

LA RELACIÓN ENTRE PROCESOS DE IDENTIDAD PERSONAL Y ESTILOS DE PENSAMIENTO: UN RECURSO PARA LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

Javier María Ruiz Alfonso



Colección: Didáctica e Innovación educativa
ISBN: 978-84-942901-2-1



LA RELACIÓN ENTRE PROCESOS DE IDENTIDAD PERSONAL Y ESTILOS DE PENSAMIENTO: UN RECURSO PARA LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

JAVIER MARÍA RUIZ ALFONSO



Editorial Área de Innovación y Desarrollo, S.L

Quedan todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, distribuida, comunicada públicamente o utilizada, total o parcialmente, sin previa autorización.

© del texto: **el autor**. (Contacto con el autor: xaruizal@gmail.com)

ÁREA DE INNOVACIÓN Y DESARROLLO, S.L.

C/Santa Rosa, 15 - 03802 - ALCOY (ALICANTE) info@3ciencias.com

Primera edición: **Septiembre 2014**

ISBN: **978-84-942901-2-1**

Nº DE DEPÓSITO LEGAL: **A 455 - 2014**

Registro: **201458400**

Imagen portada: **Martí Sans Gallardo** (<http://www.365mm.cat/>)

A Cristina y Guillem

AGRADECIMIENTOS

Este libro surge a raíz de un trabajo de investigación que realicé en 2003 para culminar el programa de doctorado sobre *Nuevas Perspectivas en Psicología del Desarrollo y la Educación* del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universitat de València, y que ahora he revisado y actualizado gracias a la oportunidad que me ha concedido la editorial 3Ciencias de darlo a conocer, continuando intacta la vigencia del trabajo por su carácter innovador.

En todo este recorrido son muchas las personas que han contribuido decisivamente a la publicación del presente libro. Primeramente quiero expresar una profunda gratitud a Juanjo Zacarés, por guiarme tanto en el plano teórico como en el empírico en este trabajo, por sus atinados consejos y por apoyar una empresa que no se antojaba fácil.

Doy las gracias a todas las personas que me ayudaron en el pase de los instrumentos y que son los verdaderos artífices del tamaño de la muestra: Joaquín Sigüenza, Domingo Pérez, Ximo García, Mila Marín, Pepe García Valls, Isabel Cases, Alberto Ángel, Emilia Serra y Juanjo Zacarés. Igualmente estoy agradecido a todas las personas participantes, adolescentes y adultas, que se prestaron a completar los cuestionarios; sin ellas no hubiera habido investigación.

Mi más sincero agradecimiento también a Núria Duro por facilitarme la imagen de la portada, en la que aparece su hijo Nereu, así como al fotógrafo, Martí Sans.

Gracias especiales merecen Mila y Vicente por brindarme su apoyo, el cual me ha permitido sacar adelante este proyecto. Y más especiales son las gracias que debo dar a Cristina por haberme animado con el trabajo, comprender mis largas horas de encierro y creer siempre en mí.

Índice

PRÓLOGO	13
INTRODUCCIÓN	17
 PRIMERA PARTE: APORTACIONES CONCEPTUALES AL ESTUDIO DE LA IDENTIDAD PERSONAL Y LOS ESTILOS DE PENSAMIENTO	
CAPÍTULO 1. LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PERSONAL	21
LA APROXIMACIÓN PSICOSOCIAL DE ERIKSON	22
EL MODELO DE LOS ESTATUS DE IDENTIDAD DE MARCIA	24
Desarrollo del modelo.....	24
Características psicosociales y psicológicas de los estatus	26
Medidas para los estatus de identidad	29
Limitaciones del modelo	31
ACERCAMIENTOS TEÓRICOS DERIVADOS DEL MODELO DE LOS ESTATUS DE IDENTIDAD.	32
Berzonsky: El modelo de estilos de identidad.....	33
Grotevant: La exploración como tarea de formación de identidad.....	34
Waterman: El constructo de la expresividad personal	36
Kurtines: La perspectiva co-constructivista	37
Adams: Psicología del desarrollo social de la identidad.....	39
Côté: El modelo del capital de la identidad	40
LA IMPORTANCIA DEL ESTUDIO DE LOS DOMINIOS DE IDENTIDAD	43
EL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD EN LA ADOLESCENCIA	46
Trayectorias evolutivas en el desarrollo de la identidad	46
Mecanismos en el desarrollo de la identidad	49
AVANCES RECIENTES EN EL ESTUDIO DE LOS PROCESOS DE IDENTIDAD	52
FACTORES RELEVANTES PARA LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD	56
Factores individuales.....	56
Factores contextuales	60
CAPÍTULO 2. LOS ESTILOS DE PENSAMIENTO	65
CONCEPTO DE ESTILO Y CLASIFICACIONES	65
Concepto de estilo.....	65
Variedad de estilos: clasificaciones integradoras	66

ACERCAMIENTOS SOBRE LOS ESTILOS DE PENSAMIENTO ALTERNATIVOS A LA TEORÍA DE STERNBERG	71
NATURALEZA DE LOS ESTILOS DE PENSAMIENTO DE STERNBERG	73
La teoría del autogobierno mental	73
Los trece estilos de pensamiento.....	74
Estilos de pensamiento de tipo 1, de tipo 2 y de tipo 3.....	78
PRINCIPIOS Y DESARROLLO DE LOS ESTILOS DE PENSAMIENTO	81
Principios de los estilos de pensamiento	81
Variables del desarrollo de los estilos de pensamiento.....	84
LOS ESTILOS DE PENSAMIENTO EN LA ENSEÑANZA Y EN LA EVALUACIÓN	86
LA INVESTIGACIÓN SOBRE ESTILOS DE PENSAMIENTO EN LA ADOLESCENCIA	91
Desarrollo psicosocial.....	91
Rendimiento académico.....	93
Factores individuales.....	95
Factores contextuales	97

SEGUNDA PARTE: UN ESTUDIO EMPÍRICO CON ADOLESCENTES VALENCIANOS

CAPÍTULO 3. MÉTODO.....	102
OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....	102
Objetivos	102
Hipótesis.....	102
PARTICIPANTES Y PROCEDIMIENTO	105
Participantes.....	105
Procedimiento	106
INSTRUMENTOS DE MEDIDA.....	109
Cuestionarios de Identidad	109
Cuestionario de Estilos de Pensamiento	112
Escala de Autoestima	114
Resumen de variables evaluadas	114
CAPÍTULO 4. RESULTADOS	116
PANORÁMICA DESCRIPTIVA GENERAL.....	116
CORRELACIONES ENTRE LAS PRINCIPALES VARIABLES	118
TABLAS DE CONTINGENCIA PARA LOS ESTATOS DE IDENTIDAD Y LA EDAD	122

ANÁLISIS DE VARIANZA	127
CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN.....	136
LA IDENTIDAD EN LOS DOMINIOS RELACIONAL, OCUPACIONAL E IDEOLÓGICO Y SU RELACIÓN CON VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS RELEVANTES	136
Los procesos de exploración y compromiso	136
Los estatus de identidad	140
IDENTIDAD Y AUTOESTIMA	141
LOS ESTILOS DE PENSAMIENTO Y SU RELACIÓN CON VARIABLES SOCIO-DEMOGRÁFICAS RELEVANTES	143
ESTILOS DE PENSAMIENTO Y AUTOESTIMA.....	146
PROCESOS DE IDENTIDAD Y ESTILOS DE PENSAMIENTO	147
Los procesos de exploración y compromiso y los estilos de pensamiento.....	147
Estatus de identidad y estilos de pensamiento.....	148
Los dominios de identidad y los estilos de pensamiento.....	149
El peso de los estilos de pensamiento en la identidad global.....	149
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES	152
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	156
ANEXOS	180

PRÓLOGO

Un sentimiento de identidad óptimo se experimenta meramente como un sentimiento de bienestar psicosocial; sus concomitantes más obvias son un sentimiento de estar cómodo en nuestro propio cuerpo, un sentimiento de “saber adónde uno va”, y una seguridad interior del reconocimiento anticipado de aquellos significativos para uno.

(Erik Erikson, 1971)

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. Todos los retos que en forma de “tareas evolutivas” ha de afrontar el adolescente, se sintetizan en el establecimiento de un sentido de identidad al final de este período. Hoy se ha de considerar la extensión temporal de esta tarea hasta los años de la llamada “adultez emergente”, al menos para una parte sustancial y en continuo aumento de los jóvenes de muchas sociedades en todo el mundo (Arnett, 2011). Aunque la cuestión de la identidad es también una cuestión permanente de todo el ciclo vital se asocia persistentemente a la adolescencia. La adolescencia supone la primera reorganización sustancial del sentido del sí mismo de la que el sujeto es plenamente consciente. Si bien también suceden importantes cambios en la autopercepción a lo largo de la niñez, sólo en la adolescencia se alcanza por primera vez tal grado de conciencia del sí mismo y de capacidad para la autorreflexión.

Durante la infancia, la respuesta a la pregunta de “quién soy yo” resulta bastante evidente: la identidad viene otorgada desde fuera de uno mismo. En la adolescencia los cambios corporales, intelectuales y sociales, llevan a una intensificación del problema de la autoconcepción, pero también aportan los recursos para una resolución inicial. Por primera vez en el ciclo vital se reúnen todos los ingredientes de modo conjunto. Los cambios corporales son los primeros en aportarlos. Dada la intensidad de los cambios externos parece inevitable una alteración en la autopercepción. Los cambios puberales provocan fluctuaciones en la imagen de sí mismo y una reevaluación de quién se es realmente. La habilidad para el pensamiento lógico-formal supone un mayor énfasis en la consistencia lógica en la autoimagen y también a la habilidad para ver la propia autoimagen como una más entre múltiples alternativas: otras personas podrían tener otra visión de mí; otro curso de la vida u otras circunstancias podrían haber originado una identidad bastante diferente. Este mundo de posibilidades que se abre es también una novedad evolutiva. Finalmente, los cambios en los roles sociales plantean a los adolescentes nuevas necesidades de elección y decisión que no existían con anterioridad. En la medida en que la adolescencia es preparación para la adultez se orienta hacia el futuro; en la medida en que se orienta hacia el futuro aparecen las cuestiones sobre identidad: ¿qué cosas son importantes para mí? ¿qué deseo realmente de la vida? ¿qué tipo de persona me gustaría ser? Las expectativas sociales provocan que el

adolescente realice elecciones que lo capacitan para ser categorizado como persona y como un miembro de la sociedad, es decir, para ser alguien.

Es importante captar la naturaleza intrínsecamente psicosocial y transaccional del desarrollo de la identidad, tal y como Erikson ya puso de manifiesto (Erikson, 1968/1971). La identidad se sitúa en plena encrucijada de los procesos individuales y sociales: de un lado, aporta individualidad –experimentarse como una persona única– y del otro, un sentido de pertenencia ligado al contexto social y reconocido por el sujeto. La identidad adolescente es el resultado de un mutuo reconocimiento entre el adolescente y la sociedad: *el adolescente forja una identidad pero a la vez la sociedad identifica al adolescente*. La formación de la identidad implica por tanto una continua interacción entre la persona y el contexto. Por este motivo resulta relevante el análisis de todo aquello que afecta los procesos de exploración y compromiso que el adolescente pone en juego en esa intersección durante su construcción de identidad. Ambos hacen referencia a un/a adolescente que sopesa las opciones disponibles de identidad en su entorno y que internaliza las percepciones que los demás le devuelven sobre él mismo. Dicho de otro modo, la formación de identidad es ante todo un proceso dinámico de evaluación, selección e integración de autoimágenes e ideologías personales.

El libro que el lector tiene entre sus manos constituye una valiosa aportación a la comprensión del desarrollo psicosocial adolescente desde el énfasis en un tipo de factores personales poco estudiados que inciden de manera directa en el compromiso y exploración de identidad: los estilos de pensamiento. Los estilos de pensamiento se sitúan a medio camino de la personalidad y la inteligencia sin asimilarse a ninguno de ellos pero con repercusiones en numerosas conductas individuales tanto en el área cognitiva –como era esperable– como en el área psicosocial, tal y como el estudio descrito en el presente libro demuestra. En este sentido, la monografía que tengo el honor de prologar cubre un hueco existente en la literatura en castellano sobre desarrollo adolescente e intervención educativa en dos aspectos. Por un lado, ofrece una completa y actualizada revisión tanto sobre el desarrollo de la identidad en la adolescencia en la tradición eriksoniana como sobre la investigación reciente en torno a los estilos de pensamiento. Muchos psicólogos y educadores se beneficiarán de esta puesta el día más allá de lo que en su momento estudiaron en su período formativo. En dicha síntesis el lector interesado podrá obtener una información clara y rigurosa sobre cuáles son las actuales perspectivas científicas sobre estos dos constructos. Por otro lado, se aportan datos empíricos extraídos de nuestro contexto sobre una conexión nunca explorada: la de los procesos básicos de exploración y compromiso en tres áreas de identidad (la relacional, la ocupacional y la ideológica) con los estilos intelectuales que muestran los adolescentes y que típicamente se habían asociado sólo con variables académicas.

Javier María Ruiz Alfonso, al que conozco desde sus tiempos de estudiante de Psicología, acomete con curiosidad y rigor intelectuales esta tarea de unir lo que suelen permanecer en territorios separados: lo psicosocial y lo escolar, lo emocional y lo cognitivo. Su pretensión va más allá de una mera ilustración de su buen quehacer metodológico. Como orientador comprometido con su alumnado a lo largo de sus diez años de ejercicio profesional quiere que el presente trabajo resulte también sugerente para abrir nuevos caminos en la orientación educativa en Secundaria. El hallazgo de esa conexión de los estilos de pensamiento

de tipo 1, caracterizados por la complejidad cognitiva y la preferencia por la autonomía y la novedad, con una mayor consolidación de identidad vale por sí sola la publicación de un libro como éste. Si fuéramos capaces de estimular y promover este tipo de estilos de pensamiento a través de nuestros métodos de enseñanza/aprendizaje y de otras actividades tanto escolares como extraescolares estaríamos a la vez promoviendo un desarrollo positivo entre los adolescentes, preparándolos para un incierto futuro. Aquellos que mejor sepan lo que quieren y quiénes son y sepan adaptarlo con flexibilidad, mejor provecharán las oportunidades de crecimiento personal que una sociedad rápidamente cambiante como la nuestra ofrece. Mucho de lo que en este libro se puede encontrar aporta claves para hacer frente a este reto estimulante. Depende de cada uno de nosotros el modo de aplicar en nuestro ámbito laboral las ideas y nuevas maneras de hacer que nacerán sin duda tras su lectura.

JUAN JOSÉ ZACARÉS GONZÁLEZ

Profesor Titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universitat de València

INTRODUCCIÓN

Yo no soy yo.

Soy este
que va a mi lado sin yo verlo;
que, a veces, voy a ver,
y que, a veces, olvido.
El que calla, sereno, cuando hablo,
el que perdona, dulce, cuando odio,
el que pasea por donde no estoy,
el que quedará en pie cuando yo muera.

JUAN RAMÓN JIMÉNEZ,
Eternidades (1918)

Preguntas tan sencillas aparentemente como quién soy yo, en qué quiero convertirme, hacia dónde quiero llegar, o qué me gustaría hacer en esta vida, han asediado el pensamiento de las personas desde tiempo inmemorial a lo largo de cientos de años y de decenas de civilizaciones. Hoy día, seguimos haciéndonos estos mismos interrogantes, puesto que no permanecemos mucho tiempo satisfechos con las respuestas que obtenemos. Y es que, tal vez, la clave del conocimiento no sea conseguir respuestas a estas preguntas, sino seguir generando preguntas y vivir continuamente buscando las respuestas. Porque si encontráramos la solución a nuestras inquietudes existenciales, necesitaríamos inventarnos otras distintas o reinventarnos las mismas: el peso de la certidumbre (me refiero al de la certidumbre total) es verdaderamente insoportable y devastador para que lo admita un animal como el ser humano, que durante toda su historia se ha alimentado de la curiosidad y la persecución de nuevos horizontes.

Pero, por otro lado, la incertidumbre también es poco tolerada por la gente porque le demuestra que no tiene el control sobre el medio, sobre el entorno que le rodea. Tal cosa no puede permitir un ser humano que se ha dedicado a hacer de la Tierra un juguete que manipula a su antojo. En el afán por tener todos los cabos atados y ser el supremo amo, el hombre ha estudiado todo lo que ha podido: lo útil y lo fútil, lo bueno y lo malo, lo estúpido y lo inteligente, lo vivo y lo inerte. Y las preguntas que ha planteado sobre el propio comportamiento humano son infinitas, guiado sobre todo por dos obsesiones en su indagación, como son la de agrupar y la de generalizar. Mediante estos dos modos de proceder se estudian múltiples aspectos de los comportamientos exteriores e internos: buscamos características comunes de las cosas e intentamos generalizarlas. Simplificando mucho, esto es la investigación psicológica, a saber, un empeño por descifrar qué hay detrás de todos los fenómenos humanos y ponerles unas etiquetas que nos permitan compartir este conocimiento y, por ende, desvirtuarlo o transformarlo a causa de nuestra intervención.

Algo así es lo que se pretende en este libro. En concreto, ahondar en el tratamiento psicológico de una cuestión ancestral: el yo, la identidad personal; y, a la vez, buscar (aunque

sería más correcto decir “justificar”) elementos comunes, generalizables, que contribuyen a la construcción de la identidad. Todo esto dentro de un espacio y un tiempo concretos: las y los estudiantes adolescentes en el ámbito de la Comunitat Valenciana. Con este propósito, haremos un repaso de lo que se ha indagado acerca de la formación de la identidad y después desarrollaremos un constructo que puede ayudarnos a entender mejor el fenómeno de la identidad personal, como es de los estilos de pensamiento, y propiciar su optimización en el marco educativo.

El estudio de la adolescencia es primordial por diversos motivos. Como todas las etapas del desarrollo humano, merece la atención de la psicología, pero su buen conocimiento es fundamental si tenemos en cuenta que la evolución humana es sumativa. Este carácter sumativo del desarrollo implica que si queremos entender cualquier momento de la vida de las personas, deberemos haber asimilado correctamente los anteriores. De esta manera, para alcanzar las claves de la adolescencia es necesario saber qué ha pasado en la infancia y en la niñez, e igualmente para conocer con propiedad el mundo adulto es imprescindible un adecuado entendimiento del mundo adolescente. Es por ello que es tan importante profundizar en aspectos de la adolescencia, ya que así estaremos aumentando nuestro conocimiento sobre el desarrollo de la personalidad en los años adultos.

Además, la adolescencia es un periodo vital que hasta hace pocos años era bastante desconocido porque la investigación del desarrollo humano terminaba básicamente con la pubertad. Afortunadamente esto ya no es así y el estudio de la psicología del adolescente goza de buena salud. Aunque es evidente que la trayectoria investigadora no es ni mucho menos tan amplia como la de otras fases de la vida. En este sentido, hay que ser consciente de que todavía tenemos mucho que descubrir sobre la adolescencia y más aún en nuestro contexto, que lamentablemente no se caracteriza mucho por invertir en investigación y desarrollo.

Efectivamente, son cientos los trabajos que abordan la cuestión de la identidad en la adolescencia y, de hecho, la producción en este campo parece imparable, a causa de la mayor amplitud de opciones que encuentran hoy día las y los adolescentes, aunque sin unos modelos claros de referencia. Su análisis es atractivo en cuanto nos ayuda a comprender a las y los adolescentes y, sobre todo, nos da pistas para poder actuar orientándoles en un periodo tan decisivo, donde muchas elecciones pueden estar marcando crucialmente su desarrollo posterior. Así pues, si encontramos factores que nos sirvan para captar mejor la construcción de la identidad en la adolescencia estaremos facilitando el camino de posibles intervenciones psicopedagógicas en los centros escolares. Es por ello que en este libro se investigará si los estilos de pensamiento pueden ser uno de esos factores que contribuyen a explicar la identidad, confluyendo ambos aspectos psicológicos sinérgicamente como herramientas para la orientación educativa, o lo que es igual, como potenciadores del desarrollo integral del alumnado en la enseñanza secundaria.

PRIMERA PARTE:

APORTACIONES CONCEPTUALES

AL ESTUDIO DE LA IDENTIDAD

PERSONAL Y LOS ESTILOS DE

PENSAMIENTO

CAPÍTULO 1. LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PERSONAL

En nuestra cultura, la adolescencia no es simplemente una etapa que separa la infancia y la niñez de la adultez, sino que es un período vital con entidad propia. El adolescente no es ni un niño grande ni un adulto en pequeño, es otra cosa: es una persona que comienza a percibir la necesidad de emancipar su voluntad y su personalidad de la de su entorno inmediato, es decir, de su familia. El individuo busca definirse como *alguien único y diferenciado*, de tener su propio yo, particular e irrepetible, sin dejar de formar parte de grupos de referencia, pero que ahora cambiarán en importancia respecto a su niñez.

En efecto, es la formación de una personalidad propia, con criterios independientes de los padres, con una identidad que lo haga estar más de acuerdo consigo mismo (no con el modelo querido por los padres) lo que está en juego para las y los jóvenes. El producto de la lucha del adolescente contra los padres –en tanto que representantes de las normas sociales– es el nacimiento de la propia identidad. Así, al alcanzar un sentido de la identidad, el individuo consigue la integración personal de todas las tendencias dispersas hasta ahora: afectivas, sexuales, intelectuales, sociales, etc. (Rodenas, 1988).

De esta manera, el púber empieza a desear más el abrigo de sus amistades que el de sus progenitores y prefiere salir fuera a quedarse en casa porque, en definitiva, la adolescencia, es una etapa de expansión, tanto física como psicológica, una ampliación decisiva de los límites vitales. Es por eso que el adolescente necesita aumentar su privacidad: ahora quiere, por ejemplo, su propia habitación, su propio teléfono, etc. Esto les ayuda a lograr una mayor independencia psicológica para poder crear y sostener sus ideas, sus pensamientos, distintos a los de los demás, que les servirán para configurar su propia identidad personal.

Pero aunque parezca paradójico, la identidad además hace al joven totalmente semejante a otros jóvenes (Julia, 1996). Más exactamente, el sentido de identidad personal proporciona a la vez que un sentimiento de unicidad e individualidad y una conciencia de poseer una personalidad diferente (Erikson, 1968/1971), una sensación de comunalidad, de tener ideas o rasgos compatibles con su entorno cultural, que permite al individuo sentirse integrado dentro de sus redes sociales y le ayuda a ser miembro activo de la sociedad.

A continuación vamos a hacer un recorrido por las ideas y modelos teóricos más influyentes en la investigación psicológica de la identidad adolescente. Empezaremos con las aportaciones de los primeros estudiosos destacados, como fueron Erikson y Marcia, para pasar después a explicar los acercamientos más recientes de Grotevant, Berzonsky, Waterman, Kurtines, Adams y Côté. Seguidamente trataremos algunos aspectos relevantes de la investigación de la construcción identitaria, como son los dominios de identidad, el desarrollo de la identidad, los últimos avances respecto a los procesos de exploración y compromiso, y los factores que afectan a la formación identitaria.

