women and identity. En G.R. Adams, T.P. Gullotta y R. Montemayor (Eds.), *Adolescent identity formation* (pp.9-24). Newbury Park: Sage.

Roldán, M.A. (1997). *La identidad en la adolescencia: estudio de una muestra de adolescentes de familias divorciadas*. Tesis doctoral no publicada. Madrid : Universidad Pontificia de Comillas.

Rosenberg, M. (1973). *La autoimagen del adolescente y la sociedad*. Buenos Aires: Paidós (Orig.1965).

Ruiz-Alfonso, J.M. (2003). *Procesos de identidad y estilos de pensamiento en la adolescencia*. Trabajo de investigación de doctorado no publicado. Valencia: Universidad de Valencia, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

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. (2004). Brief report: construct validity of two identity status measures: the EIPQ and the EOM-EIS-II. *Journal of Adolescence, 27,* 477-483.

Schwartz, S.J. (2007). The structure of identity consolidation: Multiple correlated constructs or one superordinate construct? *Identity, 7*, 27-49.

Serra, E. (1997). *Adolescencia. Perspectiva evolutiva: desarrollo afectivo y emocional*. Ponencia presentada en el VII Congreso Infad. Oviedo, 29-30 de mayo.

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.

Tabachnik, B. G. y Fidell, L. S. (1989). *Using multivariate statistics*. New York: Harper and Row.

Tomás, J. M. y Oliver, A. (1999). Rosenberg´s self-esteem scale: Two factors or method effects. *Structural Equation Modeling, 6,* 84-98.

van Hoof, A. (1999). The identity status field re-reviewed: An update of unresolved and neglected issues with a view on some alternative approaches. *Developmental Review, 19,* 497–556.

Waterman, A. S. (1993). Developmental perspectives on identity formation: from adolescence to adulthood. En J.E. Marcia, A.S. Waterman, D.R. Matteson, S.L. Archer y J.L. Orlofski (Eds.), *Ego identity: A handbook for psychosocial research* (pp.42-68). N.Y.: Springer-Verlag.

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

Whitbourne, S.K., Sneed, J.R. y Skultety, K.M. (2002). Identity processes in adulthood: Theoretical and methodological challenges. *Identity, 2*, 29-46

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, (Comps.) (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*, 31-46.

(Artículo recibido: 20-9-2006; aceptado: 22-4-2009)