LA APROXIMACIÓN PSICOSOCIAL DE ERIKSON

Sigmund Freud (1856/1939) fue uno de los primeros autores dentro del campo psicológico que señaló en sus escritos la importancia de construir una autodefinición personal. En su teoría psicosexual del desarrollo explicó que el sentido del sí-mismo surge en la infancia a partir de las introyecciones paternas generadas durante la aparición del Superyó (entre los 3 y 6 años de edad), que es la sede de la moral. No obstante, sostenía que las personas prácticamente no revisan estas identificaciones iniciales durante el resto de su vida.

Sin embargo, Erik Erikson (1902/1994) amplió y corrigió las ideas de Freud defendiendo la formación de la identidad más allá de la niñez; para él ocurre a lo largo de toda la vida, pero es en la adolescencia cuando se transforma significativamente y cuando además la preocupación por la identidad llega a ser más consciente e intensa. La gran aportación de Erikson fue precisamente la de especificar la verdadera naturaleza psicosocial de la identidad que surge por primera vez en el periodo adolescente. Entiende la identidad en términos de transacción entre las características estructurales internas del individuo y las tareas sociales exigidas por una sociedad concreta o un grupo social de referencia.

Siguiendo su teoría psicosocial, en cada una de las ocho etapas del desarrollo propuestas, el individuo adquiere actitudes y habilidades que le capacitan para enfrentar las tareas evolutivas propias de dichos periodos. Para la edad adolescente, el desafío que plantea Erikson es la *búsqueda de la identidad*, que ha de ser fundamental para alcanzar la adultez con una imagen de sí mismo y una perspectiva social coherentes y estables:

He denominado sentimiento de identidad interior a la integridad que ha de lograrse en este estadio. A fin de experimentar la integridad, el joven debe sentir una continuidad progresiva entre aquello que ha llegado a ser durante los largos años de 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. Individualmente hablando, la identidad incluye (pero es más que) la suma de todas las identificaciones sucesivas de aquellos años tempranos en los que el niño quería ser —y era con frecuencia obligado a ser— como la gente de la que dependía. (Erikson, 1971, p. 71)

Construir una identidad comporta definir quién eres, qué valoras, y las direcciones que quieres seguir en la vida. Esta búsqueda del yo es la fuerza que está detrás de muchas elecciones y decisiones deliberadas en distintos ámbitos o dominios: vocación (dominio ocupacional), orientación sexual (dominio interpersonal), e ideales éticos, políticos, religiosos y culturales (dominio ideológico), entre otras. De acuerdo con la teoría eriksoniana del desarrollo, en las sociedades occidentales los adolescentes experimentan una *crisis de identidad*, esto es, un período temporal de confusión y angustia cuando experimentan con alternativas antes de optar por una serie de valores y metas. Durante este periodo, los jóvenes se cuestionan lo que anteriormente daban por sentado. A través de un proceso de búsqueda interior, cambian características que definieron el yo en la niñez y las combinan con nuevos compromisos. Entonces éstos se integran en una base sólida que proporciona un sentimiento de identidad a medida que se mueven por los diferentes roles en la vida diaria. Se suele considerar que la crisis de identidad se ha resuelto adaptativamente cuando se logra un ajuste

satisfactorio entre la autodefinición personal y los roles sociales que el sujeto desempeña (Côté, 1996a).

A veces, a las personas les resulta difícil aprender lo bastante de sí mismas y de su entorno para forjarse una identidad que encaje de forma realista con sus características personales y que esté en armonía con su entorno. Entonces experimentan lo que Erikson denominó identidad confusa o *difusión de la identidad*. Este tipo de confusión implica que el individuo tiene sentimientos muy inseguros sobre sí mismo y sus posibilidades en la vida, y con frecuencia dificulta el pleno aprovechamiento de los talentos y las oportunidades de que uno dispone. Como resultado, el adolescente no está preparado para los desafíos psicológicos de la adultez.

Erikson (1974, 1980) describió tres niveles de la identidad de acuerdo con el grado de implicación del sí-mismo y del contexto. En el nivel más fundamental, colocó la *identidad del Yo* como síntesis del Yo y continuidad del carácter personal. La identidad del Yo comprende las creencias más básicas y fundamentales que tiene la persona sobre ella misma, las cuales serían extremadamente privadas, o incluso inconscientes, y podría representar los conflictos intrapsíquicos que han sido internalizados de los padres y ha llevado consigo el niño desde la infancia. Al ser resultado de las creencias fundamentales, la identidad del Yo se postuló como temporalmente consistente y resistente al cambio (Erikson, 1974).

En la intersección del sí-mismo y el contexto, Erikson habló de la *identidad personal* como un conjunto de metas, valores y creencias que la persona muestra al mundo. La identidad personal incluye metas profesionales, preferencias de pareja, y otros aspectos del sí-mismo que identifican a una persona como alguien en particular y que ayuda a distinguirlo de los demás.

El nivel más orientado contextualmente, la *identidad social*, fue definido como un sentido de solidaridad interior con los ideales del grupo, la consolidación de elementos que se han integrado dentro del sentido del sí-mismo de la persona desde los grupos a los que pertenece. La identidad social se ha descrito a veces como identidad grupal en la literatura de la psicología social (por ejemplo, Côté, 1996b). Aspectos del sí-mismo tales como la lengua natal, el país de origen y la pertenencia a un grupo étnico se incluirían dentro de la identidad grupal.

EL MODELO DE LOS ESTATUS DE IDENTIDAD DE MARCIA

Desarrollo del modelo

Una de las mayores dificultades en la investigación sobre el desarrollo de la identidad ha sido la operacionalización del proceso de formación de identidad. Erikson (1968/1971) rehusó definir el concepto de identidad en términos mensurables, prefiriendo examinar la riqueza psicosocial del constructo en lenguaje abstracto. No obstante, con el paso del tiempo una variedad de investigadores ha desarrollado estrategias de medida para valorar los procesos de identidad (por ejemplo, Rasmussen, 1964; Constantinople, 1969; Rosenthal, Gurney y Moore, 1981; Côté y Levine, 1987), pero ninguna tan extensamente utilizada como la del modelo¹ de los estatus (o estados) de identidad de James Marcia (1966), que proporciona referentes observables para determinar la estructura de la identidad adolescente (Kroger y Marcia, 2011).

Este acercamiento obtuvo una gran aceptación en buena medida por su simplicidad, ya que permitía abordar empíricamente las claves del quinto estadio evolutivo de la teoría eriksoniana sin las dificultades del lenguaje psicoanalítico. Marcia defendió la importancia de dos *procesos* en la construcción de la identidad que le sirvieron para operacionalizar su modelo empírico: la exploración y el compromiso. La *exploración* (o crisis) se refiere a un período de cuestionamiento activo y de evaluación o examen entre distintas alternativas antes de tomar decisiones sobre metas, valores y creencias. Por su parte, el *compromiso* supone la adopción de una decisión relativamente firme sobre elementos de identidad y la implicación en una actividad significativa dirigida a la consecución de esta elección. Como el compromiso representa la adhesión a una serie de ideales, se puede decir que imbuje al individuo en un sentido de fidelidad o de propósito y continuidad (Marcia, 1980). Este sentido de fidelidad puede aliviar la incertidumbre y desorientación que acompañan a la confusión identitaria (Erikson, 1964).

A partir de una entrevista semiestructurada, la Entrevista de Estatus de Identidad (*Identity Status Interview*, también conocida como ISI), Marcia estudió la exploración y el compromiso en varios ámbitos de la identidad relevantes y clasificó a los adolescentes en uno de los cuatro estatus que surgen tras la combinación de ambas dimensiones independientes (ver figura 1).

El *logro de identidad* sería el estatus más maduro y se caracterizaría por una exploración activa y significativa en el pasado o en el presente seguida de un alto grado de compromiso. El estado de *moratoria* refleja la búsqueda del logro personal pero sin llegar a alcanzar todavía compromisos. La *cerrazón* (conocida igualmente en castellano como “identidad hipotecada”, “identidad prematura”, “preclusión”, o “aceptación sin reflexión”) se caracteriza por fuertes compromisos con poca exploración significativa o ausencia de la misma, y la *difusión* refleja ausencia tanto de exploración como de compromiso.

¹ Larry Forthun (2000) sugiere que el acercamiento de Marcia es más un modelo (una descripción simplificada de un proceso complejo) que un paradigma (una perspectiva generalmente aceptada de una disciplina científica).

		Compromiso	
		Alto	Bajo
Exploración	Alta	Logro	Moratoria
	Baja	Cerrazón	Difusión

Figura 1. Estatus de identidad del Yo

Marcia (1967) describió los estatus o estados de identidad como representantes de “estilos individuales de afrontamiento en la crisis de identidad” (p.119) y asumió que había un continuum evolutivo en el que los estatus se ordenaban en razón de su proximidad al estado de logro, de tal forma que la difusión de identidad y el logro formaban los extremos de un continuum, mientras la cerrazón y la moratoria eran estados intermedios.

Wim Meeus (1996) ha propuesto un cambio en la terminología y alcance de los cuatro estados de desarrollo de la identidad. Así, este autor habla de difusión, moratoria, “compromiso cerrado”, y “compromiso hacia el logro”. Los dos primeros estatus son similares a los propuestos por Marcia: la *difusión* representa el estatus en el que a los adolescentes no les preocupa su falta de compromiso y en consecuencia no exploran activamente entre las alternativas disponibles; y la *moratoria* hace referencia al adolescente que se halla en el momento de la evaluación inmerso en un proceso de exploración, tratando de descubrir objetivos vitales que sean de expresión de sus capacidades e intereses personales. El estatus de *compromiso cerrado* está indicando un intenso compromiso del sujeto sin acompañamiento de exploración, pero sólo en el momento en que se evalúa al sujeto. El estatus de *compromiso hacia el logro* representa un fuerte compromiso unido a una exploración activa en el presente. Al hablar de compromisos “cerrado” o “hacia el logro” y no simplemente de cerrazón o logro, Meeus (1996) elimina la diferencia de temporalidad entre compromiso y exploración que existía en la tipología original de Marcia, según la cual estos estatus se definían por la existencia de un grado de compromiso elevado en el momento de la evaluación unido a la presencia o ausencia de exploración en fases anteriores del desarrollo. En cambio, Meeus sólo se centra en el tiempo presente, esto es, en el momento justo de la evaluación.

Una vez identificados los estatus, Marcia (1966) distinguió dos dominios de identidad preeminentes por ser áreas de contenido importantes a la hora de estudiar el compromiso y la exploración. En concreto, señaló que la elección de una profesión y de una ideología significativa eran aspectos centrales para la crisis de identidad adolescente. Erikson (1968/1971) indicó que la falta de resolución de la crisis identitaria era a menudo propiciada por la dificultad de conseguir una identidad ocupacional. La identidad ocupacional proporciona al adolescente un sentido de continuidad y consolida un rol apropiado en la sociedad, mientras que la ideológica (creencias políticas y religiosas) permite una visión consistente de las normas y valores culturales que le facilitan su aceptación de y dentro de la sociedad.

Características psicosociales y psicológicas de los estatus

Vamos a profundizar un poco más en la significación psicológica de cada uno de los cuatro estatus o estados identitarios. Los hallazgos de las investigaciones confirman la existencia de diversas características psicosociales en los estatus y han establecido además correlatos psicológicos y conductuales para cada uno de ellos (Marcia, Waterman, Matteson, Archer y Orlofsky, 1993; Adams, Gullotta y Markstrom-Adams, 1994; Kimmel y Weiner, 1995/1998; Kroger, 1996a).

Estatus de logro

Los jóvenes que han alcanzado el logro de su identidad son personas autónomas y seguras de sí mismas, que presentan niveles bajos de ansiedad, se describen en términos positivos, y se mantienen abiertas a nuevas ideas. Se enfrentan a los problemas directamente, pero sólo toman decisiones tras buscar y evaluar la información relevante y considerar cuidadosamente las consecuencias de su decisión. Suelen estar orientados hacia la realización futura, normalmente llevan una vida ordenada, activa y autodirigida en función de compromisos que establecieron para la consecución de sus metas.

Por lo general están interesados por las demás personas y se preocupan por ellas, tienden a ser útiles y cooperativos, y comparten sus ideas y sentimientos con los demás. Así pues, los adolescentes que se encuentran en estado de logro pueden establecer fuertes compromisos con sus amistades e implicarse con mayor facilidad en relaciones íntimas con otras personas.

Estatus de moratoria

Dado que están involucrados en un progreso positivo hacia el logro identitario, los adolescentes en estado de moratoria comparten con los que han alcanzado el logro un grado relativamente alto de autodirección, autorreflexión y autoestima. Sin embargo, como cabe esperar cuando se está en una situación de indecisión en la que se exploran activamente alternativas pero sin llegar a compromisos firmes, los jóvenes en este estado pueden sentirse inseguros sobre las cosas y carecer de opiniones fijas. Tienden a ser especialmente ambivalentes a la hora de mostrarse de acuerdo con lo que piensan los demás o mantener su propio criterio.

Los adolescentes en moratoria son muy activos y sociales, emocionalmente sensibles y capaces de expresar sus sentimientos hacia otros, así como de establecer relaciones íntimas interpersonales. Reflejan comportamientos socialmente maduros, y conductas de persuasión respecto a sus pares.

Estatus de cerrazón

Los jóvenes que se hallan en este estatus han optado por compromisos prematuros como forma de eludir el desafío y la incertidumbre de hacer elecciones informadas y autodeterminadas. Así, no es de extrañar que muestren un grado importante de conformismo, convencionalismo, rigidez y dependencia de la autoridad. Suelen ser sujetos tranquilos, trabajadores y con un estilo de vida ordenado, además de mostrar un menor esfuerzo competitivo y menor capacidad analítica que sus compañeros.

A los adolescentes que están en cerrazón generalmente les cuesta mucho relajarse en las situaciones sociales y hacer frente a acontecimientos no planeados o a circunstancias imprevistas. Tienden a ser emocionalmente reservados y a limitarse a amistades y relaciones de pareja cuidadosamente orquestadas. A menudo establecen compromisos personales prematuros como forma de rehuir la exploración y evitar la incertidumbre.

Estatus de difusión

La identidad difusa es el menos adaptativo de los cuatro estatus; de hecho, los sujetos que persisten en este estatus corren un alto riesgo de desarrollar trastornos psicológicos. Los adolescentes en estado de difusión pueden caracterizarse por ser gente aparentemente alegre que ha evitado activamente el compromiso, o que navegan sin rumbo. Abordan los problemas aplazando la acción y afrontan las decisiones posponiéndolas.

Aunque quizá los jóvenes con identidad difusa no muestren mucha ansiedad, a menudo son apáticos y socialmente distantes. Inestables y descentrados, tienden a ser solitarios porque no tienen relaciones íntimas genuinas por su falta de compromiso. Suelen ser individuos superficiales y egocéntricos que reciben fácilmente la influencia de la presión de los compañeros pero que casi nunca dan la impresión de que se puede contar con ellos o confiar en ellos.

En la tabla 1 están resumidas las características psicológicas y comportamentales que Gerald Adams, Thomas Gullotta y Carol Markstrom-Adams (1994), Jane Kroger (1996b), y James Marcia *et al.* (1993) han hallado asociadas a los cuatro estatus de identidad.

Aunque pueda parecer que lo más deseable es llegar al estado de logro, y que estar en difusión es algo a evitar máximamente, esto no es realmente cierto. Los estados de identidad, *per se*, no son ni buenos ni malos, sino que puede haber *aspectos saludables y patológicos* en todos ellos, hasta en el de logro (Josselson, 1994). El mismo Marcia (1980, 1993) tiende a ver los estatus con atributos tanto positivos como negativos. Sirva como ejemplo un trabajo de Mary Mallory (1989) en el que, tras pedir a diez investigadores expertos en el tema que clasificaran cien afirmaciones que describían a jóvenes que se hallaban en los distintos estatus, concluyó que un adolescente con identidad difusa puede presentar de forma menos típica rasgos como personalidad clara y consistente, altas aspiraciones para el yo, productivo, fiable, y responsable; o que alguien en estado de logro de identidad podría mostrarse como autocondenado al fracaso, con un sistema frágil de defensa del yo, reticente a actuar, y carente de significado personal.

LOGRO DE IDENTIDAD	MORATORIA
- Elevada autonomía y baja dependencia de otros en la toma de decisiones / Locus de control interno - Mayor creatividad y mejor funcionamiento en situaciones de estrés - Estrategias de toma de decisiones más analíticas, lógicas y racionales - Elevada androginia en las actitudes de rol de género - Capacidad para las relaciones de intimidad - Mayor uso de razonamiento moral postconvencional - Mayor diferenciación intrapsíquica de otros y patrones de apego seguros - Mayores niveles de complejidad psicológica, desarrollo del ego, autoestima y madurez emocional - Mayor perspectiva de futuro - Proviene de familias con padres que apoyan la autonomía del adolescente	- Niveles de ansiedad más elevados de los cuatro - Autoestima estable, complejidad cognitiva y en cuanto al razonamiento moral, semejantes a los de sujetos en logro - Activos, introspectivos y exploratorios - Mayores grados de escepticismo y de apertura a la experiencia de todos los estatus - Relaciones interpersonales intensas aunque poco duraderas - Menos inclinados a ser influidos o presionados por las presiones de los iguales - Emocionalmente responsivos y capaces de expresar el afecto hacia otros - Perfiles de apego más variados - Proviene de familias con padres que apoyan la autonomía del adolescente
DIFUSIÓN	CERRAZÓN
- Grupo menos homogéneo de los cuatro, oscilando desde la despreocupación como filosofía vital hasta la severa psicopatología - Bajos niveles de autoestima y autonomía - Niveles de razonamiento moral convencional o preconventional - Estilos cognitivos simples y estereotipados - Predominancia de sentimientos de inferioridad, alienación, ambivalencia y desesperanza aprendida - Inmadurez evolutiva en percepción del futuro, desarrollo del Yo y locus de control - Modos de afrontamiento evitativos y manipulativos - Mayor probabilidad de implicarse en conductas desviadas (p.e. abuso de drogas) - Facilidad para ser influidos por la presión del grupo - Relaciones personales distantes, poco duraderas que tienden a ser estereotipadas - Contexto familiar con bajos niveles de afecto y percibido como rechazante	- Mayores niveles de autoritarismo de todos los estatus / Valores que asumen: obediencia, fuerte liderazgo y respeto hacia la autoridad - Estilo de vida ordenado, tranquilo, productivo - Tendencia a buscar la aprobación de los demás y a basar sus acciones en las opiniones de otros - Grupo menos ansioso y menos abierto a la experiencia de los cuatro - Niveles de razonamiento moral convencional o preconventional - Estilo cognitivo menos complejo - Habladores, trabajadores y constructivos pero con poca disposición a la creatividad o a iniciativas propias - Bajos niveles de diferenciación intrapsíquica en el ámbito familiar - Relaciones cercanas con los padres, aunque éstos promueven la conformidad y adhesión a los valores familiares

Tabla 1. Correlatos psicológicos y conductuales en los cuatro estatus de identidad (Zacarés, 1997, p. 5)

Algunos trabajos que han empleado la terminología de estatus que propone Meeus (1996) sugieren que el proceso de compromiso es más importante que el de exploración en la determinación del *ajuste psicosocial*; en consecuencia, un estatus de compromiso cerrado sería más adaptativo que el de moratoria, al menos en lo relativo al bienestar psicológico, ya que una intensa actividad exploratoria parece asociarse a niveles más bajos de bienestar (Meeus, 1996; Iedema y Meeus, 1998).

Como explica Juan-José Zacarés (1997), hay que entender la deseabilidad del logro de identidad *dentro del contexto social* occidental postindustrial en el que vivimos. En sociedades tradicionales donde el camino hacia la adultez está rígidamente preestablecido, el logro de identidad puede tener un coste emocional más elevado que la situación de cerrazón, que ofrecería mayores rasgos adaptativos. También influye el rol de género, de manera que durante los primeros estudios las mujeres en cerrazón eran más similares a los varones en logro, mientras que las que estaban en moratoria se parecían a los difusos de identidad. Marcia (1980) sugirió que posiblemente el estado de cerrazón era más adaptativo para las mujeres porque no se fomentaba ni apoyaba el proceso de exploración en las chicas adolescentes. A partir de la década de los ochenta, las mujeres con mayores niveles de exploración mostraron características psicológicas más favorables de modo parecido a los varones.

Así pues, el hecho de que un estado de identidad parezca apropiado o desdeñable, saludable o patológico, está condicionado por valores culturales y restricciones que pueden cambiar a lo largo del tiempo (Josselson, 1994).

Medidas para los estatus de identidad

Con el fin de aprehender científicamente la formación de la identidad en la adolescencia, los investigadores han ido desarrollando diversos instrumentos de medición desde los años sesenta, que han consistido principalmente en entrevistas estructuradas y cuestionarios con escala de tipo Likert. Las primeras medidas de identidad fueron la *Hoja de Frases Incompletas* (*Incomplete Sentences Blank*) y la *Entrevista de los Estados de Identidad* (*ISI*), formuladas por Marcia (1966) como parte de su publicación introductoria de los estatus. Estas medidas evaluaban los estatus de identidad en las áreas de política, religión y profesión, y según estos resultados se podía extraer también un estatus global del sujeto.

Hasta los años ochenta no hubo ningún instrumento que superara significativamente a los iniciales de Marcia. Fue entonces cuando Adams y sus colegas (Grotevant y Adams, 1984; Bennion y Adams, 1986; Adams, Bennion y Huh, 1989) sacaron a la luz una serie de medidas objetivas en forma de escala tipo Likert para evaluar los estados identitarios. La versión más difundida de ellas es el *Cuestionario Objetivo de los Estatus de Identidad II* (*Extended Objective Measure of Ego Identity Status II*), más conocido como *EOM-EIS-II* (Adams *et al.*, 1989). A diferencia de la *ISI* de Marcia, esta prueba permite realizar pases grupales, por tanto se puede aplicar a grandes muestras. Consta de 64 ítems, 16 para cada estatus (logro, moratoria, cerrazón y difusión), repartidos en dos escalas, una de dominios ideológicos (política, religión, ocupación y filosofía de vida) y otra de dominios interpersonales (amistad, pareja, roles sexuales, y ocio y tiempo libre). Existe una tercera versión de este cuestionario, pero ha sido escasamente empleada hasta el momento.

En contraste con el *EOM-EIS-II*, que proporciona medidas directas de los estatus de identidad, Elizabeth Balistreri, Nancy Busch-Rossnagel y Kurt Geisinger (1995) desarrollaron el *Cuestionario de Proceso de la Identidad del Ego* (*Ego Identity Process Questionnaire* o *EIPQ*)

para medir los procesos de exploración y compromiso. El EIPQ asigna los estatus de identidad mediante las puntuaciones separadas de las subescalas de exploración y compromiso. En concreto, evalúa estos procesos dentro de cuatro dominios considerados ideológicos (política, religión, ocupación, y valores) y de otros tantos de contenido interpersonal (amistades, relaciones de pareja, roles de género, y familia).

Un instrumento menos conocido, pero que ha inspirado los principales cuestionarios creados en Europa para evaluar la identidad adolescente, es la *Escala de Desarrollo de la Identidad de Groningen* o *GIDS* (*Groningen Identity Development Scale*). Ideada por Harke Bosma (1985, 1992), ha sido otra de las medidas alternativas elaboradas con el fin de salvar las restricciones del acercamiento de Marcia. Sirve para analizar la exploración y el compromiso de los adolescentes en seis áreas de contenido: filosofía de vida, padres, amistad, escuela-ocupación-tiempo libre, características personales, y relaciones de intimidad. Este instrumento combina autoinforme y entrevista, con lo cual podemos obtener tanto datos cuantitativos como cualitativos. Además, al poder examinar las dos dimensiones del modelo de estatus por separado, permite valorar los procesos evolutivos de la identidad y sus cambios a lo largo del tiempo. En consecuencia, esta prueba supera las limitaciones de otras predecesoras como la ISI y el EOM-EIS-II.

Por su parte, Michael Berzonsky (1997) diseñó una prueba que también evalúa procesos: el *Inventario de Estilos de Identidad* (*Identity Style Inventory* o *ISI*²), que proporciona una medida de los tres procesos que él mismo consideró como subyacentes a los estatus identitarios (Berzonsky, 1989). Berzonsky denominó a estos procesos *estilos de identidad*, y representan tres maneras de explorar alternativas. Este test contiene ítems que miden los estilos *informacional*, *normativo*, y *difuso-evitativo*. Adicionalmente, incluye una escala para evaluar el compromiso.

A partir de la GIDS, Meeus (1996; Meeus y Deković, 1995) construyó la *Escala de Desarrollo de la Identidad de Utrecht-Groningen* o *U-GIDS* (*Utrecht-Groningen Identity Development Scale*), un cuestionario que permite medir los procesos de compromiso y exploración en los dominios relacional y “societal” (escolar/ocupacional) destinando seis y cinco ítems respectivamente en ambas dimensiones.

Posteriormente, y basándose en la *U-GIDS*, el propio Meeus (Crocetti, Rubini y Meeus, 2008; Crocetti, Schwartz, Fermani y Meeus, 2010) ha confeccionado la *Escala del Manejo de los Compromisos de Identidad de Utrecht* o *U-MICS* (*Utrecht-Management of Identity Commitments Scale*). Esta herramienta, que contempla las reformulaciones más recientes de los procesos de identidad, de nuevo se aplica para evaluar la identidad en los dominios relativos a los estudios y a las relaciones interpersonales (con trece ítems para cada uno de ellos), al ser los más importantes en la etapa adolescente, aunque puede utilizarse igualmente para medir la identidad global debido a sus cualidades psicométricas (Crocetti, Schwartz, Fermani, Klimstra y Meeus, 2012).

² No se ha de confundir el ISI de Berzonsky con la ISI de Marcia. Lo primero es un cuestionario de papel y lápiz, en tanto que el segundo instrumento es una entrevista semiestructurada.

En el contexto español ha habido también autores que han desarrollado instrumentos para captar la formación de la identidad adolescente, todos ellos de carácter cuantitativo. Joaquín Sigüenza (1997), tomando como referencia la parte de autoinforme de la GIDS de Bosma (1985, 1992), propuso dos escalas de tipo Likert para medir la exploración y el compromiso: una para el ámbito académico-ocupacional y otra para el relacional. En la misma línea, María-Ángeles Molpeceres y Juan-José Zacarés (1999) idearon dos pruebas análogas basándose en el trabajo de Sigüenza (1997): la *Escala de Identidad Relacional (EIR)* y la *Escala de Identidad Ocupacional (EIO)*.

Limitaciones del modelo

El modelo de Marcia para el estudio de la identidad adolescente ha mostrado tener diversas limitaciones, las cuales han motivado a otros investigadores e investigadoras a aportar nuevos elementos teóricos y empíricos; de hecho, desde 1987 han sido propuestas al menos seis teorías alternativas. Las limitaciones fundamentales de la teoría de Marcia se podrían reducir a tres:

- La primera hace referencia a la *elección de los dominios* que se examinan a través de la ISI, a saber, ocupación, política y religión, ya que se consideran sesgados hacia los varones. Más allá de esto, lo que parece claro es que las áreas de la identidad estudiadas serán relevantes en función de variables poblacionales: sexo, edad, cultura, nivel socioeconómico, etc.
- En segundo lugar, resulta difícil de asumir la premisa implícita de Marcia de que la adolescencia es una etapa en la que acontece *una única "crisis"*, cuando existen muestras de lo contrario: por ejemplo, podríamos hablar de una crisis centrada en los cambios somáticos en la pubertad y otra más ideológica al final de la adolescencia (Zacarés, 1996).
- La tercera limitación, la más controvertida en la literatura, tiene que ver con la *unidireccionalidad del modelo*, que implica asumir el estado de logro como punto final del desarrollo. Los estudios de Alan Waterman (Waterman y Waterman, 1971; Waterman, Geary y Waterman, 1974) fueron los primeros en ofrecer evidencias de cambio en los estatus de identidad a lo largo del tiempo. Este autor encontró movimientos regresivos que desafiaban la hipótesis original del *continuum* de progresión en el desarrollo identitario (Marcia, 1966). Por tanto, no se puede hablar de una transición jerárquica desde los denominados "estados menores" (difusión y cerrazón) hasta los "estados mayores" (moratoria y logro) sino que las trayectorias de los adolescentes pueden ser más o menos variables (Stephen, Fraser y Marcia, 1992).

ACERCAMIENTOS TEÓRICOS DERIVADOS DEL MODELO DE LOS ESTATUS DE IDENTIDAD

Algunos autores y autoras (por ejemplo, Côté y Levine, 1988; Van Hoof, 1999; Forthun, 2000) han sugerido que el acercamiento de los estatus de identidad no reflejaba adecuadamente el concepto eriksoniano de identidad personal, especialmente en varias dimensiones en las que Erikson propuso el concepto (como orientación de valores y moratoria psicosocial), y en los niveles de identidad que no incluyó Marcia en su modelo (como la identidad del Yo y la identidad social). En un intento por superar las constricciones de los estatus de identidad y formular una teoría que sea más fiel a los escritos originales de Erikson, emerge desde 1987 un número importante de modelos alternativos a partir de tradiciones filosóficas tan diversas como el constructivismo social, el humanismo, el pragmatismo, y el interaccionismo simbólico.

Según analiza Seth Schwartz (2001), estos modelos de identidad alternativos se podrían dividir en dos grupos: extensiones y expansiones. *Extensiones* son aquellos modelos que complementan extensamente la teoría de los estatus más que divergir de ella o reconceptualizarla. Generalmente se han dedicado a examinar facetas específicas de los estatus o bien a añadir algún componente singular al marco de los estatus. *Expansiones* son modelos que pueden incluir la teoría de los estados identitarios como un componente pero que van más allá de la formulación de Marcia en su alcance y en su fondo, ya que normalmente son más fieles a Erikson en la conceptualización de la identidad, considerándola de forma más multidimensional que la mera intersección de la exploración y el compromiso.

Extensiones	Expansiones
Modelo de estilos de identidad (Berzonsky)	Perspectiva co-constructivista (Kurtines)
Modelo procesual de exploración (Grotevant)	Enfoque del desarrollo social de la identidad (Adams)
Dimensión de expresividad personal (Waterman)	Modelo del capital de la identidad (Côté)
Identidad ego-personal	Identidad personal-social

Tabla 2. Modelos alternativos al modelo de Marcia

Teniendo en cuenta estas definiciones, modelos de extensión son los ofrecidos por Berzonsky (1989), Grotevant (1987) y Waterman (1990), mientras que modelos de expansión son los desarrollados por Kurtines (1999, en Schwartz, 2001), Adams (Adams y Marshall, 1996) y Côté (1996b; 1997; Côté y Levine, 2002). En la tabla 2 podemos observar un cuadro resumen de las aproximaciones teóricas sobre la construcción de la identidad derivadas del modelo de los estatus, cuyos rasgos distintivos pasaremos a exponer seguidamente. Como hemos señalado anteriormente, las extensiones son acercamientos que profundizan en aspectos del

modelo de Marcia, por eso se siguen enclavando en un nivel más individual. Por el contrario, las expansiones van algo más lejos en su intento de reflejar las ideas originales de Erikson sobre la identidad; de ahí que las expansiones se centren más en el nivel social, el que Marcia había ignorado en su trabajo.

Berzonsky: El modelo de estilos de identidad

Michael Berzonsky (1989) enunció lo que él llamó un “verdadero modelo procesual” del desarrollo de la identidad personal. Para estudiar la consistencia y las diferencias individuales en la construcción identitaria, postuló tres estilos de identidad distintos. Un *estilo de identidad* representa una estrategia de resolución de problemas o un mecanismo de afrontamiento. O lo que es lo mismo, el estilo de identidad es el tipo de estrategia sociocognitiva que los individuos prefieren al buscar una resolución de la identidad exitosa (Berzonsky, 1990). Así pues, los estilos de identidad indican los caminos que los individuos toman en el proceso de toma de decisiones, especialmente cuando estas decisiones tienen un impacto significativo en sus identidades personales y en sus trayectorias vitales. Berzonsky (1990) explicita que todas las personas psicológicamente saludables deberían ser capaces de utilizar alguno de los tres estilos durante la adolescencia y la adultez. Además, la orientación en el estilo de identidad que el sujeto adopte tiende a ser estable y resistente al cambio. Esta es una razón para sostener que el estilo de identidad es una característica más que una habilidad, y que el estilo que uno manifieste característicamente es una preferencia elegida más que una competencia adquirida.

Este modelo deriva de la premisa de que las personas son capaces de procesar activamente información y que, al menos a largo plazo, sus decisiones basadas en la información maximizarán la adaptación. Siguiendo a teóricos como George Kelly (1955/1966) o Jean Piaget (1950/1966), Berzonsky (1990) utiliza la metáfora de la persona como científico para caracterizar el desarrollo de la identidad a lo largo del ciclo vital. Así, los individuos elaboran teorías sobre sí-mismos y crean modelos de trabajo del mundo que les rodea, y como científicos son activamente capaces de elegir (de entre los tres estilos de identidad) el que les parece más apropiado para ellos.

El estilo de identidad más adaptativo aparentemente es el *estilo informacional*, que incluye búsqueda deliberada de información autorrelevante, exploración activa de alternativas, y compromisos flexibles. Debido al énfasis en la exploración, el estilo orientado a la información parece subyacer a los estatus de moratoria y logro (Berzonsky, 1989). Este estilo sería típico, por ejemplo, de una familia que quiere planificar sus vacaciones y está barajando varios destinos, o en un profesor que cada año va actualizando el temario de clase.

El *estilo normativo* efectúa poca exploración de alternativas y se caracteriza por actitudes tales como conformidad con la autoridad y compromisos inflexibles. Las personas con estilo orientado a la norma se enfrentan a los problemas o a las decisiones importantes internalizando las normas y expectativas procedentes de los padres y de otros significativos. A causa de su mentalidad cerrada y rigidez, este estilo corresponde en gran medida con el

estatus de cerrazón, aunque también se ha visto asociado en menor medida con el logro (Berzonsky, 1989). El estilo normativo sería representativo de una persona que necesita cocinar teniendo siempre la receta delante para no salirse ni un milímetro de lo que dice, o de una joven adulta que continúa preguntando a sus padres hasta qué hora se puede quedar por la noche.

Por último, el *estilo difuso-evitativo* simboliza la evitación de la exploración o la exploración desorganizada y azarosa. También se caracteriza por dilación y falta de voluntad a la hora de enfrentarse al proceso de toma de decisiones, y por la ausencia de compromisos firmes. Este estilo identitario parece subyacer al estatus de difusión (Berzonsky, 1989). El estilo difuso-evitativo sería el que caracterizaría a alguien que no paga la luz hasta que no están a punto de cortársela, o el estudiante que suele entregar los trabajos siempre tarde y de cualquier manera.

Tomados juntos, los tres estilos de identidad añaden un componente procesual al marco de los estatus de Marcia (Berzonsky, 1990; Berzonsky y Adams, 1999). El estilo de identidad, como forma cotidiana de enfocar (o no) los asuntos de la vida, transforma la formación de la identidad personal desde un momento puntual y estático (como Marcia concibió inicialmente) hacia un proceso continuado de construcción y revisión del sentido del yo de la persona, como Erikson (1968/1971) quería que fuese. Además, mientras se cuestiona que el acercamiento de los estatus sea válido para poblaciones adultas, el modelo de los estilos de identidad demuestra ser efectivo en adultos (White, Wampler y Winn, 1998).

Así pues, la orientación de proceso de Berzonsky, que caracteriza la identidad en términos de estrategias de resolución de problemas, puede ser más apropiada para captar la visión dinámica de la identidad que la aproximación de los estatus, que caracteriza la identidad en términos de acciones pasadas: no es igual decir que alguien “tiende a barajar varias alternativas”, que decir simplemente que alguien “ha explorado”.

Grotevant: La exploración como tarea de formación de identidad

Harold Grotevant (1987) fue el primero en plantear un modelo procesual de formación de identidad. Él definió la exploración como “la tarea del proceso de formación de identidad” (p. 204), de ahí que se centre en identificar los componentes, antecedentes, y consecuentes de la exploración.

Este autor identificó dos *componentes* principales en la exploración identitaria: capacidades y orientaciones. Las *capacidades* se refieren a destrezas tales como pensamiento crítico, resolución de problemas, toma de perspectiva, y etc. Las *orientaciones* se conciben como factores actitudinales (por ejemplo, rigidez y dilación) que afectarían a la voluntad o falta de voluntad del individuo a la hora de comprometerse en el proceso de exploración, dado que dicho proceso está plagado de incertezas y tensiones. Además asumió que tanto las capacidades como las orientaciones eran componentes independientes de la exploración, de tal suerte que no han de concurrir juntamente.

A estos dos componentes exploratorios principales hemos de sumarle cinco *antecedentes* al proceso de exploración: (a) tendencia a la *búsqueda de información*, (b) presencia o ausencia de *fuerzas competidoras* (interferientes) en la vida, (c) *satisfacción* o insatisfacción con la identidad actual, (d) *expectativas* en el proceso de exploración, y (e) *voluntad* de explorar. Grotevant argumenta que todos estos antecedentes juntos predicen el grado de exploración que se da en el proceso de formación de identidad. La búsqueda de información, las expectativas, y la voluntad de explorar facilitarían la exploración, mientras que la satisfacción que uno tiene con su identidad actual y los factores interferientes inhibirían la exploración.

Hay que tener en cuenta que una vez comienza la exploración los factores antecedentes continúan guiando, afectando, e incluso deteniendo potencialmente el proceso (Kerpelman, Pittman y Lamke, 1997). Después del periodo inicial de exploración, los adolescentes a menudo se paran a reflexionar sobre el proceso y deciden si prosiguen con él y, de ser así, cómo prosiguen. Por ejemplo, si tras un breve tiempo de exploración, uno está satisfecho con la identidad que ha creado, es improbable que siga explorando (Grotevant, 1992). Así mismo, una orientación continuada hacia la exploración, cuando hay una insatisfacción con el actual sentido de identidad, puede desembocar en mayor búsqueda de identidad, seguida de mayor reevaluación del tiempo reciente. Estas *reevaluaciones* son cruciales en el proceso de exploración porque representan actualizaciones y cambios en el curso de la exploración debidos a cambios situacionales, crecimiento individual, o nueva información (Grotevant, 1987).

No se han diseñado expresamente estudios empíricos que prueben el modelo de Grotevant. Sin embargo, se han recogido datos empíricos sobre algunos elementos del modelo en el curso de la validación de otros modelos alternativos. Por ejemplo, Berzonsky examinó la búsqueda de información y la orientación hacia la exploración como parte de su modelo de estilos de identidad. Por su parte, Kurtines estudió el papel de la resolución de problemas y el pensamiento crítico en el proceso de exploración. La validación en la investigación de estos dos modelos puede también prestar soporte empírico a los cinco antecedentes de exploración que propone Grotevant.

La búsqueda y recogida de información se ha identificado como un componente de exploración importante (Marcia, 1966, 1980; Waterman, 1982, 1993a). Por otro lado, es teóricamente plausible suponer que las expectativas afectan el proceso de exploración: una persona que espera resolver unos problemas mediante la exploración tendrá más probabilidades de conseguirlo que aquella que no espera resolver sus asuntos. Sin embargo la importancia de las expectativas no se ha demostrado todavía empíricamente.

La voluntad de explorar no ha sido directamente investigada como antecedente de exploración, aunque, tal y como señala Berzonsky (1992), la falta de voluntad de explorar inhibe la exploración de la identidad. Con respecto a los factores competidores, alguien que en el presente tiene un gran número de compromisos es probable que se halle en el estado de cerrazón o en el de logro, y los individuos en cerrazón es difícil que exploren en ningún contexto a no ser que se vean forzados a ello (Marcia, 1995). Los que se encuentran en logro

de identidad, aunque tiendan a manejar información, no es muy probable que exploren significativamente debido a que han disminuido el uso de sus habilidades de resolución de problemas, y a que sienten que ya han encontrado lo que estaban buscando (Marcia, 1994). Esto vuelve a indicar que cuando las personas han explorado suficientemente hasta alcanzar el estado de logro, detienen la exploración (Grotevant, 1992).

En cuanto a los índices de satisfacción personal con la identidad actual, se ha encontrado un mayor bienestar (el cual puede considerarse satisfacción con uno mismo) en los estatus de compromiso y menor en los que no son de compromiso (Meeus y Deković, 1995). Además, se ha comprobado que el estrés psicológico, que puede tomarse como opuesto a la satisfacción y el bienestar, es significativamente menor en los estatus de cerrazón y logro que en los de difusión y moratoria (Kidwell, Dunham, Bacho, Pastorino y Portes, 1995), de modo que los compromisos funcionarían como protectores frente a los problemas internos (Schwartz, Klimstra, Luyckx, Hale y Meeus, 2012). En consecuencia, la satisfacción y el bienestar parecen asociarse con el compromiso y aumentar las probabilidades de inhibir la exploración en algún grado.

Waterman: El constructo de la expresividad personal

Alan Waterman (1990), a través de unas entrevistas sobre identidad, encontró que, incluso entre participantes clasificados dentro del mismo estatus identitario, había un alto grado de variación en términos de *calidad* en la exploración en la que los individuos estaban inmersos y en los compromisos que ellos habían tomado. En particular, las personas en logro de identidad tendían a agruparse dentro de dos categorías generales. La primera categoría incluía a los que mostraban un alto grado de *significación personal* en las alternativas que habían explorado y en las que se habían comprometido. La segunda categoría comprendía a los que tenían metas, valores, y creencias propios de una *motivación extrínseca*.

Sobre la base de sus observaciones de las entrevistas de identidad y de la filosofía eudaimonista aristotélica, Waterman (1990, 1992a) define la *expresividad personal* como sentimientos de experiencia óptima que acompañan el descubrimiento del *daimon* de uno mismo, o serie de mejores potenciales, y la implicación en actividades que son reflejo del *daimon*. Aunque esto es considerado una forma de felicidad, la expresividad personal se extiende más allá del puro goce hedonista en tanto que conlleva un sentido de propósito, dirección y cumplimiento (Waterman, 1993b, 1993c, 1995). La expresividad personal entraña no sólo felicidad y disfrute sino también una intensa sensación de significado personal y dirección dentro de la vida de uno.

Si tenemos en cuenta que en los estados de cerrazón, moratoria y logro se pueden encontrar variantes tanto personalmente expresivas como instrumentales (o sea, no personalmente expresivas), la expresividad puede ser considerada como una tercera dimensión del desarrollo de la identidad, junto con la exploración y el compromiso (Waterman, 1992a). A pesar de que se clasifiquen más individuos personalmente expresivos dentro del estado de logro que en los otros tres estados, la sola presencia de exploración y

compromiso no garantiza que la identidad personal formada sea personalmente expresiva; aunque la ausencia de exploración y compromiso, es decir, el estado de difusión, asegura virtualmente que cualquiera que sea la identidad del sujeto no será personalmente expresiva.

Existen varias razones por las que los adolescentes exploran y se comprometen en alternativas de identidad instrumentales. Waterman (1992b) sugiere algunas de ellas. Por ejemplo, el ambiente de uno puede constreñir el abanico de elecciones futuras que puede contemplar, o los factores de competitividad social pueden guiar a las personas hacia elecciones socialmente aceptables más que a buscar sus propios potenciales interiores.

La dimensión de expresividad personal frente a instrumentalismo puede ayudar a clarificar las motivaciones de los jóvenes a la hora de explorar y comprometerse con una serie de metas o ideales. De esta manera, podríamos dilucidar si una decisión respecto a la carrera profesional se debe al hecho de sentir que encajamos mejor interiormente con esa ocupación de acuerdo a nuestros potenciales innatos, o si se debe en realidad a factores de motivación extrínseca, como el tener un salario alto (Waterman, 1995).

Por último, no hay que olvidar que esta nueva dimensión de identidad no está exenta de problemas, la mayoría relacionados con las premisas filosóficas de las que parte. Así, en este marco, la tarea de formación de identidad consiste más en un descubrimiento de quién es uno que en una construcción activa a partir de una multitud de elementos del entorno y de la propia naturaleza. Esta visión esencialista resulta hoy más difícil de asumir. No obstante, esta dimensión incrementa el poder predictivo del esquema clasificatorio de los estatus (Zacarés, 1997).

Kurtines: La perspectiva co-constructivista

William Kurtines (1999; Kurtines, Azmitia y Alvarez, 1992; Kurtines, Berman, Ittel y Williamson, 1995) introdujo una noción filosófica del hombre dentro del estudio psicológico. Él concibe la identidad desde el desarrollo moral, la perspectiva existencialista, el énfasis en la elección, el autocontrol, la responsabilidad, y la integridad de carácter. Llamó a su modelo *co-constructivista* porque ve el desarrollo como un proceso compartido entre las personas y sus entornos sociales y culturales. La *sociedad* proporciona al individuo oportunidades para el desarrollo cognitivo y las competencias psicosociales, y, por su parte, los *individuos* son responsables de promover el crecimiento y evolución de la sociedad.

Desde el punto de vista co-constructivista de Kurtines, el individuo es productor de su propio desarrollo: es un agente activo, autodirectivo, que elige entre alternativas de identidad disponibles y es responsable de esas elecciones y de sus consecuencias. Hacer elecciones vitales, de manera que se facilite el proceso de exploración durante la formación de la identidad, requiere el uso de destrezas de resolución de problemas. Estas habilidades son las de creatividad, suspensión de juicio y evaluación crítica.

La *creatividad* es el grado en que el individuo es innovador o inventivo a la hora de generar alternativas para las elecciones vitales surgidas durante el proceso de exploración. La *suspensión de juicio* representa el grado en que el individuo es capaz de adoptar múltiples perspectivas con respecto a sus elecciones vitales, es decir, considerar los aspectos positivos y negativos, los pros y los contras, para cada alternativa. Por último, la *evaluación crítica* denota el grado en que el individuo es capaz de cuestionar o desafiar alternativas y tiene la voluntad de cambiar su elección original en el contexto de “una alternativa más viable” (Berman, Schwartz, Kurtines y Berman, 2001).

Kurtines habló de *identidad crítica* como un sentido del yo que se co-construye y revisa a través de la resolución y discusión crítica de problemas. Él mantiene que todas las personas sanas son capaces de establecer una identidad crítica en la adolescencia tardía pero que el establecimiento de esa identidad depende de que las personas posean las necesarias destrezas críticas. La responsabilidad para promover esas habilidades en las personas recae en las instituciones sociales (escuelas, familia, religión, etc.). Por su parte, las personas que demuestren una identidad crítica tenderán a ser más socialmente responsables y menos conflictivas dentro de la sociedad.

Al igual que Erikson, Kurtines considera que el desarrollo de la identidad ocurre entre el yo y la sociedad, con la influencia mutua entre el desarrollo del individuo y los procesos socio-institucionales. Aunque las instituciones sociales, tales como la familia, la escuela, y el gobierno, tengan la responsabilidad de facilitar a las personas las destrezas críticas de resolución de problemas, se espera, por su parte, de las personas que demuestren integridad de carácter. *Integridad de carácter* es el estado de asumir el control sobre las elecciones de uno y sus consecuencias (Waterman, 1992b). Cuando existe una buena sintonía entre individuo y sociedad, se maximizan las oportunidades para desarrollar un práctico sentido de la identidad, y se crea un entorno favorable para el desarrollo del individuo y la evolución social. Si cualquier parte en esta relación recíproca no cumple su cometido, es probable que las personas lleguen a estar marginadas por las instituciones sociales encargadas de alentar habilidades críticas (Côté y Allahar, 1996). Del mismo modo, cuando la gente siente que la sociedad le ha defraudado, es menos probable que demuestre tener integridad de carácter que contribuya a hacer más saludables los sistemas sociales. El resultado es a menudo manifestado en forma de estado de difusión (Kurtines, 1999).

Las relaciones entre el modelo de Kurtines y los estatus de identidad han sido investigadas por Alan Berman *et al.* (2001), que han encontrado que el estatus de logro se asociaba negativamente con las destrezas críticas de resolución de problemas, mientras que el de moratoria lo hacía positivamente. Tales resultados sugieren que las destrezas críticas facilitan la exploración, pero siempre y cuando esta exploración no venga acompañada de compromisos. Esto apoya la idea de que distanciarse de los compromisos previos es el primer paso hacia la exploración de un nuevo abanico de identidades alternativas (Kroger, 1996).

Adams: Psicología del desarrollo social de la identidad

Gerald Adams divide el contexto social, en el que asume que se enclava la identidad, dentro de dos niveles: los contextos micro y macro. El *microcontexto* se refiere a intercambios interpersonales y relaciones en las que la identidad personal está directamente afectada por medio del diálogo y otras formas de contacto directo (equivaldría al microsistema; Bronfenbrenner, 1979/1987). El *macrocontexto* se refiere a contextos sociales y culturales más amplios en los que la identidad social se comparte mediante normas, prácticas y creencias culturales (sería el exosistema). Los efectos del macrocontexto se llevan a cabo a través de microcontextos, como se aprecia en el hecho de que son los padres los que enseñan a sus hijos las normas culturales.

James Côté (1993) propuso que una visión socio-evolutiva de la identidad examinaría la relación recíproca entre la estructura psíquica individual y los procesos socio-institucionales. A esta formulación, Adams y Sheila Marshall (1996) añadieron una capa intermedia, el *micronivel* (similar al mesosistema de Bronfenbrenner), que es el responsable de transmitir las normas socio-institucionales a las personas, y los pensamientos e ideas de las personas a las instituciones sociales.

Adams ve el desarrollo del yo y la identidad en la intersección de dos procesos opuestos y complementarios, diferenciación e integración. La *diferenciación* es la dinámica individual, el proceso de afirmación de uno mismo como individuo único, y de realce de las características intransferibles de uno. Por otra parte, la *integración* es la dinámica social, el proceso de convertirse en parte de un grupo amplio, llegando a conectar con otros, sintiéndonos bien con las normas familiares, sociales, o culturales, o con todas ellas. La diferenciación podría tomarse para representar la individuación y el desarrollo de la identidad personal, mientras que la integración parece representar el convencionalismo y el desarrollo de la identidad social. Aunque la diferenciación y la integración puedan parecer incompatibles, la interacción y el equilibrio entre ambos procesos dan lugar al desarrollo de una identidad saludable (Adams y Marshall, 1996).

Altos niveles de diferenciación pueden conducirnos al rechazo por parte de otros y a ser tachados de inconformistas o excéntricos a causa de llevar un estilo de vida socialmente anómalo. De igual manera, bajos niveles de integración pueden causar marginación por parte de la sociedad y de las instituciones. En el otro extremo, los individuos que se integran demasiado y apenas se diferencian, corren el riesgo de convertirse en dependientes de las normas culturales y reglas que guían la conducta. Estas personas son aptas para formar identidades basadas en lo normativo y ser clasificadas dentro del estatus de cerrazón (Adams y Marshall, 1996).

Así pues, en la línea de Erikson, Adams propone dos formas distintas de identidad: identidad personal e identidad colectiva (esto es, identidad social). La *identidad personal* representa aquellos aspectos del yo que han sido diferenciados y creados por sí mismo, y que hacen distinto a uno de los demás. Contrariamente, la *identidad colectiva* representa aspectos del yo que han sido integrados desde el sistema social, aquellos que identifican a un individuo

dentro del grupo (o contexto cultural) al que pertenece. Las elecciones idiosincrásicas, por ejemplo, son parte de la identidad personal de uno porque le ayudan a diferenciarse de los demás. Por su parte, la lengua vernácula de cada persona es un elemento de identidad colectiva porque identifica a los individuos con su país de origen.

Siguiendo a Grotevant (1992) y otros, Adams y Marshall (1996) emplean la distinción entre elementos de identidad asignados y elegidos. Los *elementos de identidad asignados* se integran por medio de la imitación e identificación. Tales elementos se toman prestados del entorno social o cultural y se integran dentro de la identidad de la persona con una pequeña o ninguna modificación. Los *elementos de identidad elegidos* se añaden a la identidad por autoconstrucción, especialmente por medio de búsqueda de información y procesos de exploración. La proporción de elementos asignados y elegidos está probablemente en función no sólo de diferencias individuales sino también de los contextos micro y macro (Côté, 1993, 1996b; Adams y Marshall, 1996).

Para Adams, el cambio en la identidad se inicia de dos maneras. La forma más simple de modificar la identidad es integrando directamente nuevos elementos procedentes del entorno social. Una forma más compleja de cambiar la identidad (a saber, la diferenciación) es consecuencia del reconocimiento de incompatibilidades entre el yo real y el yo ideal, y el malestar que esto probablemente conlleva. Los procesos de autoconstrucción (como el estilo informacional y la toma de decisión crítica) son entonces usados para acercar la distancia entre el yo real y el yo ideal, y para reducir la tensión relacionada con la identidad.

El punto de vista de Adams de colocar a la persona en el contexto, incorpora tanto los niveles personal como social de la identidad y su ajuste en los ámbitos social y cultural. Por tanto, el modelo de Adams es más expansivo que los estatus de identidad y empieza a acercar la multidimensionalidad y el alcance que ofreció Erikson. No obstante, es un enfoque con poca evidencia empírica.

Côté: El modelo del capital de la identidad

James Côté (1997) construye una visión sociológica de la identidad, que denomina *modelo del capital de identidad*, para examinar la identidad social y, en menor medida, la personal desde una perspectiva macro. Aunque Côté dirigió su estudio al mecanismo por el que se forma la identidad (por ejemplo, negociación con pares, instituciones sociales, miembros familiares, etc.), su teoría se centró principalmente en los resultados del proceso de formación de identidad. Componentes identitarios tales como habilidades específicas, creencias, o actitudes son vistas como recursos que las personas pueden utilizar en el proceso de negociación para la participación social, el estatus social, y otras ventajas societales. Los individuos que tienen algo significativo con lo que negociar tienen más probabilidades de tener éxito a la hora de obtener recursos sociales que aquellos que no. Por ejemplo, en el contexto occidental muchas asociaciones culturales solicitan al que quiere entrar un cierto nivel de ingresos, una buena imagen, y unas habilidades sociales bien desarrolladas.

De acuerdo con este modelo, los recursos del capital de identidad varían en el grado de *tangibilidad-intangibilidad*. Los recursos tangibles incluyen capacidad financiera, participación en clubes, mientras que los recursos intangibles denotan atributos de la personalidad que incrementan las habilidades propias para intercambiar ventajas sociales con otros y con las instituciones sociales como los colegios, clubes, o corporaciones. Los *atributos tangibles* pueden incluir recursos financieros (incluyendo capital financiero de los padres), méritos educativos (capital académico), aptitudes socialmente recompensadas, como fuerza física (capital humano), participación en asociaciones o clubes (capital social), patrones de discurso (capital lingüístico), y estatus social de los padres (capital cultural). Los *atributos intangibles* abarcan características como autoestima, propósito de vida, fuerza del yo, y locus de control interno, o algunas destrezas o talentos únicos que uno posee (Côté, 1996b, 1997). En términos generales, el modelo del capital de identidad asume que las personas que se han establecido firmemente en la adultez y en comunidades estables presentarán mayores recursos tangibles e intangibles que los que no lo consiguen.

En esencia, el capital de identidad puede verse como un determinante significativo a la hora de ser capaz de negociar exitosamente en la sociedad postmoderna. Los jóvenes con bajos ingresos, que viven en zonas desfavorecidas, con pocas opciones para su carrera profesional, baja autovaloración, y una multitud de barreras financieras, por ejemplo, tienen más probabilidades de estar con un nivel más bajo en las formas tangibles e intangibles del capital de identidad (Côté y Allahar, 1996). Al contrario, en la mayoría de personas que son capaces de entrar en la universidad, comenzar carreras profesionales, y tener niveles elevados de autoestima se espera que tengan más capital tangible e intangible.

El concepto de capital de identidad se convierte en crucial en un entorno postmoderno. Con poca ayuda de las instituciones sociales, las personas son abandonadas en gran medida a su suerte cuando intentan construir sus vidas. Mientras que los recursos tangibles como las habilidades, el dinero, o el estatus social son importantes formas de capital de identidad en sociedades en vías de desarrollo, los recursos intangibles son más importantes en la vida postmoderna. Autoestima, sentido de propósito, locus de control interno, y continuidad e integridad de carácter, parecen estar entre los predictores más efectivos de la adquisición de capital de identidad (Côté, 1997). Una identidad crítica, orientada a la información, personalmente expresiva, o todas ellas, pueden también contribuir al capital de la identidad y su adquisición.

La teoría de Côté (1997) complementa las que ofrecen Kurtines y Adams al explorar los contextos micro y macro en los que la identidad personal y social se encuadra. Erikson escribió ampliamente sobre el contexto social, algo que el modelo de los estatus de identidad pasó bastante por alto. La teoría eriksoniana enfocó su atención en tres niveles de organización que eran dominios jerárquicos: *ego-personal* (identidad del Yo), *personal-social* (identidad personal), y *social-estructural* (identidad social). Côté (1996b) no se concentró en el nivel de análisis ego-personal, dejando ese territorio para otros teóricos más orientados psicológicamente, sino que su trabajo hace hincapié en el nivel social-estructural pero incorporando también el personal-social. De esta manera, el modelo del capital de identidad

combina acercamientos de la identidad tradicionalmente psicológicos con aquellos generados en el campo sociológico.

Una vez finalizado el recorrido por las distintas aproximaciones teóricas actuales que han recogido los testigos dejados por Erikson y Marcia, se dedican los dos apartados siguientes a ampliar algunas cuestiones derivadas de las limitaciones del modelo de los estatus de identidad. En concreto, se abordará la cuestión de los dominios de la identidad que seleccionó Marcia, ya que inicialmente planteó un abanico pequeño de dominios que además eran típicamente masculinos. Y también se tratará la polémica unidireccionalidad del modelo, que fue criticada porque reflejaba rígidamente el desarrollo de la identidad, siendo en realidad más complejo.

LA IMPORTANCIA DEL ESTUDIO DE LOS DOMINIOS DE IDENTIDAD

Durante las tres últimas décadas el acercamiento de los estatus de identidad ha generado cientos de estudios y se ha demostrado su relación con una variedad de características intrapersonales, interpersonales y contextuales. Los estatus se han utilizado para describir a los jóvenes tanto en su personalidad general como dentro de un número de áreas de contenido conocidas como dominios (Grotevant, 1993; Waterman, 1985). Si hubiera un alto grado de convergencia entre los estatus de identidad según dominios, no sería necesario distinguir la identidad adolescente por dominios específicos, ya que sería suficiente un estatus global³. Sin embargo, las evidencias empíricas no apoyan la existencia de esta posible convergencia sino que confirman la idea de que la identidad puede variar dependiendo del dominio considerado (escolar, de relaciones de amistad, etc.). Por ejemplo, un estudio de Marie Dellas y Louise Jernigan (1990) encontró que sólo al 4% de la muestra de adolescentes se le asignaba el mismo estatus de identidad en los tres dominios que estudiaron. En un trabajo más reciente, Luc Goossens (2001) ha explorado la posible utilidad de los estatus de identidad globales frente a los estatus por dominios, empleando una prueba que evalúa los estatus en general, el EOM-EIS-II (Adams *et al.*, 1989), y otra para medir tres dominios en particular, el Deltas Identity Status Inventory-Occupational, Religious, Beliefs, Political Ideology (DISI-ORP; Deltas y Jernigan, 1981, 1987). Este autor constató una baja convergencia por un lado, entre los distintos estatus a lo largo de los dominios, y por otro lado, entre cada uno de los tres dominios concretos y el estatus de identidad global. Además, halló diferencias en función del sexo en varios dominios de la identidad pero no considerando la identidad global. En consecuencia, Goossens (2001) recomienda el uso de dominios específicos para el estudio de los estatus identitarios siempre que sea posible, tal y como ya apuntaban otros datos empíricos disponibles (Archer, 1989b; Adams, Gullotta y Montemayor, 1992; De Haan y Schulenberg, 1997). Lógicamente, los dominios que han de considerarse son los que afectan en mayor medida a la población adolescente (Marcia, 2001).

En efecto, la identidad adolescente no debe considerarse un constructo unitario sino que se ha de concebir y estudiar de forma multidimensional (por ejemplo, Meeus, 1996; Goossens, 2001), de manera que se hace necesaria la evaluación de la identidad en dos sentidos: por una parte, cabe identificar procesos diferentes que configuran la identidad, y, por otra, éstos pueden variar y evolucionar de manera diferente en función de los diversos ámbitos vitales en los que el sujeto se desenvuelve (Molpeceres y Zacarés, 1999).

Cada teórico ha seleccionado en sus trabajos los dominios vitales que ha estimado prominentes, entre los que destacan por su centralidad en la adolescencia el referido a las relaciones de amistad y el ocupacional, entendido como académico-escolar (Heaven, Ciarrochi y Vialle, 2008). En la tabla 3 se ofrece una relación de los dominios de la identidad más investigados.

³ El estatus de identidad *global* se obtiene midiendo el nivel de exploración y compromiso del adolescente en un ámbito general, mientras que el estatus de identidad *específico de un dominio* se ciñe a la evaluación de los procesos de identidad en cada área concreta.

Ocupación	Escolar
	Laboral
Ideología	Religión
	Política
	Valores
	Filosofía de vida
Relaciones interpersonales	Amistad
	Relaciones íntimas
	Roles sexuales
Familia	
Ocio	
Etnicidad	

Tabla 3. Principales dominios propuestos en el estudio de la identidad

Erikson (1950/1970) hizo hincapié en los problemas de identidad derivados de las áreas ocupacional e ideológica. Marcia (1966), como ya hemos comentado, insistió también en la ocupacional y redefinió la ideológica como religión y política. Más tarde, se extendió la investigación a dominios interpersonales (Grotevant, Thorbecke y Meyer, 1982), tales como la amistad, las relaciones íntimas y los roles sexuales. Asimismo, otros dominios, como por ejemplo valores, filosofía de vida, ocio, y familia, se han integrado dentro de la teoría y las medidas de los estados de identidad (Bennion y Adams, 1986; Balistreri *et al.*, 1995). Por último, se han propuesto dominios de carácter más social, como es el caso del dominio de “etnicidad” (Phinney y Rosenthal, 1992), evaluado para comprender la formación de la identidad en adolescentes de distintos grupos étnicos minoritarios.

Grotevant (1987) distinguió entre dominios de identidad “elegidos” (por ejemplo, ideología, ocupación) y dominios “asignados” (como género, grupo étnico, la condición de adoptado, etc.); y sugirió que los componentes asignados proporcionan el contexto para el trabajo con los componentes elegidos.

La investigación sobre la identidad por dominios de contenido se ha centrado fundamentalmente en tres de ellos: el ocupacional, el relacional o interpersonal, y el ideológico. Los primeros estudiosos concedieron mucha importancia al aspecto ideológico de la identidad (como Erikson o Marcia), y los autores más actuales han prestado una considerable atención en sus trabajos a las dimensiones ocupacional y relacional (por ejemplo, Galli, 1997; Sigüenza, 1997; Meeus, Iedema, Helsén y Vollebergh, 1999; Molpeceres y Zacarés, 1999). Douglas Kimmel e Irving Weiner (1995/1998) coinciden en delimitar estas tres áreas, que ellos consideran más bien actitudes, como las más decisivas en la formación de la identidad adolescente. Así, defienden que los tipos de compromisos relativamente estables necesarios para un sentido de la identidad incluyen la decisión sobre:

- 1) un conjunto de valores y creencias que guíen las propias acciones (actitud *ideológica*),
- 2) una serie de objetivos educativos y profesionales a los que dirigir todos los esfuerzos que se realizan (actitud *ocupacional*), y
- 3) una orientación de género que influye en las formas de amistad o intimidad del individuo con los hombres y mujeres (actitud *interpersonal*).

Es importante tener en cuenta que el desarrollo de la identidad avanza a ritmos distintos en los diversos dominios de identidad (Hill, 1993), de tal manera que a lo largo de la adolescencia una misma persona podría ser clasificada en diferentes estatus en cada uno de dichos dominios. Un adolescente, por ejemplo, podría mostrar logro de identidad en el ámbito vocacional al inicio de su carrera, pero situarse todavía en cerrazón respecto a sus relaciones de amistad, que siguen siendo básicamente las de sus años infantiles sin considerar nuevas alternativas. Al mismo tiempo, se ha de reconocer la 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 otro ámbito. En el caso anterior, se daría esta interdependencia de dominios si las habilidades de exploración que el adolescente aplicó al dominio vocacional posibilitan un cuestionamiento en el ámbito ideológico que inducen una situación de moratoria (Zacarés, 2000).

EL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD EN LA ADOLESCENCIA

Trayectorias evolutivas en el desarrollo de la identidad

La hipótesis evolutiva fundamental: el modelo de los estatus de identidad como modelo descriptivo del desarrollo

Originalmente Marcia (1966) propuso los estatus de identidad para establecer categorialmente diferencias individuales en un momento concreto de la adolescencia, más específicamente entre los 18 y 25 años. Más tarde, él mismo apostó por concebir los estatus con un carácter dinámico, de manera que reflejaran el proceso evolutivo de construcción identitaria desde los años infantiles hasta la adultez (Marcia *et al.*, 1993).

Sin embargo, la investigación llevada a cabo en las últimas décadas ha puesto de manifiesto que el modelo de estatus no es lo suficientemente específico para poder considerarse una teoría evolutiva (Meeus *et al.*, 1999), abandonándose así una interpretación unidireccional y teleológica que defendía básicamente esta secuencia:

Difusión (D) → Cerrazón (C) → Moratoria (M) → Logro (L)

En efecto, la construcción de la identidad es un proceso mucho más multidireccional, pudiéndose concebir de cuatro formas:

- Como *trayectoria progresiva* o de maduración, si supone un avance dentro de la escala jerárquica (por ejemplo, de cerrazón a moratoria y de aquí a logro).
- Como *trayectoria regresiva*, si supone un descenso en la escala hacia estatus menos complejos (por ejemplo, de moratoria a difusión).
- Como *trayectoria de estabilidad*, cuando se identifica el mismo estatus en dos momentos de medida.
- Como *trayectoria fluctuante*, cuando ocurren oscilaciones en la fuerza, calidad y estabilidad de la exploración y los compromisos, de forma que se va cambiando de estatus en ambas direcciones.

Desde el punto de vista de Waterman (1982), el modelo de estatus, a pesar de no ofrecer una teoría del desarrollo identitario, puede servir como sistema descriptivo de las transiciones entre los estatus de identidad. Este autor formula una *hipótesis evolutiva fundamental* (1993a) del modelo de Marcia que contiene dos premisas relacionadas:

- (1) El desarrollo de la identidad tiene una dirección progresiva, desde la difusión hasta el logro.
- (2) El desarrollo progresivo de la identidad ocurre a través de una serie de transiciones de estatus de identidad: D→C o M, C→M, y M→L.

Meeus *et al.* (1999) analizaron las implicaciones de la hipótesis evolutiva fundamental para comprobar su veracidad. En concreto, realizaron un estudio de los dominios relacional y ocupacional (este último lo denominan “societal”, incluyendo los aspectos escolar y laboral) con adolescentes y jóvenes holandeses utilizando dos momentos de medida con un intervalo de tres años. Sus datos muestran que los estatus manifiestan perfiles diferenciales:

- El número de sujetos en situación de *logro* de identidad se incrementa con la edad de modo consistente.
- El número de sujetos en *cerrazón* va disminuyendo también sistemáticamente a lo largo de la adolescencia, al igual que los sujetos en *difusión*, aunque esta última tendencia es menos clara.
- No existe una tendencia clara y consistente (ni aumento ni disminución) respecto a la situación de *moratoria*.
- La estabilidad a través del tiempo es mayor para la situación de logro, mientras que, como era de esperar, el estatus más inestable es el de moratoria.

Estos hallazgos empíricos están en consonancia con la *direccionalidad madurativa* que propone Waterman. No obstante, el estatus de logro no es el punto final del desarrollo de la identidad porque hay un número sustancial de adolescentes que permanecen en alguno de los otros estatus en la adolescencia tardía (entre el 60 y 70%). De hecho, se viene detectando que de generación a generación se incrementa el número de los que permanecen en estado de difusión o de cerrazón al inicio de la adultez.

Las transiciones de estatus de identidad que pretende sostener la hipótesis evolutiva fundamental aparecen esquematizadas en la figura 2 junto con otras posibles.

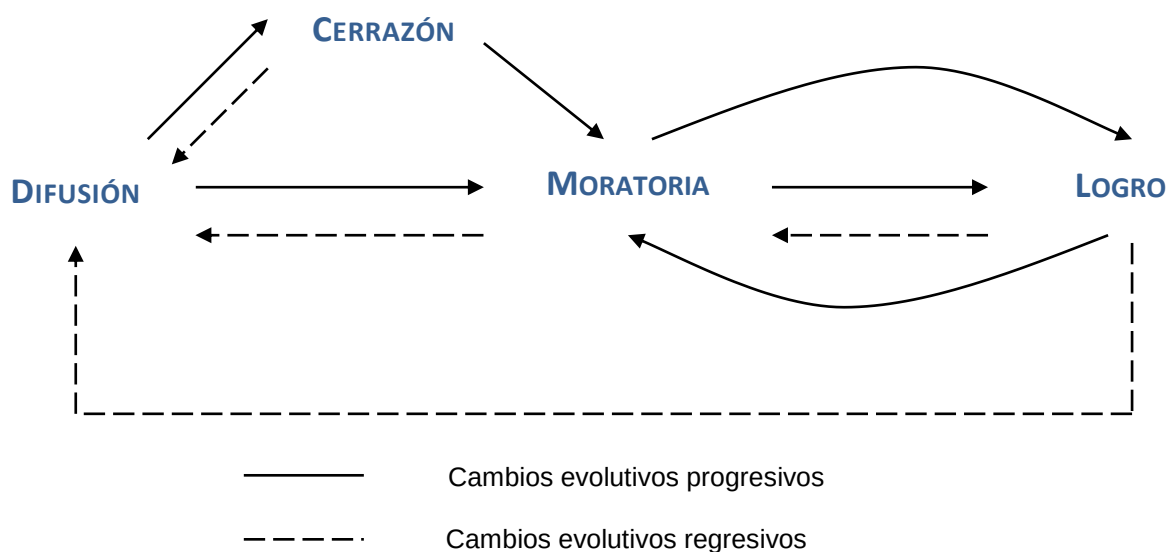


Figura 2. Posibles trayectorias evolutivas a partir de transiciones entre estatus (Zacarés, 2000, p. 5.25)

Las flechas continuas expresarían trayectorias madurativas porque reflejarían aumento de la exploración y/o el compromiso, mientras que las flechas discontinuas simbolizarían movimientos regresivos, en los cuales los sujetos abandonarían situaciones de identidad lograda o de cerrazón tras cuestionar los compromisos adoptados⁴. Meeus *et al.* (1999) también examinaron esta segunda premisa y concluyeron, en cambio, que todavía no había suficiente soporte empírico para ofrecer una descripción completa de la trayectoria madurativa en el desarrollo de la identidad.

Las revisiones actuales de la literatura apuntan al predominio de la evolución progresiva en el desarrollo de la identidad. Así, Kroger, Martinussen y Marcia (2010) han realizado un meta-análisis de 124 estudios, longitudinales y transversales, entre 1966 y 2005 tanto con muestras de adolescentes como de jóvenes adultos y concluyen que, en general, se da una trayectoria madurativa en la formación de la identidad a la par que bastante estabilidad: $D \rightarrow C$, $D \rightarrow M$, $D \rightarrow L$, $C \rightarrow M$, $C \rightarrow L$, o $M \rightarrow L$. Igualmente, Meeus (2011) ha examinado un total de 48 investigaciones longitudinales, llevadas a cabo entre 2000 y 2010, encontrando un proceso de desarrollo progresivo a lo largo de la adolescencia, como también muchos adolescentes y adultos que no cambian o lo hacen lentamente, con sólo un estatus de transición, sobre todo aquellas personas que presentan fuertes compromisos (las que puntúan alto en cerrazón especialmente). Las dos trayectorias más comunes halladas son: $D \rightarrow C \rightarrow L$ y $D \rightarrow M \rightarrow C \rightarrow L$.

El ritmo temporal del desarrollo de la identidad

Meeus *et al.* (1999), después de repasar la literatura, establecieron que la construcción de la identidad tiene lugar principalmente y de manera más rápida en la adolescencia tardía (entre los 18 y los 22 años), y especialmente en el área ocupacional. Sus propios datos indican que el desarrollo de la identidad avanza aproximadamente al mismo ritmo a lo largo de la adolescencia, aunque, si bien, sería algo más fuerte en la adolescencia tardía que en la adolescencia temprana. Además, en todos los grupos el cambio en estatus de identidad lleva al mismo tiempo cambio en bienestar. Por otra parte, tener una identidad relacional desarrollada es más importante en la postadolescencia que en otros grupos de edad; no se encontró esa presión hacia la identidad ocupacional.

El análisis más reciente de Kroger, Martinussen y Marcia (2010) indica que la moratoria tiende a aumentar hasta la edad de 19 años, en que empieza a declinar, el logro se frena en la adolescencia tardía y la juventud adulta, mientras que la cerrazón y la difusión disminuyen a lo largo de la adolescencia temprana y media pero fluctúan en los años posteriores. Por su parte, Meeus (2011) ha visto que en la adultez es más propia la estabilidad de la identidad que en la adolescencia.

⁴ Zacarés (2000) prefiere representar la transición teóricamente regresiva entre el logro y la moratoria en línea continua por verla como progresiva, ya que el paso a la moratoria volvería a ser la puerta para el logro; es lo que Kroger (1996b) denominó “regresión de desequilibrio”, considerada la descripción del desarrollo identitario más adaptativo después de la adolescencia.

Dominios abiertos y cerrados de identidad

Meeus *et al.* (1999) investigaron las diferencias en la formación de la identidad en los dominios relacional y ocupacional. Observaron que *el desarrollo de la identidad ocupacional es menos pronunciado que el de la identidad relacional* porque en la identidad ocupacional sólo encontraron cambio longitudinal en difusión y cerrazón, mientras que en la identidad relacional había cambio en difusión, moratoria y logro. Además, en la identidad ocupacional no había incremento en logro sino en cerrazón, lo cual indica que la cerrazón sirve más a menudo como punto final del desarrollo en este dominio que el logro. En cambio, en el ámbito relacional el logro sería el punto final más típico. Un trabajo posterior de este autor sugiere que la formación de la identidad relacional precede a la de la identidad “societal” u ocupacional, siendo en el área interpersonal más estables los compromisos adquiridos que la exploración, pero no así en el ámbito ocupacional, que se desarrolla en mayor medida al final de la adolescencia (Meeus, Iedema y Maassen, 2002).

Por otro lado, vieron que *los adolescentes permanecen más tiempo en moratoria ocupacional que relacional*: la moratoria ocupacional tiende a mantenerse con el tiempo, mientras que la moratoria relacional desciende con la edad. Meeus *et al.* (1999) creen que esto se debe a que los adolescentes no encuentran útil reflexionar intensamente sobre sus compromisos ocupacionales a causa de que ejercen poco control sobre ellos. Más bien, prefieren permanecer más tiempo en una relativamente larga crisis y en un bajo compromiso, ya que no siempre es posible cambiar una posición poco atractiva en la escuela y en el trabajo. Desde este punto de vista, la moratoria no es una crisis generada por el individuo sino impuesta por el ambiente. Así pues, los autores realizan una nueva interpretación del concepto eriksoniano de moratoria institucionalizada: ya no es un espacio libre para probar nuevos patrones de conducta (Adams y Fitch, 1983), sino una crisis más larga en torno a una posición poco interesante en un área de la vida. Esto es más probable que ocurra en áreas en las que puedan ejercer poco control, como la escuela y el trabajo (dominios cerrados), que en otras donde es menos probable una moratoria tan larga (dominios abiertos), como las relaciones interpersonales. En un dominio cerrado el desarrollo culmina con más frecuencia en cerrazón que en un dominio abierto (Meeus *et al.*, 1999).

Mecanismos en el desarrollo de la identidad

Desde las primeras formulaciones sobre el desarrollo de la identidad en la adolescencia, los procesos de exploración y compromiso han sido vistos como los motores de la construcción identitaria. Después del trabajo inicial de Marcia (1966), se han hecho diferentes esfuerzos por proponer mecanismos explicativos de la construcción de la identidad. Algunos de ellos han resultado ser planteamientos complementarios (como, por ejemplo, el de Grotevant, 1987) y otros se han convertido en serias alternativas (como el Adams y Marshall, 1996) de la explicación que proporciona el modelo de los estatus. Por lo general, en estos trabajos se concibe la formación de la identidad como un proceso fruto de la interacción entre

factores personales y contextuales, en la que se produce un intercambio de información entre la persona y el contexto.

Entre las diversas propuestas que intentan esclarecer los mecanismos que subyacen a la construcción de la identidad, nos parece especialmente relevante la que hacen Harke Bosma y Saskia Kunnen (2001). Este autor y esta autora plantean un modelo que describe el desarrollo de la identidad como un proceso iterativo de transacciones entre una persona y su contexto, o más concretamente, entre los compromisos de una persona y la información procedente del entorno. Así pues, asumen que el desarrollo identitario tiene un *carácter iterativo*, puesto que un mismo mecanismo se repite una y otra vez, de manera que en cada paso el punto de partida es el resultado de la iteración previa. En otras palabras, el desarrollo a largo plazo está determinado por una secuencia de procesos a corto plazo.

Bosma y Kunnen (2001) se centran en los microprocesos porque los consideran necesarios para entender las transiciones de un estatus de identidad al siguiente o para explicar el cambio evolutivo en trayectorias. En la figura 3, en la que se muestra un diagrama de este modelo, se puede observar que cada transacción sirve para comprobar el grado de ajuste entre los compromisos existentes y el contexto.

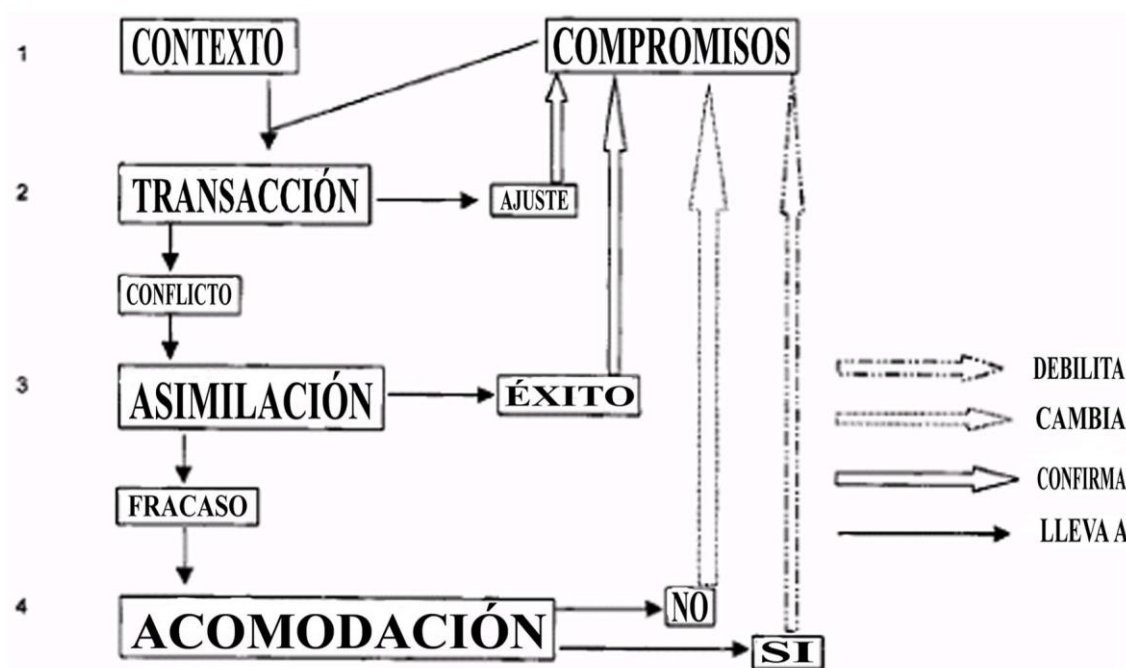


Figura 3. Representación esquemática del desarrollo de compromisos (Bosma y Kunnen, 2001, p. 60)

En el nivel micro, la iteración se ve como una *transacción* entre los *compromisos* de la persona y la información proveniente del *contexto* (1). Por tanto, esta transacción consiste en un emparejamiento entre la información del interior (personal) y del exterior (ambiental). Dicha transacción puede conducir a un ajuste entre los compromisos existentes y el contexto, o a una desigualdad o conflicto (2). Un *ajuste* simplemente confirma la identidad ya existente. Por el contrario, la presencia de un conflicto o desajuste supone el inicio de toda una serie de

estrategias de afrontamiento relativas al ajuste de aspectos personales (acomodación o reevaluación de la identidad personal) o al ajuste de la información contextual percibida (asimilación, sobre todo de aspectos de la identidad social).

Cuando se percibe información que contradice la propia identidad y que no puede ser ignorada, el primer mecanismo de afrontamiento que las personas ponen en práctica es el de *asimilación* (3); por ejemplo, intentan cambiar su percepción o interpretación de la situación para que se ajuste a su identidad presente, o intentan modificar la situación en sí (si se puede), de manera que toda información disonante con la propia identidad desaparezca. Esta asimilación a menudo se lleva a cabo automáticamente. Si el proceso de asimilación tiene éxito, los compromisos previos se confirman y no hay necesidad de cambiar.

Sólo si la asimilación falla, interviene el mecanismo de acomodación (4). La *acomodación* entraña un ajuste de la propia identidad, manteniéndose el conflicto. A la larga esto produce un *debilitamiento* de los propios compromisos adquiridos, porque éstos ni se confirman ni ofrecen ya a la persona un sentido de identidad. Este debilitamiento es justamente lo que abre las posibilidades para el *cambio*.

La secuencia que se acaba de describir representa una iteración en la trayectoria evolutiva, la cual se repite en cada transacción o relación entre la persona y su contexto. De esta manera, Bosma y Kunnen (2001) conciben el *desarrollo de la identidad* como una larga *secuencia de transacciones*, en la que el resultado de cada transacción es el inicio de la próxima, constituyendo así una trayectoria evolutiva. En consecuencia, tendencias personales distintas (asimilar a toda costa, acomodar continuamente, o asimilar y acomodar de forma equilibrada) darán lugar a diferentes trayectorias evolutivas. Así, una serie de transacciones caracterizada por demasiada asimilación produce rigidez e incluso distorsión de la realidad – como puede ocurrir en el estatus de cerrazón –, mientras que unas transacciones caracterizadas por excesiva acomodación originan compromisos caóticos y superficiales – como es el caso de los estatus de moratoria y difusión. Un *equilibrio* entre los mecanismos de asimilación y acomodación, es decir, entre el mantenimiento de los propios compromisos y la exploración de nuevas alternativas, facilita una adaptación y desarrollo óptimos – como sucede en el estatus de logro (Bosma y Kunnen, 2001; Iborra, 2003).

Para Bosma y Kunnen (2001), el grado en que una persona asimile, acomode o logre un equilibrio entre ambos procesos, está influido por una serie de *determinantes* que van configurando la formación de la identidad. Ellos resumen estos determinantes en tres: *apertura a las experiencias y al cambio*, *contexto* (incluyendo modelos de rol, expectativas, y apoyo social), y *resultado del desarrollo previo*. Con el fin de profundizar un poco más en estos determinantes que configuran el estilo presentado por una persona en su transacción con el contexto, el próximo apartado se dedica a repasar algunos de los factores más destacados en el desarrollo identitario.

AVANCES RECIENTES EN EL ESTUDIO DE LOS PROCESOS DE IDENTIDAD

El paradigma de los estatus de identidad del Yo continúa vigente y, pese a las controversias suscitadas y las insuficiencias detectadas, continúa generando un gran volumen de trabajos que lo cuestionan, revisan y mejoran. En estos últimos años se han propuesto nuevos procesos identitarios o, mejor dicho, nuevas formas de considerar los procesos evolutivos de identidad. En concreto, Koen Luyckx, Luc Goossens, Bart Soenens y Wim Beyers (2006) han distinguido dos subprocesos dentro de la exploración y el compromiso. Así, la exploración puede ser una *exploración en amplitud*, coincidiendo con la dimensión original de Marcia, o una *exploración en profundidad*, a saber, una consideración cuidadosa de los compromisos ya adquiridos. Mientras que dentro del compromiso puede haber *creación de compromiso*, correspondiente con el proceso formulado por Marcia, o *identificación con compromiso*, que supone la integración de los propios compromisos en un sentido global del yo tras un periodo de exploración en profundidad. Estos investigadores demostraron empíricamente tales subprocesos y más tarde apreciaron en un estudio longitudinal que variaban con el tiempo (Luyckx, Schwartz, Goossens, Soenens y Beyers, 2008). A continuación expusieron un tercer tipo de exploración: la *exploración rumiativa* (o *inadaptada*), que hace referencia a una preocupación obsesiva por dar con la elección correcta, hasta el punto que la persona a menudo no decide nada y se queda atascado en su proceso de exploración. La concurrencia de estos subprocesos explicaría el papel contradictorio de la exploración en algunas actitudes propias de la búsqueda de la identidad personal: la apertura a nuevas experiencias se relacionaría con la *exploración en amplitud* y la *exploración en profundidad*, en tanto que la angustia vital se asociaría con la *exploración rumiativa* (Luyckx, Schwartz, Berzonsky, Soenens, Vansteenkiste, Smits y Goossens, 2008).

Se ha demostrado también que estas subdimensiones intervienen de forma diferente en la transición a la adultez. Si en la adolescencia la autoestima es predicha positivamente por la *exploración en amplitud* y negativamente por la *exploración rumiativa*, en la adultez emergente es la *identificación con compromiso* el proceso que predice la autoestima, la cual, a su vez, predice tanto la *identificación con compromiso* como la *creación de compromiso* (Luyckx, Duriez, Klimstra, Van Petegem y Beyers, 2011). Por tanto, mientras la exploración proactiva, representada por los subprocesos *en amplitud* y *en profundidad*, favorece la autoestima durante la adolescencia para la búsqueda de la identidad personal, en la adultez emergente esto no es suficiente sino que se requieren compromisos e identificarse con ellos para incrementar la autovaloración personal (Schwartz, Donnellan, Ravert, Luyckx y Zamboanga, 2013).

Por su parte, Elisabetta Crocetti propone tres procesos de identidad: el ya conocido de *compromiso*, *exploración en profundidad* (análogo al enunciado por Luyckx) y *reconsideración de compromiso*, que vendría a representar la insatisfacción con los compromisos actuales y el deseo de modificarlos tras compararlos con otras alternativas posibles, es decir, el replanteamiento de los compromisos cerrados que se han internalizado por la influencia familiar al inicio de la adolescencia y el esfuerzo por cambiarlos. Con este nuevo proceso se enfatiza la oportunidad que tienen los adolescentes de reflexionar activamente sobre sus compromisos presentes aun habiendo concluido el periodo de exploración (Crocetti, Rubini y

Meeus, 2008). Tanto la *reconsideración de compromiso* como la *exploración rumiativa* se vinculan conceptualmente a la *difusión de identidad* de Erikson por cuanto hay como un bloqueo en el adolescente al no tener claro qué dirección seguir (Schwartz *et al.*, 2013). De hecho, la *reconsideración de compromiso* se ha asociado a síntomas de ansiedad y depresión (Crocetti, Rubini y Meeus, 2008; Schwartz, Klimstra, Luyckx, Hale, Frijns, Oosterwegel, Van Lier, Koot y Meeus, 2011), mientras que la *exploración rumiativa* parece interferir en el bienestar psicológico (Luyckx, Schwartz, Berzonsky *et al.*, 2008; Luyckx, Klimstra, Duriez, Van Petegem, Beyers, Teppers y Goossens, 2013), en el sentido de autonomía y competencia, así como en las relaciones interpersonales maduras (Luyckx, Vansteenkiste, Goossens y Duriez, 2009).

A partir de los tres procesos de identidad antedichos, Crocetti, Rubini y Meeus, junto con Luyckx, derivan empíricamente cinco estatus para su modelo de formación de la identidad. Estos estatus coinciden con los de Marcia, a los que se les suma uno nuevo: la *moratoria de búsqueda*, que se caracteriza por presentar un alto compromiso, una alta exploración en profundidad y una alta reconsideración de compromiso, desmarcándose así de la *moratoria clásica*, que, pese a exhibir también una alta reconsideración de compromiso, ofrece un bajo compromiso y una baja exploración en profundidad (Crocetti, Rubini, Luyckx y Meeus, 2008). La *moratoria de búsqueda* permite a los adolescentes explorar nuevas alternativas sin renunciar por ello a los compromisos existentes, con lo que se aporta una visión más profunda del carácter transicional del estatus de moratoria. No en vano, se ha constatado que es más probable que avancen hacia el logro de identidad los individuos clasificados en *moratoria de búsqueda* que en *moratoria clásica* (Meeus, Van de Schoot, Keijsers, Schwartz y Branje, 2010).

Análogamente, Luyckx, Goossens, Soenens, Beyers y Vansteenkiste (2005) han matizado sobre la base de evidencias empíricas otro de los estatus tradicionales, el de difusión, y lo ha subdividido en *difusión difusa* y *difusión despreocupada*. Esta última alude a individuos que apenas tienen interés por el trabajo de identidad, mientras que la *difusión difusa* es propia de aquellos que intentan desarrollar un sentido de identidad pero que no consiguen persistir en la exploración de alternativas ni logran asumir ningún compromiso duradero. La *difusión difusa* coincide con la *exploración rumiativa* en su fracaso para conquistar compromisos maduros tras tentativas exploratorias y la subsecuente parálisis del desarrollo identitario. Es por ello que ambas dimensiones llegan a puntuar muy bajo en variables relativas al bienestar psicológico (Luyckx, Schwartz, Berzonsky *et al.*, 2008).

En la tabla 4 se muestra un resumen con estas nuevas visiones de los procesos y los estatus de identidad elaborado por Juan-José Zacarés y Alejandro Iborra (2014, en prensa).

Procesos	Exploración en amplitud	Creación de compromiso	Reconsideración de compromiso	Exploración en profundidad	Identificación con compromiso	Exploración rumiativa
Estatus						
Logro		ALTA	BAJA	ALTA		
Logro	ALTA	ALTA		ALTA	ALTA	BAJA
Cierre prematuro		MODERADA	BAJA	BAJA		
Cerrazón	BAJA	ALTA		BAJA	MODERADA	BAJA
Moratoria de búsqueda		ALTA	ALTA	ALTA		
Moratoria		BAJA	ALTA	BAJA		
Moratoria (adaptativa)	ALTA	BAJA		ALTA	BAJA	BAJA
Moratoria (detenida)	ALTA	BAJA		ALTA	BAJA	ALTA
Difusión despreocupada	BAJA	BAJA		BAJA	BAJA	BAJA
Difusión difusa	BAJA	BAJA		BAJA	BAJA	ALTA
Difusión		BAJA	BAJA	BAJA		

Tabla 4. Clasificación de estatus de identidad según los modelos de Crocetti-Meeus (sombreado) y Luyckx (Zacarés e Iborra, 2014, en prensa)

A pesar de estos avances en la categorización de los estatus de identidad, la recomendación predominante de la comunidad científica dedicada al estudio de la identidad del yo adolescente es la de centrar los esfuerzos investigadores en los procesos de identidad personal, ya que se ha demostrado empíricamente que a partir de ellos se configuran los estatus de identidad (por ejemplo, Côté y Levine, 1988; Van Hoof, 1999; Luyckx *et al.*, 2005; Crocetti, Rubini *et al.*, 2008; Schwartz *et al.*, 2013). Incluso hay autores que empiezan a considerar más exacto conceptualizar el logro, la moratoria, la cerrazón y la difusión como trayectorias de identidad, más que como estatus: cada uno de ellos representaría una solución temporal al trabajo identitario (Meeus, Van de Schoot, Keijsers y Branje, 2012).

Otras investigaciones han desplazado últimamente el foco de la esfera personal a la cultural en la construcción de la identidad. O mejor dicho, se han centrado en estudiar cómo el contexto cultural condiciona la formación de la identidad personal. Para Jean Phinney y Oscar Baldelomar (2011) en la tarea de identidad son tan esenciales facetas cuyas opciones y significados varían culturalmente, tales como las relaciones sociales, los estudios y el trabajo, que no se puede negar la reciprocidad entre identidad y cultura: una identidad madura y deseable no es igual para una comunidad que para otra porque las normas culturales son distintas.

En este sentido, Phinney y Baldelomar (2011) consideran que el modelo de los estatus de identidad de Marcia es únicamente aplicable a ambientes culturales similares en la formación de la identidad al de su creación, Norteamérica (en particular, población blanca occidental de clase media), o sea, contextos donde el proceso de construcción de la identidad adolescente sea marcadamente individualista. Por ello, esta autora y este autor proponen un *modelo intercultural de estatus de identidad* según el cual cada individuo sigue un patrón de formación de identidad diferente en función tanto de sus necesidades y aspiraciones como de

las oportunidades y trabas que le brinda su contexto cultural. En consecuencia, la formulación clásica de Marcia respondería a personas pertenecientes a países o grupos con un *patrón de desarrollo independiente*, mientras que aquellas culturas más tradicionales donde imperan valores comunitarios y colectivistas se adecuarían a un *patrón de desarrollo interdependiente*.

De esta manera, se relativizan las expresiones de madurez de la identidad, sobre todo en cuanto al papel de la exploración: si lo más deseable con una orientación cultural independiente es llegar al estado de logro tras efectuar una amplia exploración, con una orientación interdependiente se alcanzaría el logro después de una exploración moderada al pesar más las figuras de autoridad como ideales a seguir. En otras palabras, si para un patrón independiente la cerrazón es una forma “contracultural”, esto es, contraria a los valores culturales hegemónicos, para un patrón interdependiente o colectivo lo “contracultural” es precisamente el logro de identidad individualista (Phinney y Baldelomar, 2011).

Aunque algunos trabajos cuestionen la asunción de la polaridad entre individualismo y colectivismo (Oyserman, Coon y Kimmelmeier, 2002), este modelo intercultural de los estatus de identidad pone de relieve la necesidad de teorizar y evaluar los aspectos culturales que inciden en la tarea de identidad, pudiendo así profundizar en la variabilidad existente en los procesos de desarrollo de la identidad de adolescentes y jóvenes adultos en función del contexto. De hecho, las incipientes investigaciones sobre la formación de la identidad realizadas fuera del marco norteamericano muestran tendencias diferenciadas según países, tanto en los procesos como en los dominios de identidad, ya sea entre países con una misma orientación cultural, incluso vecinos, como entre países con una orientación diferente (Schwartz, Zamboanga, Meca y Ritchie, 2012)

FACTORES RELEVANTES PARA LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD

Las evidencias teóricas y empíricas han demostrado la utilidad de considerar la exploración y el compromiso como procesos psicosociales primarios involucrados en la formación de la identidad en la adolescencia. Recordemos que el proceso de exploración consiste en “una conducta de solución de problemas dirigida a elicitación de información acerca de uno mismo o el propio contexto con la intención de tomar una decisión acerca de una elección o compromiso vital importante” (Grotevant, 1987, p. 204). Por su parte, el proceso de formación de compromisos ha sido conceptualizado como “cristalizaciones” más o menos transitorias del ajuste entre una persona y su contexto (Kunnen, Bosma y Van Geert, 2001). Además, los compromisos le sirven al adolescente para conocerse mejor él mismo pero también para que los demás lo conozcan mejor a él (Bourne, 1978).

No obstante, es igualmente importante reconocer otros factores individuales y contextuales relevantes que interactúan con estos procesos primarios en la formación identitaria. A continuación repasaremos la influencia en la construcción de la identidad de diversas características individuales (autoestima, orientación de futuro, estilos de procesamiento de la información, y sexo) y contextuales (familia, relaciones con iguales, contexto escolar y entorno sociocultural) según la literatura.

Factores individuales

Autoestima

Según Erikson (1968/1971), un logro psicosocial importante que contribuiría a la tarea de identidad era la formación de una autoestima realista. Para él, el desarrollo de una autoevaluación realista enlazaba íntimamente con la consecución de un sentido de autonomía en la niñez temprana. La resolución exitosa de la segunda tarea evolutiva, autonomía frente vergüenza, duda, significa que el niño ha llegado a entender que es una persona independiente de los otros con una voluntad y unos deseos que conseguir. Un sentimiento de vergüenza y duda depara poderosas consecuencias en la autoestima de la persona. Así, un adolescente con sentimiento de duda sobre sus propias habilidades podría generar autoevaluaciones negativas que pueden reducir sus deseos de comprometerse en conductas de exploración de la identidad (Grotevant, 1987; Shirk y Renouf, 1992). Por otro lado, una autoestima positiva ayuda a mantener continuamente el tipo en las transiciones del desarrollo y en las fluctuaciones de la vida (Shirk y Renouf, 1992).

Hay investigaciones que apoyan estas aseveraciones. Por ejemplo, Marcia (1980, 1994) comprobó que las personas en estatus de logro y moratoria informaban de mayor autoestima que las que se situaban en los estatus de cerrazón o difusión. Así mismo, Marcia (1967) encontró que los jóvenes en logro y moratoria eran menos susceptibles a sufrir una manipulación de la autoestima en una tarea de estrés inducido y que los individuos en cerrazón eran los más susceptibles a la hora de confrontar información directa de una figura

de autoridad. Más recientemente, se ha descubierto que la *exploración en amplitud*, entendida como el grado en que los adolescentes buscan diferentes alternativas con respecto a sus metas, valores y creencias antes de adquirir compromisos (Luyckx, Schwartz, Berzonsky *et al.*, 2008), predice positivamente la autoestima adolescente (Luyckx *et al.*, 2011).

Sin embargo, existen evidencias empíricas que contradicen parcialmente estos hallazgos. En una investigación de Sigüenza (1997) en la que examinaba los dominios ocupacional y relacional, los adolescentes clasificados en el estatus de moratoria presentaban una relación significativa y negativa con la autoestima. Además, Chiara Galli (1997) observó una correlación negativa entre la autoestima y la exploración, de nuevo en los ámbitos ocupacional y relacional, al igual que hicieron más tarde Molpeceres y Zacarés (1999). Datos más actuales de Juan-José Zacarés, Alejandro Iborra, José-Manuel Tomás y Emilia Serra (2009) han confirmado la asociación negativa de la autoestima con el estatus de moratoria, mientras que con el de logro ha sido positiva.

Estos resultados son susceptibles de una doble interpretación: que los sujetos que pasan mucho tiempo explorando sin comprometerse, disminuyen su nivel de autoestima; o que los sujetos con una baja autoestima, exploran mucho (Sigüenza, 1997). De cualquier modo, en lo que sí coinciden los estudios es en la presencia de una elevada autoestima asociada a la adopción de compromisos de identidad y, por tanto, a los estatus de logro y cerrazón (Luyckx *et al.*, 2013; Ryeng, Kroger y Martinussen, 2013), sobre todo en la esfera ocupacional (Galli, 1997; Zacarés *et al.*, 2009).

La investigación evolutiva indica que pese a que la autoestima tiende a ser estable durante la adolescencia, existe un punto de inflexión en torno a los 12-13 años, cuando el nivel es más bajo, coincidiendo con el ajuste psicosocial de la pubertad, a partir del cual se experimenta un notorio aumento (Parra, Oliva y Sánchez-Queija, 2004). No obstante, se han identificado diferentes trayectorias evolutivas de la autoestima en la adolescencia: *moderada*, con niveles de autoestima modestos pero estables, la más común; *baja*, con niveles bajos e inestabilidad temporal; *creciente*, basada en niveles cada vez mayores y estables; y *elevada*, consistente en altos niveles de autoestima que se mantienen constantes (Morin, Maïano, Marsh, Nagengast y Janosz, 2013). Por otra parte se ha visto que los adolescentes consistentemente altos en autoestima informan de mejores notas en la escuela, baja susceptibilidad a la presión de los iguales, menor uso o abuso de alcohol, y menores conductas asociales (Zimmerman, Copeland, Shope y Dielman, 1997). En suma, una autoestima positiva puede ser un importante facilitador del proceso de formación de identidad (Luyckx *et al.*, 2013).

Orientación de futuro

La tarea de formar una identidad durante la adolescencia implica la capacidad de integrar las experiencias presentes con las orientaciones futuras (Marcia, 1983). Erikson (1968/1971) argumenta que el proceso de formación de identidad conlleva la integración de los logros psicosociales pasados con las competencias presentes y con las aspiraciones futuras en roles sociales u ocupacionales. La capacidad de verse uno mismo en roles futuros es una

herramienta cognitiva importante para explorar los yoes posibles, y, al mismo tiempo, ofrece un sentido de continuidad cuando hay consistencia con las percepciones de yoes posibles del pasado, presente y futuro (Hart, 1988). Hazel Markus y Paula Nurius (1986) describen un constructo similar en sus procesos cognitivos que ellas denominan “yoes posibles”. Estas autoras sugieren que la capacidad de proyectar características del yo hacia el futuro incentiva futuras conductas y un contexto evaluativo e interpretativo para la visión actual del yo.

Como consecuencia del proceso de formación de identidad, una orientación futura proporciona al adolescente un sentido “de qué persona es, qué es lo que ‘tiene que ofrecer’, y algunas vías posibles que tiene para la expresión de sus intereses y talentos” (Marcia, 1983, p. 220). Sin embargo, una falta de coherencia en la orientación futura podría conducir a confusión en los roles futuros preeminentes para la identidad. Esta confusión, si se prolonga, podría interrumpir la conducta exploratoria que precisa la identidad y podría retrasar compromisos psicosociales importantes (Forthun, 2000).

Estilos de procesamiento de la información

La manera en que los adolescentes se acercan a temas de identidad importantes repercutirá en sus estrategias presentes de toma de decisiones y en su orientación futura de resolución de problemas (Berzonsky, 1989). Por ejemplo, aquellos que están más abiertos a nuevas experiencias e informaciones es más probable que se centren en temas de identidad relevantes hasta que logren una solución, mientras que los que son más evitativos tenderán a apartarse hasta que no se vean forzados a tomar una decisión (Grotevant, 1987). En efecto, los estilos de procesamiento de la información podrían influir de manera significativa en la profundidad y amplitud de la exploración identitaria.

Dennis Raphael y Helga Xelowski (1980), entre otros, han definido tres estilos de procesamiento de la información que caracterizarían a los adolescentes tempranos y medios: abierto, cerrado, y difuso. Los que usan un estilo *abierto* tienden a tratar los problemas o preocupaciones sobre la identidad buscando, procesando y evaluando deliberadamente la información autorrelevante. Por otro lado, aquellos que usan un estilo *cerrado* tenderían a acercarse a los desafíos identitarios dejando sus decisiones para las figuras de autoridad o conformándose con las expectativas de los otros significativos. Finalmente, los que usan un estilo *difuso* aplazarían normalmente sus decisiones y evitarían tratar asuntos relevantes para la identidad.

Los estilos de identidad de Berzonsky (1989) se corresponderían claramente con los estilos de procesamiento de la información de Raphael y Xelowski (1980): el informativo (abierto), el normativo (cerrado), y el difuso-evitativo (difuso). Berzonsky (1989) encontró que el estilo abierto correlacionaba altamente con el estatus de logro, el estilo cerrado con el estatus de cerrazón, y el estilo difuso con el de difusión.

Sexo

Parece lógico pensar que si las chicas maduran antes biológicamente (y, en consecuencia, psicosocialmente) que los chicos, también desarrollarán su identidad antes que ellos. De hecho, son múltiples los estudios que han visto una identidad más fuertemente desarrollada en las mujeres que en los varones, especialmente en el ámbito relacional (Grotevant *et al.*, 1982; Christopherson, Jones y Sales, 1988; Craig-Bray, Adams y Dobson, 1988; Meeus *et al.*, 1999). Por ejemplo, Bryan Christopherson *et al.* (1988) encontraron que las chicas tienden a madurar algo más rápidamente que los chicos en su logro de la identidad, tanto en el área ideológica como en la relacional. Además, los chicos mostraban en mayor medida un estado de cerrazón en el dominio ideológico, y también se hallaban más frecuentemente que las chicas en estado de difusión en el dominio interpersonal. Datos posteriores de Meeus *et al.* (1999) sobre la identidad adolescente en los ámbitos relacional y ocupacional, confirman el mayor desarrollo identitario de las chicas en el dominio relacional, pero no en el ocupacional (que ellos denominan “societal”), en el que no encontraron diferencias significativas, al contrario que otros trabajos que arrojan una mayor madurez psicosocial para las chicas en este ámbito (Markstrom-Adams y Adams, 1995; Meeus y Deković, 1995; Goossens, 2001). Resultados más cercanos indican que las adolescentes tienden a disminuir en el tiempo su confusión de identidad, en tanto que los chicos la suelen mantener estable (Schwartz, Mason, Pantin y Szapocznik, 2009).

En el contexto español, una investigación de Sigüenza (1997) apunta en el mismo sentido, pues se vio que las mujeres obtenían mayores puntuaciones en moratoria y logro, y menores puntuaciones en difusión y cerrazón. Esta tendencia es la que encontramos en resultados más recientes, como los que se reportan en el trabajo de Zacarés *et al.* (2009), donde estas diferencias eran especialmente significativas para los estatus de menor exploración, esto es, difusión y cerrazón, en los que es bastante menor la presencia femenina.

En cuanto a la identidad según dominios, el estudio anterior constató mayores compromisos de las chicas en la esfera relacional, mientras que previamente Joan Aparisi, Fernando Marhuenda, Ignacio Martínez, María-Ángeles Molpeceres y Juan-José Zacarés (1998) observaron que las mujeres puntuaban significativamente más alto que los varones tanto en el compromiso relacional como en el ocupacional. En otro estudio, donde las chicas superaban a los chicos era en exploración ideológica, es decir, se cuestionaban con más intensidad sus valores e ideas (Zacarés, Ruiz-Alfonso y Llinares, 2004). Más actualmente, Montserrat Tesouro, María-Luisa Palomanes, Francesca Bonachera y Laura Martínez (2013) han encontrado una identidad política más desarrollada en chicos que en chicas.

Con todo, hay evidencias empíricas que indican una razonable similitud por sexos en el desarrollo identitario, tanto si consideramos la identidad según los estatus, como si lo hacemos en función de los procesos de exploración y compromiso (Archer, 1989a; Kroger, 1997, 2003). Esto parece ocurrir fundamentalmente en los ámbitos escolar y laboral (Kroger, 1988; Meeus, 1993; Galli, 1997; Skorikov y Vondracek, 1998). De cualquier modo, como señalan Jane Kroger, Monica Martinussen y James Marcia (2010), hay un hecho que limita el establecimiento de diferencias entre mujeres y varones en la formación de su identidad: la

existencia de estudios que no ofrecen los resultados desagregados por sexos, sobre todo los más antiguos.

Factores contextuales

Familia

Erikson (1950/1970, 1968/1971) identificó la familia como una influencia socializadora importante en el desarrollo individual. Las relaciones con los padres forman la primera interacción con una figura de apego significativa y el primer encuentro con las normas de la sociedad y la cultura. Conforme van madurando los hijos, progenitores y figuras de autoridad fuera de casa (por ejemplo, maestros) van perfilándose como bases reguladoras, y sirven para socializar más al niño y promover la integración del desarrollo del yo. Con la inestabilidad asociada a los cambios durante la adolescencia, la familia permanece siendo una influencia estabilizadora importante en el trascurso de este período de redefinición. Los padres que permiten a sus hijos adolescentes explorar varios roles sociales sin la indebida resistencia y les proporcionan un apoyo incondicional en la toma de decisiones, estimulan la formación de una identidad saludable (Grotevant y Cooper, 1986). En este sentido, se ha visto que el vínculo afectivo paterno con los hijos, entendido en términos de comunicación y confianza entre ambas partes, se asocia significativamente con el compromiso con los estudios, mientras que el vínculo afectivo materno influye en la exploración académico-ocupacional (Meeus, Oosterwegel y Vollebergh, 2002).

El interés a la hora de estudiar las dinámicas familiares y el desarrollo de la identidad se ha centrado en tres aspectos generales: las *relaciones familiares* y el *mantenimiento de límites*, los *estilos paternos*, y el *conflicto*. Los investigadores han encontrado que el logro de identidad es mayor en familias que se caracterizan por límites claros entre padres e hijos adolescentes (Fullinwider-Bush y Jacobvitz, 1993). Estos límites se mantienen cuando los miembros de la familia son capaces de expresar diferencias y resolver conflictos sin perder el sentido de cohesión. Dicha cohesión familiar (fuerza de los límites familiares) se ha relacionado positivamente con la exploración de la identidad en varones, y negativamente con la difusión en mujeres (Willemsen y Waterman, 1991) o en ambos sexos (Schwartz, Pantin, Prado, Sullivan y Szapocznik, 2005), de suerte que cuanto más favorable es el funcionamiento familiar y mayores progresos cosecha, más disminuye la confusión de identidad en el tiempo (Schwartz *et al.*, 2009). Por el contrario, el “enredamiento” (cohesión extrema) entre adolescentes y sus padres añade tensión emocional al adolescente y tiene un impacto negativo en su exploración dentro de cuestiones de identidad relevantes (Fullinwider-Bush y Jacobvitz, 1993).

Respecto a la investigación sobre el conflicto familiar y el estilo paterno, destaca el hecho de que las familias que se caracterizan por un alto conflicto y autoritarismo paterno tienen más probabilidades de tener hijos adolescentes con identidad difusa (Taylor y Oskay, 1995). Sin embargo, la ausencia de conflictos familiares se asocia con cerrazón identitaria (Willemsen y Waterman, 1991); lo cual está en consonancia con los estudios que sugieren que un nivel apropiado de conflicto dentro de la familia (especialmente con las madres) promueve la exploración de la identidad en la adolescencia temprana (Papini, Micka y Barnett, 1989).

Relaciones con los iguales

Erikson (1968/1971) también describió la importancia del grupo de iguales del adolescente de diversas maneras. En primer lugar, los pares o iguales proporcionan retroalimentación al adolescente sobre sus propias percepciones. Erikson (1968/1971) señaló que la preocupación de los adolescentes de cómo los ven los demás, se relaciona con su necesidad de desarrollar un sentido subjetivo de mismidad y continuidad. En el camino de formación de la identidad, el adolescente debe sentir que sus amigos le aceptan por lo que piensa que es. Además, los iguales representan una importante fuente de apoyo social conforme el adolescente empieza a individuarse de su familia y comienza a expresar su propia autonomía.

Varios estudios han vinculado la calidad de las relaciones de amistad durante la adolescencia con aspectos positivos. Keunho Keefe y Thomas Berndt (1996) encontraron que tanto la calidad como la estabilidad de las amistades a lo largo del tiempo, se relaciona con una autoestima positiva. Por su parte, Wim Meeus y Maja Deković (1995) hallaron que las percepciones de apoyo social procedente de las amistades íntimas se asociaban positivamente tanto con la exploración como con el compromiso en el dominio relacional, y con la exploración en los dominios académico y ocupacional. Los resultados sugieren, pues, que el apoyo social de los iguales está más estrechamente relacionado con el desarrollo de la identidad en el ámbito interpersonal que el apoyo social de los padres, tal como constataron posteriormente Wim Meeus, Annerieke Oosterwegel y Wilma Vollebergh (2002). El grupo de iguales también facilita la identidad sexual y de rol de género, especialmente en la adolescencia intermedia.

Contexto escolar

El contexto escolar influye igualmente en la formación de identidad; no en vano este contexto estructura el tiempo y el espacio del individuo occidental desde la niñez hasta la adolescencia intermedia o tardía. En efecto, el entorno académico sirve hasta la adultez para señalar el tiempo de “trabajo”, y el tiempo libre y el ocio de las personas, proporcionando un marco inigualable para el propio desarrollo cognitivo, afectivo, y social. Sin embargo, se ha investigado poco acerca de qué dimensiones contextuales escolares parecen ser las más óptimas para la formación de la identidad.

El ambiente escolar (al igual que el laboral) configura expectativas y creencias en relación con las opciones disponibles en las áreas ocupacional, interpersonal e ideológica, y proporcionan también modelos y oportunidades para la práctica de la conducta exploratoria en distintos dominios (Zacarés, 2000). Es lógico esperar que esas oportunidades difieran en función de las características del contexto, tal y como apuntan los datos de Molpeceres y Zacarés (1999). Esta autora y este autor compararon alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y alumnado de Programas de Garantía Social (PGS), los antiguos Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) o Formación Profesional Básica, apreciando un claro efecto del contexto en la construcción de la identidad ocupacional y relacional. Así, los alumnos de ESO (que estudian en un ambiente puramente académico) mostraban menores

niveles de compromiso ocupacional y mayores niveles de exploración ocupacional que los de PGS (los cuales realizan una formación profesional combinada con la académica). En cambio, los estudiantes de ESO informaban de mayores niveles de compromiso relacional y menores niveles de exploración relacional que los participantes de los PGS.

Galli (1997) también examinó la identidad en los dominios interpersonal y ocupacional de adolescentes escolarizados, relacionándola con una serie de factores personales y sociales. Esta autora pone de relieve la importancia de la experiencia escolar en el proceso de formación de la identidad tanto académica (ocupacional) como relacional. Además, su trabajo refleja la existencia de una interacción entre la experiencia con los iguales y la escolar; en concreto, los procesos de exploración y de compromiso en un dominio correlacionan significativamente con los que se dan en otro dominio. Así pues, queda clara la necesidad de considerar simultáneamente más de un ámbito de identidad y de tener en cuenta el impacto de variables asociadas al contexto escolar en todos ellos (Molpeceres y Zacarés, 1999).

No hay que perder de vista que el contexto educativo no tiene las mismas características durante todos los niveles de escolarización. Así, por citar algunas diferencias abultadas, es evidente que no es lo mismo acudir a una clase de ESO, que a una de bachillerato, o a una de formación profesional. En la ESO todo el alumnado está obligado a acudir a clase por imperio de la ley, y la intervención psicopedagógica es capital. En cambio, en un aula de bachillerato todos los estudiantes están matriculados voluntariamente y se encaminan en muchos casos a la universidad. Por último, en un curso de formación profesional los contenidos de tipo práctico y profesionalizador tienen preponderancia sobre los más teóricos, y los grupos cuentan con un número reducido de alumnado. En consecuencia, es plausible suponer que elementos como, por ejemplo, la motivación, la actitud, la conducta en el aula y las expectativas varíen en función de los diferentes contextos o niveles académicos.

Sigüenza (1997) comparó las puntuaciones en los diferentes estatus de identidad en función del tipo de estudios, incluyendo alumnos de bachillerato, formación profesional y universidad. Sus datos muestran que los estados de cerrazón, difusión y moratoria eran significativamente menos frecuentes en jóvenes universitarios con respecto a los adolescentes que cursaban bachillerato y formación profesional, mientras que en el estado de logro de la identidad no halló diferencias.

Entorno sociocultural

Cada día más investigaciones llaman la atención sobre la influencia que tienen los condicionantes del contexto social y cultural en la formación de la identidad. Amy Yoder (2000) enumeró varias barreras externas en el desarrollo identitario que escapan al control del individuo, actúan limitando sus opciones y tienen un carácter dinámico: pueden aparecer y desaparecer a lo largo del tiempo, como también cambiar según el lugar. Entre estas barreras se encuentran la falta de recursos económicos, la presencia de padres dominantes, la ausencia de una figura que guíe la maduración personal (un mentor), la falta de oportunidades educativas, el aislamiento geográfico, las limitaciones físicas y la existencia de prácticas

sociales discriminatorias que constriñen la libertad de elección (basadas en el origen social, la edad, el género, la etnia, las ideas políticas o religiosas).

Habida cuenta de estas restricciones, Yoder (2000) presenta una nueva formulación de los estatus de identidad contemplando su impacto, de modo que quien alcanza un estado de logro ha sorteado este tipo de barreras o bien han estado ausentes en sus procesos de exploración y compromiso y, en el otro extremo, quien se encuentra en un estado de difusión ha visto frenada su actividad exploratoria y la asunción de compromisos por estos obstáculos socioculturales.

Así pues, la formación de la identidad se ha de contextualizar dentro de la cultura para ser adecuadamente captada, por lo que son primordiales conceptos como el de *identidad cultural* o *étnica*, entendida como el sentido de pertenencia a un grupo étnico o cultural y una actitud solidaria hacia él, que expresa la relevancia de los procesos de aculturación en el desarrollo de la identidad, de tal suerte que nos ayuda a entender mejor los procesos de exploración y compromiso a lo largo del tiempo en contextos culturales diversos (Phinney y Ong, 2007).

Este componente de la identidad es especialmente prominente en sociedades multiculturales porque contribuye a integrar a los miembros de grupos minoritarios dentro de ellos y facilita su adaptación con el grupo mayoritario en que se insertan (Schwartz *et al.*, 2013). Prueba de ello es la inequívoca relación positiva que se ha detectado entre la identidad étnica y el bienestar personal, tal como señala un meta-análisis reciente de 184 estudios (Smith y Silva, 2011).

CAPÍTULO 2. LOS ESTILOS DE PENSAMIENTO

Como sociedad, una y otra vez confundimos estilos con aptitudes, y las diferencias individuales que en realidad se deben a los estilos se consideran debidas a las aptitudes.

(Robert J. Sternberg, 1999)

CONCEPTO DE ESTILO Y CLASIFICACIONES

Concepto de estilo

Cuando hablamos de “estilo” normalmente nos referimos a la esfera de lo estético, así hablamos de estilos de arte o modas, y de estilos literarios (el estilo de Cervantes o el de Pardo Bazán; el estilo de Goya o el de Kahlo). También en la esfera de la ciencia, pero con menos frecuencia, observamos en su devenir histórico el uso de manera informal de fórmulas como estilo de pensamiento científico, estilo de razonamiento, estilo metodológico, y muchas otras. En sentido general, se define como estilo a lo que determina el cómo interpretamos o damos significado a lo que vemos, a lo que escuchamos y a nuestra experiencia. Cada uno tiene su propia perspectiva, y ante un mismo acontecimiento podemos tener muy distintas interpretaciones, emociones y percepciones de la situación. Así, hay estilos para comportarse, para hablar, para vestir, para educar, etc.

En efecto, a menudo la palabra “estilo” se emplea meramente como un sinónimo de los términos “modo”, “manera”, o “forma”, de tal suerte que al final todo es estilo. Sin embargo, hemos de separar el uso vulgar del término “estilo” (que se utiliza para hablar del carácter propio de algo en general) de lo que significa referirse a un estilo dentro del ámbito de la psicología. No quiere decirse que un estilo no represente un modo o una manera, sino que va más allá de eso, es algo más: un “estilo se refiere a cómo le gusta a alguien hacer algo” (Sternberg, 1999, p. 24). Así, el estilo señala una preferencia a la hora de percibir, sentir, pensar, o actuar. Por tanto, un estilo es algo distinto de una capacidad o de un rasgo de personalidad. Para Anna-Liisa Leino, Jarkko Leino y Juha Lindstedt (1989) los estilos en general constituyen un sistema jerárquico que se conecta con la personalidad global del individuo y que determina las formas de conocer y abordar los problemas que se plantean en su medio.

En el campo psicológico, el concepto de estilo fue utilizado inicialmente en la década de los años treinta por Gordon Allport (1937), cuando definió los estilos como patrones persistentes que aparecen en los individuos. Desde entonces muchas son las teorías que han intentado entender cómo funcionan realmente los estilos y cuáles pueden ser sus aplicaciones en diversos ámbitos (para una revisión detallada, ver Jonassen y Grabowski, 1993; Sternberg y Zhang, 2001; Zhang, 2011).

Variedad de estilos: clasificaciones integradoras

Las teorías sobre estilos proliferaron entre finales de los años cincuenta y mitad de los setenta del siglo pasado, especialmente las que se referían a estilos de aprendizaje y a estilos cognitivos. A mediados de los ochenta, Messick (1984) había identificado bajo el vocablo “estilo” hasta 19 clases diferentes. Unos años más tarde, Riding y Cheema (1991) revisaron el concepto de “estilo” y encontraron 30 etiquetas usadas en la literatura, como por ejemplo: estilos de personalidad, estilos de enseñanza, estilos de aprendizaje, estilos de identidad, estilos conceptuales, estilos cognitivos, etc. Pero la “biblioteca” sobre estilos ha ido creciendo hasta tal punto que recientemente se han contabilizado al menos 71 teorías de estilos (Evans y Waring, 2009).

En los últimos años se han hecho varios esfuerzos por integrar conceptualmente las relaciones entre las diferentes etiquetas del término “estilo”. Entre estas iniciativas de integración conceptual, destacan seis (Zhang, Sternberg y Rayner, 2012): la primera es de Curry (1983), la segunda la enuncia Miller (1987), la tercera corresponde a Riding y Cheema (1991), la cuarta proviene de Grigorenko y Sternberg (1995), la quinta pertenece a Zhang y Sternberg (2005), y la sexta y última a Sadler-Smith (2009).

Modelo de “cebolla” de estilos de aprendizaje de Curry

Lynn Curry (1983) propuso un modelo de medidas de nueve estilos de aprendizaje organizadas en “tres capas de cebolla”: esta autora creía que todas las medidas de estilo podían agruparse dentro de tres tipos de manera similar a una cebolla. La capa más externa de la cebolla incluye los estilos que caracterizan la preferencia instruccional de una persona, es decir, la elección del ambiente en el que aprender (medido por ejemplo a través del Inventario de Preferencias en el Aprendizaje, Rezler y Rezmovic, 1981). La capa intermedia contiene las medidas de estilo que evalúan el estilo de procesamiento de la información (por ejemplo, el Inventario de Estilos de Aprendizaje, Kolb, 1976). Por último, en la capa más interior se encuentran las medidas que valoran el estilo cognitivo de la personalidad, o sea, los acercamientos de la persona para adaptarse y asimilar la información (por ejemplo, el Test de Figuras Enmascaradas, Witkin, Oltman, Raskin y Karp, 1971).

Según pudo demostrar Curry (1983), los estilos de la capa más externa eran los más maleables, mientras que los de la capa más interna, que se mostraron esenciales psicométricamente para las otras dos capas, eran los menos modificables. Además, las diversas medidas de cada capa estaban fuertemente asociadas. Para Rayner y Riding (1997) este modelo es un buen ejemplo para totalizar la investigación centrada en la cognición, la personalidad y la actividad, un planteamiento que después asumirían Grigorenko y Sternberg (1995).

Modelo de procesos y estilos cognitivos de Miller

Alan Miller (1987) concibió los estilos cognitivos como subcomponentes de un modelo de procesamiento de la información con tres tipos de procesos cognitivos básicos: percepción,

memoria y pensamiento. Los dos subprocesos de percepción son reconocimiento y atención; los tres de memoria son representación, organización y recuperación; y los tres de pensamiento (o razonamiento inductivo), clasificación, razonamiento analógico y juicio.

Para este autor, todos los estilos cognitivos se subordinan a la dimensión estilística analítica-holística. En el polo analítico estarían estilos como independencia de campo, agudeza, convergencia y procesamiento serial de la información, en tanto que en el extremo holístico encontraríamos estilos como dependencia de campo, nivelación, divergencia y procesamiento holístico de la información. Estos estilos cognitivos contribuirían a explicar las diferencias individuales en los subprocesos cognitivos mencionados antes.

Con todo, Samuel Messick (1994) considera que esta propuesta organizativa de estilos es meramente heurística, más que una síntesis de hallazgos positivos, sospecha que han confirmado Li-Fang Zhang y Robert Sternberg (2006) al no encontrar en la literatura estudios empíricos que avalen parte alguna de este modelo.

Modelo de estilos cognitivos de Riding y Cheema

El tercer gran intento de integrar la investigación sobre los estilos lo efectuaron Richard Riding e Indra Cheema (1991), que organizaron el trabajo basado en estilos a lo largo de dos dimensiones de estilo y una familia de estrategias de aprendizaje. La primera dimensión es la de estilo holístico-analítico, la cual trataba de ver si las personas percibían un todo o partes separadas (por ejemplo, convergencia-divergencia, Guilford, 1967; dependencia-independencia de campo, Witkin, 1959, 1964). La segunda dimensión es la de estilo verbal-imaginativo, que hace referencia a si las personas piensan con palabras o imágenes (por ejemplo, verbalizador-visualizador, Richardson, 1977; verbalizador-imaginador, Riding y Taylor, 1976). Por otro lado, la familia de estrategias de aprendizaje contiene trabajos como el modelo de enfoques de aprendizaje superficial-profundo de John Biggs (1987) y el de los cuatro tipos de aprendices de David Kolb (1977): divergente, convergente, asimilativo y acomodativo.

Este modelo, que al contrario que el anterior sí que ha sido respaldado empíricamente (Zhang y Sternberg, 2006), presenta como novedad el hecho de establecer vínculos con otras disciplinas, como la neurociencia cognitiva (Riding, Glass, Butler y Pleydell-Pearce, 1997).

Modelo de tradiciones de estilo de Grigorenko y Sternberg

El cuarto esfuerzo importante por integrar los modelos de estilos ha sido el de Elena Grigorenko y Robert Sternberg (1995). Esta autora y este autor reconocen que en general los estudios sobre estilos realizados por diferentes investigadores pueden agruparse en tres enfoques: centrados en la cognición, centrados en la personalidad y centrados en la actividad. El *enfoque centrado en la cognición* se relaciona con los estilos cognitivos y consiste en conocer cómo los individuos perciben y realizan sus actividades intelectuales. Estos estilos son los más parecidos a las capacidades, por ello a menudo se han evaluado mediante tests de rendimiento máximo con respuestas “correctas” e “incorrectas”. Los dos modelos de estilos que generaron mayor interés fueron el de dependencia-independencia de campo de Herman

Witkin (1964) y el de reflexión-impulsividad de Jerome Kagan (1966). Llama la atención que Riley Gardner (1968) considera la exploración, uno de los procesos básicos en la formación de la identidad adolescente, como un estilo cognitivo, el cual indicaría la medida en que una persona intenta verificar sus juicios u opiniones.

El *enfoque centrado en la personalidad* ve los estilos como más cercanos a características de personalidad. Los estilos en esta tradición se medían a través de tests de rendimiento típico. Dentro de este enfoque Isabel Myers y Peter Myers (1980) realizan una interpretación de los “tipos psicológicos” de Carl Jung (1923) y distinguen dos actitudes (extroversión e introversión), dos funciones perceptivas (intuición y sensación), dos funciones de decisión (pensamiento y sentimiento) y dos formas de negociar con el mundo (percepción y juicio). Por su parte, Anthony Gregorc (1979) clasifica, sobre la base del espacio y tiempo, cuatro tipos principales de estilos: abstracto o concreto con respecto al espacio, y secuencial o aleatorio con respecto al tiempo.

El *enfoque centrado en la actividad* está orientado a la acción y presta atención a los tipos de actividad que llevan a cabo las personas en diversos aspectos de su vida, como los estudios o el trabajo. Este enfoque se relaciona sobre todo con los estilos de enseñanza y aprendizaje, de tal manera que las teorías que utilizan este enfoque son las que más aplicaciones tienen en el aula. Tal es el caso de la teoría de David Kolb (1977), que incluye cuatro tipos básicos de aprendizaje; o la de Kenneth Henson y Paul Borthwick (1984), que propone seis estilos de enseñanza diferentes.

Pat Guild y Stephen Garger (1998) presentan otra clasificación de estilos, que tiene puntos de coincidencia con la propuesta de Grigorenko y Sternberg (1995) anteriormente referida, y la dividen en cuatro categorías:

1) *Estilo centrado en la cognición*. Responde a la pregunta: ¿cómo conozco? Considera a la percepción como el estado inicial de la cognición para la adquisición, procesamiento y utilización de la información, ya que las diferencias perceptivas afectan el qué y cómo percibimos el conocimiento.

2) *Estilo centrado en la conceptualización*. Responde a la pregunta: ¿cómo pienso? Distingue cuatro tipos de maneras de pensar: divergente o convergente, y lineal o aleatoria. Algunas personas verbalizan sus ideas para entenderlas, otras piensan rápidamente, espontáneamente e impulsivamente, o por el contrario lo hacen de manera lenta y reflexiva.

3) *Estilo centrado en los afectos*. Responde a la pregunta: ¿cómo decido? Este estilo se encarga de las características motivacionales, valorativas, emocionales y de juicio. Algunas personas se motivan internamente, otras se motivan con factores externos; mientras unos toman decisiones calculadas, lógicas, racionales, otros lo hacen de manera subjetiva, basados en sus percepciones o emociones.

4) *Estilo centrado en la conducta*. Responde a la pregunta: ¿cómo actúo? Este modelo surge de los enfoques anteriores, el cognitivo, el conceptual y el afectivo, ya que toda acción es un reflejo de estos factores.

Estos autores comentan que los patrones básicos de personalidad influyen en muchos aspectos de la conducta profesional y personal. Cuando éstos afectan al aprendizaje son llamados estilos de aprendizaje, cuando son reflejados en la enseñanza los llamamos estilos de enseñanza, y si son un modelo para la administración, manejo de un grupo o empresa los llamamos estilos de administración o mando (Guild y Garger, 1998).

Modelo triárquico de estilos intelectuales de Zhang y Sternberg

Zhang y Sternberg (2005, 2006) han desarrollado un modelo triárquico de estilos *intelectuales*, el cual adopta un sistema abierto, a saber, cualquier modelo individual sobre estilos puede incluirse en él si cumple con los criterios que establece este modelo triárquico, ya que el término de “estilo intelectual” se emplea de forma genérica, como una expresión “paraguas”: “un concepto general que abarca el significado de todos los constructos de ‘estilo’ postulados en la literatura” (Zhang y Sternberg, 2006, p. 3), tanto si constan de la palabra “estilo” en su denominación, como si no (Zhang, Sternberg y Rayner, 2012).

En concreto, los estilos intelectuales son preferencias a la hora de procesar la información o usar una habilidad al abordar una tarea, pero ni son inteligencia ni habilidades, y englobarían varias formas de estilos, como estilos cognitivos, tempo conceptual (o cognitivo), estilos de toma de decisiones y resolución de problemas, estilos de aprendizaje, estilos mentales, estilo (o preferencia) perceptual, estilos de enseñanza y estilos de pensamiento (Zhang y Sternberg, 2005). De hecho, Li-Fang Zhang, Robert J. Sternberg y Stephen Rayner (2012) han editado recientemente un manual de estilos intelectuales que han subtítuloado *Preferencias en Cognición, Aprendizaje, y Pensamiento*.

Así, en cierto grado, “un estilo intelectual es cognitivo, afectivo, fisiológico, psicológico, y sociológico” (Zhang y Sternberg, 2005, p. 2): es cognitivo porque cualquier estilo requiere poner en marcha algún proceso cognitivo; es afectivo porque la forma de procesar la información y manejar la tarea está en parte condicionada por lo que sentimos hacia ella; es fisiológico porque el uso de un estilo está determinado por los sentidos como captores de la información; es psicológico porque la interacción de nuestra personalidad con el ambiente influye al emplear un estilo; y, por último, es sociológico porque las preferencias de la sociedad en que nos encontramos sobre los modos de pensar afectan a la adopción de un estilo.

El modelo triárquico de estilos intelectuales propone dar cabida a todos los constructos existentes de estilos en alguno de los tres tipos que plantea: estilos intelectuales de tipo 1, de tipo 2 y de tipo 3. Si los *estilos de tipo 1* indican una mayor generación de creatividad y niveles altos de complejidad cognitiva, los *estilos de tipo 2* denotan una tendencia favorable a la norma y bajos niveles de complejidad cognitiva, mientras que los *estilos de tipo 3* pueden expresar características tanto de los de tipo 1 como de los de tipo 2 en función de las demandas estilísticas de la tarea con la que se trate. Esta clasificación permite a las personas entender sus propios estilos intelectuales mediante cinco dimensiones de preferencias que son fáciles de observar: a) alto o bajo grado de estructura, b) simplicidad o complejidad cognitiva, c) conformidad o disconformidad, d) autoridad o autonomía, y e) trabajo grupal o individual (Zhang y Sternberg, 2005, 2006).

El estudio de la naturaleza de los diversos estilos que durante décadas han ido formulándose ha suscitado tres grandes controversias: el solapamiento de estilos con diferentes etiquetas, la maleabilidad (o estabilidad) de los estilos, y su valor, esto es, si existen unos estilos mejores que otros. La posición del modelo triárquico de estilos intelectuales respecto a estas polémicas, basada tanto en argumentos teóricos como en evidencias empíricas, es la de reconocer que los estilos se solapan enormemente entre teorías (de ahí las clasificaciones integradoras); que los estilos tienen normalmente un valor diferencial, lo cual implica que algunos son más adaptativos que otros; y que presentan tanto aspectos estables como temporales, pero en general son modificables, por tanto, dependen en mayor medida de la situación (Zhang y Sternberg, 2009; Zhang, Sternberg y Rayner, 2012). En suma, los estilos intelectuales tienen un carácter maleable que permite que puedan ser cambiados como fruto de los procesos de socialización o por medio del entrenamiento (Zhang, 2013).

Modelo dúplex de estilo cognitivo de Sadler-Smith

La sexta y última tentativa importante para integrar modelos de estilos parte de Eugene Sadler-Smith (2009) que, basándose en la teoría del proceso dual, más específicamente en la teoría cognitivo-experiencial de Epstein (1990), sugiere dos modos fundamentales de procesar la información en la toma de decisiones y en la resolución de problemas: intuitivo y analítico. El modo *intuitivo* está ligado al afecto, es rápido operando y lento formándose, paralelo y holístico, involuntario, poco exigente cognitivamente, basado en lo imaginativo y narrativo, e inaccesible a la conciencia. Por el contrario, el modo *analítico* está libre de condicionantes afectivos, es lento al operar y rápido al formarse, serial y centrado en el detalle, intencional, exigente cognitivamente, basado en lo abstracto y simbólico, y abierto a la conciencia (Sadler-Smith, 2009).

De acuerdo con este *modelo dúplex de estilo*, cualquier persona puede acceder en mayor o menor medida a los modos intuitivo y analítico, que son modificables por el aprendizaje, el desarrollo y la socialización. La mayoría de la gente es propensa a expresar preferentemente uno de ellos en las tareas y de forma duradera. Tanto el modo analítico como el intuitivo son neutros y sólo son mejores o peores en determinadas circunstancias: tienen tanto fortalezas como debilidades, pueden ser siempre positivos bajo condiciones particulares. En este sentido, la educación y el entrenamiento pueden hacer que las personas sean más analíticas (que es una de las finalidades de la educación reglada) y, en menor proporción, más intuitivas.

Así, el estilo cognitivo en esta teoría presenta una estructura jerárquica: en el *nivel especializado* cada uno de los modos representa unas preferencias bastante estables; en cambio, en el *nivel flexible* se forma el *estilo versátil*, que permite intercambiar los modos de procesamiento de la información intuitivo y analítico dependiendo de las demandas estilísticas de la situación. En otras palabras, para Sadler-Smith (2009) el grado en que un individuo es capaz de desplegar el modo intuitivo o el analítico adecuándolo apropiadamente al contexto se denomina *versatilidad cognitiva*. Este concepto es análogo a los estilos de tipo 3 enunciados por Zhang y Sterberg (2005), a la vez que el modo intuitivo se correspondería con los estilos de tipo 1, y el modo analítico, con los de tipo 2.

ACERCAMIENTOS SOBRE LOS ESTILOS DE PENSAMIENTO ALTERNATIVOS A LA TEORÍA DE STERNBERG

Existen pocas teorías sobre los estilos de pensamiento en el ámbito de la psicología⁵, las primeras de las cuales se remontan a la pasada década de los ochenta. Estas teorías con frecuencia utilizaban el término “estilos de pensamiento” de manera inapropiada, puesto que, o bien los estilos que describían no podían considerarse realmente estilos (es decir, disposiciones generales más que capacidades), sino aptitudes; o bien, los estilos que se proponían no eran en rigor “de pensamiento” sino de otro ámbito distinto. Recordaremos brevemente dos de las teorías sobre estilos de pensamiento más representativas: las de Herrmann (1989) y Epstein (1990).

El *modelo de cerebro total* (o *cerebro integral*) de Ned Herrmann (1989) plantea la existencia de cuatro estilos de pensamiento, llamados también *cuadrantes cerebrales* (A, B, C, D), basados en la dominancia cerebral, o sea, en la asimetría cerebral que presentan las funciones del comportamiento humano. Según la lateralidad de la corteza y del sistema límbico, este autor establece cuatro modalidades autónomas de procesamiento diferencial de la información: el cuadrante A es el cortical izquierdo, el cuadrante B es el límbico izquierdo, el cuadrante C es el límbico derecho, y el cuadrante D es el cortical derecho. Estos cuadrantes o estilos de pensamiento pueden desplegarse de manera individual o combinada, tanto secuencial como simultáneamente, en los diferentes procesos del funcionamiento cerebral.

En la tabla 5 se representa la estructura de este modelo metafórico con sus características diferenciadoras.

<i>Cuadrante A</i>	<i>Cuadrante D</i>
Lógico Crítico Cuantitativo Analítico Realista	Intuitivo Simultáneo Integrador Espacial Imaginativo
<i>Cuadrante B</i>	<i>Cuadrante C</i>
Administrador Secuencial Detallista Planificador Conservador	Comunicativo Expresivo Musical Espiritual Empático

Tabla 5. Características de los cuatro estilos de pensamiento o cuadrantes cerebrales que Herrmann propone (Gardié, 2000, p. 28)

⁵ Desde otros campos de conocimiento también se proponen estilos de pensamiento, como por ejemplo desde la antropología (Mary Douglas, 1996), pero su significado, obviamente, es distinto al de los estilos de pensamiento psicológicos: éstos son más individuales y aquéllos son más socioculturales.

Según este modelo, cada individuo presenta un perfil distintivo de estilos de pensamiento, el cual refleja una orientación definida en cuanto a sus habilidades, destrezas, conocimientos, hábitos, creencias, valores, etc. (Gardié, 2000). El modelo de Herrmann se ha aplicado sobre todo para evaluar el potencial creativo en profesores y alumnos (Gardié, 1997, 2000, 2006).

La otra teoría sobre estilos de pensamiento de interés para reseñar es la denominada *teoría cognitivo-experiencial* de Seymour Epstein (1990). Esta teoría asume que las personas procesan la información a través de dos sistemas interactivos paralelos o estilos de pensamiento: uno racional y otro experiencial, que operan bajo diferentes principios. El *estilo racional* es deliberativo y analítico, orientado al proceso, primariamente verbal, consciente, y funciona mediante el entendimiento que tiene la persona de las reglas convencionales de la lógica y la abstracción. Además, es lento y exigente en el procesamiento, más apropiado para acciones retardadas y complejas, y análisis desapasionados, aunque puede cambiar de pensamiento con rapidez.

En contraste, el *estilo experiencial* opera de manera automática y preconsciente, es intuitivo, rápido, asociativo y holístico. Este estilo representa eventos en forma de ejemplos concretos, está compuesto por experiencias pasadas emocionalmente significativas, es resistente al cambio y se orienta al resultado más que al proceso. Así pues, es particularmente apropiado para una evaluación rápida de la información y una acción decisiva. El comportamiento de las personas está conjuntamente influido por ambos sistemas a lo largo de un *continuum* que refleja su influencia relativa (Shiloh, Salton y Sharabi, 2002; Epstein, 2008).

Los hallazgos de varios estudios proporcionan apoyo a la existencia independiente de los sistemas o estilos de pensamiento experiencial y racional (por ejemplo, Epstein, Pacini, Denes-Raj y Heier, 1996; Pacini y Epstein, 1999). Sin embargo, estos dos estilos parecen ser en realidad estilos cognitivos. En este punto, es bastante clarificadora la distinción que hace Sternberg (1997/1999) entre estilos cognitivos, estilos de aprendizaje, y estilos de pensamiento:

- Los *estilos cognitivos* podrían usarse para caracterizar formas de conocer cierta información.
- Los *estilos de aprendizaje* podrían usarse para caracterizar cómo una persona prefiere aprender cierta información.
- Los *estilos de pensamiento* podrían usarse para caracterizar cómo una persona prefiere pensar sobre una materia cuando la está aprendiendo o después de que ya la conoce.

Estos tres tipos de estilos, aunque diferentes, tienen una cosa en común: los estilos no son capacidades, sino que más bien son maneras preferidas por las personas para procesar información y usar las capacidades o habilidades que tienen.

NATURALEZA DE LOS ESTILOS DE PENSAMIENTO DE STERNBERG

Sin duda alguna, la teoría sobre estilos de pensamiento más importante que se ha propuesto hasta el momento es la de Robert J. Sternberg. Es la más clara, sencilla, atractiva, y sobre todo la que más investigación ha generado desde su aparición de forma completa en 1997 (traducida al español desde 1999). Por ejemplo, según puede constatarse mediante el sistema de búsqueda bibliográfica *PsycInfo*, entre los años 1997 y 2014 han sido publicados 160 artículos que contienen investigaciones basadas en la teoría de Sternberg. La segunda teoría sobre estilos de pensamiento más prolífica entre estos años ha producido 36 artículos; si bien, en este caso no se trata de una teoría que se refiera a la población en general sino que se aplica únicamente a la población delincuente, ya que se centra en “estilos de pensamiento criminal” (Walters, 1996; Walters, Hagman y Cohn, 2011). Seguidamente vamos a definir lo que son los estilos de pensamiento o estilos intelectuales desde el punto de vista de Sternberg, y a exponer su teoría del autogobierno mental, en la que se insertan los diferentes estilos de pensamiento.

La teoría del autogobierno mental

Los *estilos de pensamiento* son las vías preferidas para aplicar la propia inteligencia y conocimientos a un problema o situación. Un estilo intelectual no es una capacidad intelectual sino más bien un modo de utilizar las capacidades intelectuales que disponemos. Los estilos son propensiones, no habilidades, tratan del modo en el que las personas prefieren enfocar las tareas, y no del grado en que las realizan. Cada tarea requiere más de un tipo de estilo determinado que de otros, a la vez que las personas difieren en el grado en que poseen o tienen preferencia por uno u otro estilo (Sternberg, 1994; Sternberg y Lubart, 1995/1997).

Sternberg (1988, 1997/1999) propone lo que denominó la *teoría del autogobierno mental* como una metáfora que sirve para retratar la manera en que funciona la mente humana. De acuerdo con esta teoría, las formas de gobierno que hay en el mundo no son casuales, sino que surgen de las formas de pensar de las personas, son análogas a ellas. Por tanto, las formas de gobierno que existen son reflejos externos de la mente, es decir, “reflejan diferentes pautas en que las personas se pueden organizar o gobernar a sí mismas” (Sternberg, 1999, p. 215). Así, del mismo modo que hay diversas maneras de gobernar nuestra sociedad, hay diversas maneras de gobernar o dirigir nuestras actividades diarias. Estas diferentes formas de gobernar o dirigir nuestras actividades son los estilos de autogobierno mental, esto es, los estilos de pensamiento.

La teoría del autogobierno mental sintoniza con las teorías de la individualidad que consideran a las personas como sistemas autoorganizados que dan forma, de una manera activa, a su entorno y a sí mismos (Sternberg, 1997/1999). Además, la metáfora que emplea Sternberg tiene la ventaja de integrar sólidamente los diversos estilos dentro de la teoría, mientras que otras teorías de estilos, como por ejemplo las de los estilos cognitivos, proponen los estilos de forma aislada, intentándolos relacionar *a posteriori* con la ayuda de resultados

estadísticos. En cambio, la teoría del autogobierno mental establece *a priori* las asociaciones pertinentes entre los distintos estilos de pensamiento, tal y como veremos a continuación.

Los trece estilos de pensamiento

Se pueden distinguir cinco aspectos o dimensiones del autogobierno mental: funciones, formas, niveles, alcance, e inclinaciones. Repartidos entre estas dimensiones, encontramos un total de trece estilos de pensamiento distintos. La distribución por dimensiones de los trece estilos se puede ver en la siguiente tabla.

Funciones	Formas	Niveles	Alcance	Inclinaciones
Legislativo	Monárquico	Global	Interno	Liberal
Ejecutivo	Jerárquico	Local	Externo	Conservador
Judicial	Oligárquico			
	Anárquico			

Tabla 6. Clasificación de los estilos de pensamiento por dimensiones

Podemos apreciar cómo todos los estilos de pensamiento, de la misma manera que son estilos de autogobierno mental, podrían trasladarse a estilos de gobierno del mundo. Así, vemos que para el gobierno de una sociedad se requieren funciones como legislar leyes, ejecutarlas, y juzgar de acuerdo con ellas. También puede haber diferentes formas de gobierno: monarquías (donde sólo un hombre está al mando del país), jerarquías (como la distribución escalonada de poderes públicos dentro de las democracias), oligarquías (como las comunas, donde todos deciden al mismo nivel), y anarquías (como los países en guerra civil, que se rigen de manera caótica y desordenada). Además, un gobierno puede dirigir la política estatal a través de regulaciones generales que afectan a todo el territorio, centralizando el poder (estilo global), o mediante medidas que propician diferentes iniciativas según los distintos territorios, delegando en las autonomías (estilo local). La actuación de un gobierno incluye el ámbito nacional (interno) y el internacional (externo). Igualmente, un gobierno puede presentar un talante liberal y progresista (propio de los partidos políticos de izquierdas), o, por el contrario, conservador (característico de la derecha política).

Ahora bien, estos estilos de gobierno no son ni buenos ni malos, todos son correctos: lo que hacen es reflejar tendencias ante distintas necesidades. De esta manera, no puede decirse que en un país la política internacional (estilo externo) sea más importante que la política nacional (estilo interno): ambas son necesarias y expresan distintas facetas del gobierno. Puede parecer que un estilo anárquico sea perjudicial para un gobierno, pero según la coyuntura política, como puede ser un conflicto bélico, puede ser la alternativa más lógica. Del mismo modo ocurre con los estilos de pensamiento, no hay unos mejores que otros, sino que existen algunos estilos más idóneos que otros *según el contexto*, pero no de manera absoluta. Por ejemplo, en nuestra vida privada es más coherente que mantengamos un estilo interno y el ámbito laboral un estilo externo; ambos estilos no son incompatibles sino que cambiarán en función del ambiente, lo cual no quiere decir que en general no haya uno que

predomine más que el otro. Veamos ahora el significado psicológico de cada uno de los estilos intelectuales.

Funciones del autogobierno mental

Legislativo

El estilo legislativo caracteriza a las personas que disfrutan creando, formulando, imaginando y planificando la solución a un problema. A estas personas les gusta crear sus propias reglas y hacer las cosas a su manera: prefieren decidir por sí mismas qué harán y cómo lo harán. Prefieren problemas que no están preestructurados o predefinidos. Un estudiante, por ejemplo, disfrutaría más pensando y organizando el tema de una redacción o trabajo que escribiéndolo posteriormente.

Ejecutivo

Los individuos con estilo ejecutivo prefieren hacer lo que se debe hacer y, normalmente, les gusta que se les diga lo que deben hacer o cómo deben hacerlo. Les gusta seguir o imponer reglas (propias o ajenas), poner en práctica lo diseñado siguiendo instrucciones claras, y prefieren problemas planteados de antemano o perfectamente delimitados. Prefieren completar el contenido dentro de estructuras ya existentes y les gustan las actividades que ya están definidas para ellos (por ejemplo, problemas de álgebra, dar charlas sobre ideas de otros, cocinar siguiendo los pasos de una receta, y hacer cumplir normas o leyes).

Judicial

El estilo judicial es visto en aquellas personas a las que les gusta evaluar reglas y procedimientos, juzgar cosas, y que prefieren problemas en los cuales se analizan y evalúan cosas e ideas ya existentes. Les gusta comparar y criticar los productos de las actividades de otros. Los individuos con estilo judicial prefieren tareas como escribir críticas, dar opiniones, juzgar el trabajo de las personas, y evaluar programas.

Formas del autogobierno mental

Monárquico

Las personas con un estilo monárquico tienen predilección por tareas, proyectos y situaciones que permiten focalizarse completamente sobre una cosa o aspecto en una vez y permanecer con ese aspecto hasta que sea completado. Así pues, tienden a estar motivadas por una sola meta o necesidad a la vez, y a ser decididas y resueltas con cualquier cosa que propongan: no dejan que nada se interponga en la resolución de un problema. La elaboración de una tesis doctoral sería un ejemplo paradigmático de tarea que requiere un estilo monárquico, puesto que conlleva concentrarse en ese único objetivo hasta cumplirlo.

Jerárquico

El estilo jerárquico se caracteriza por aceptar diversas metas, pero establecer entre ellas un grado diferente de prioridad. Tienden a disfrutar con algunas metas, a reconocer que no todas pueden realizarse igual de bien y que algunas son más importantes que otras. Les gusta aceptar la complejidad y reconocen la necesidad de examinar los problemas desde varios puntos de vista para establecer correctamente las prioridades. Prefieren ser sistemáticos y organizados cuando resuelven problemas o toman decisiones. Un estudiante que necesita repartir el tiempo para deberes de casa, los cuales son de distinta importancia, se beneficiará de tener un estilo jerárquico.

Oligárquico

Un individuo con estilo oligárquico prefiere trabajar en varias tareas en un mismo periodo de tiempo sin establecer ninguna prioridad. Las personas con este estilo tienden a estar motivadas por diversas metas cuya importancia consideran semejante y que, con frecuencia, compiten entre sí. Tienen predilección por las tareas, proyectos y situaciones que permiten trabajar con múltiples aspectos o metas que son igualmente importantes, y no les gusta establecer prioridades. La organización comercial de una empresa, por ejemplo, puede beneficiarse de funcionar con un estilo oligárquico, ya que permite cambiar con más rapidez que un estilo monárquico o jerárquico para adaptarse a las circunstancias del momento.

Anárquico

Este estilo denota predilección por tareas, proyectos o situaciones que conllevan gran flexibilidad de aproximaciones, intentando cualquiera que satisfaga lo que uno desea. Los individuos con un estilo anárquico prefieren abordar los problemas de manera aparentemente aleatoria, y tienden a rechazar los sistemas por considerar que los limitan. Disfrutan con situaciones muy poco estructuradas en donde no hay líneas o procedimientos claros a seguir. Tienden a estar motivados por una multitud de necesidades y metas a menudo difíciles de priorizar para ellos mismos y para los demás. El estilo anárquico puede ser muy valioso en labores creativas debido a que las personas con este estilo están dispuestas a desafiar las pautas imperantes y, ante un problema, pueden ver soluciones que otros pasan por alto.

Niveles del autogobierno mental

Global

Las personas con un estilo global prefieren enfrentarse a cuestiones amplias, generales y abstractas, y a menudo ignorar los detalles. Como indican Robert Sternberg y Todd Lubart (1995/1997), aunque perciben a la perfección el bosque, a veces ignoran los árboles. Les gusta conceptualizar y trabajar en el mundo de las ideas. Por tanto, disfrutarán más tratando con un método deductivo que con uno inductivo. En general, cuanto más elevado es el nivel de responsabilidad en una organización, más se necesita un estilo de pensamiento global.

Local

Los individuos con un estilo local prefieren manejar detalles específicos y tienden a ser más pragmáticos, realistas y concretos que las personas con un estilo global, aunque uno y otro se complementan. Gustan de trabajar con muy pequeñas materias y con problemas que requieren una solución precisa. Un estudiante con este estilo preferirá deberes para casa que consistan en muchos pequeños ejercicios antes que un ensayo conceptual que requiera el análisis conceptual de un fenómeno. También sería el estilo más frecuente en los burócratas, por la minuciosidad que precisa su trabajo.

Alcance o ámbito del autogobierno mental

Interno

Este estilo denota predilección por tareas, proyectos y situaciones que requieren actividades que permiten trabajar como una unidad, independiente de los demás. Les gusta trabajar solos y tienden a ser introvertidos, reservados y orientados hacia la tarea más que hacia las personas. Esencialmente, su preferencia es a aplicar su inteligencia a cosas o ideas donde se pueda prescindir de otras personas. Tradicionalmente, nuestro sistema de enseñanza ha tendido a beneficiar a los que poseen este estilo; de hecho, se considera que hacer un examen en grupo es hacer trampa.

Externo

Los individuos con un estilo externo prefieren implicarse en actividades que permiten trabajar con otros en grupo o interactuando con otros en diferentes etapas de la resolución del problema o del avance de la tarea. Tienden a ser extrovertidos, orientados hacia la gente y socialmente sensibles. Estas personas disfrutan con la experiencia de aprender cooperativamente. Este estilo es característico de las personas que trabajan de cara al público o en equipos profesionales multidisciplinares.

Inclinación o tendencia del autogobierno mental

Liberal o progresista

A las personas con un estilo liberal o progresista les gusta ir más allá de las reglas y procedimientos existentes, prefieren la novedad, el cambio, y toleran muy bien las situaciones ambiguas y escasamente familiares. Disfrutan con algún grado de incertidumbre en la vida y en el trabajo. Los buscadores de emociones tienden a tener un estilo liberal, igual que las personas que, en general, se aburren con facilidad. Que un individuo muestre un estilo de pensamiento liberal no significa que sea liberal o progresista en cuanto a sus ideas políticas: son dos cuestiones independientes (ídem para un individuo con estilo conservador).

Conservador

Las personas con un estilo conservador tienen predilección por tareas, proyectos y situaciones que requieren adherencia a las reglas y procedimientos existentes. Prefieren la

seguridad, lo más familiar, lo ya conocido, en la vida y en el trabajo. Evitan situaciones ambiguas o novedosas siempre que sea posible, y disfrutan en entornos estructurados y relativamente predecibles. Cuando esta estructura no existe, la persona con estilo conservador puede intentar crearla.

Estilos de pensamiento de tipo 1, de tipo 2 y de tipo 3

Para Li-Fang Zhang (2002b), nueve⁶ de los trece estilos de pensamiento que propone Sternberg pueden clasificarse más ampliamente dentro de dos tipos de estilos. El primer tipo de estilos de pensamiento, o *tipo 1*, que se refiere a los estilos legislativo, judicial, jerárquico, global y liberal, es generador de creatividad y requiere un procesamiento complejo de la información. La gente que usa este tipo de estilos de pensamiento tiende a desafiar las normas y tomar riesgos. El segundo tipo, o *tipo 2*, que incluye los estilos ejecutivo, local, monárquico y conservador, requiere un procesamiento simple de la información y es propio de personas propensas a favorecer las normas y a estar orientadas a la autoridad.

Esta autora expone dos razones para realizar esta nueva clasificación de estilos (Zhang, 2002c). La primera está relacionada con la naturaleza de los estilos respecto al grado de complejidad que exigen en el procesamiento de la información (complejo frente a simple) y respecto a los productos potenciales que el uso de cada estilo podría originar (creativo y desafiante de la norma frente a no creativo y favorecedor de la norma). La segunda razón está relacionada con hallazgos empíricos basados en la teoría del autogobierno mental de Sternberg. Por ejemplo, Zhang (2000b; Zhang y Sternberg, 2000) encontró que el primer tipo de estilos intelectuales estaba relacionado positivamente con el enfoque del aprendizaje profundo y correlacionaba negativamente con el enfoque del aprendizaje superficial. De manera complementaria, el segundo tipo de estilos intelectuales se asociaba positivamente con el enfoque del aprendizaje superficial y negativamente con el enfoque del aprendizaje profundo. Recordemos que una persona que efectúa un aprendizaje profundo es la que espera obtener un entendimiento real de lo que aprende, mientras que una persona que realiza un aprendizaje superficial busca reproducir lo que le enseñan haciendo el mínimo esfuerzo (Biggs, 1987).

Para conseguir un auténtico entendimiento de lo que se aprende, se necesita creatividad y usar un enfoque de aprendizaje no tradicional que entrañe un procesamiento complejo de la información, tal y como hacen las personas que utilizan el primer tipo de estilos de pensamiento. Por otro lado, para lograr reproducir cuidadosamente lo que nos enseñan, necesitamos seguir reglas establecidas para llevar a cabo las tareas, lo cual requiere sobre todo un procesamiento simple de la información, que es lo que hacen las personas con el segundo tipo de estilos de pensamiento (Zhang, 2002c).

⁶ En la primera tentativa de Zhang de subclasificar los estilos de pensamiento en dos tipos, proponía ocho estilos en lugar de nueve (Zhang y Postiglione, 2001), puesto que excluía el estilo monárquico (tipo 2). A continuación suprimió el estilo jerárquico de su grupo (Zhang, 2002c), para inmediatamente después restituirlo y añadir el estilo monárquico (Zhang, 2002b). Poco más tarde incorporó los cuatro estilos restantes para configurar los estilos de tipo 3 (Zhang, 2003b).

Junto con un enfoque de aprendizaje profundo y un tipo de personalidad profesional artístico, otras variables que se asocian con los estilos de tipo 1 son un modo de pensar holístico, un tipo de personalidad intuitivo y comprensivo, un estilo mental concreto aleatorio, un estilo de toma de decisiones innovador, un tempo conceptual reflexivo, una estructura intelectual divergente y un estilo perceptivo de independencia de campo. En contraste, aparte de con un enfoque de aprendizaje superficial y un tipo de personalidad profesional convencional, los estilos de tipo 2 se relacionan con un modo de pensar analítico, un tipo de personalidad juicioso y evaluador, un estilo mental concreto secuencial, un estilo de toma de decisiones adaptativo, un tempo conceptual impulsivo, una estructura intelectual convergente y un estilo perceptivo de dependencia de campo (Zhang y Sternberg, 2009).

Los cuatro estilos intelectuales restantes, anárquico, oligárquico, interno y externo, no pueden considerarse ni estilos de tipo 1 ni estilos de tipo 2, pero pueden presentar indistintamente rasgos de ambos grupos dependiendo de la demanda estilística de una tarea concreta: una persona puede preferir trabajar sola (estilo interno) o acompañada (estilo externo) en actividades que precisan estilos intelectuales de tipo 1 o de tipo 2, por ejemplo. Este grupo de estilos ha sido denominado por Zhang (2003b) como estilos de *tipo 3*, los cuales correlacionan con un enfoque de aprendizaje orientado al logro; un tipo de personalidad profesional realista, investigador, social y emprendedor; un modo de pensar integrador; un tipo de personalidad reflexivo, sensible, introvertido y extravertido; y un estilo mental abstracto aleatorio y abstracto secuencial (Zhang y Sternberg, 2009).

Julio-Antonio González-Pienda *et al.* (2004), en una muestra con alumnado español de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), también han encontrado una estructura factorial de segundo orden compuesta por tres tipos de estilos de pensamiento o *estilos generales*, que coinciden en parte con los de Zhang (2003b): su *estilo intelectual creativo* se corresponde con los de tipo 1 (aunque sin el estilo global), el *estilo intelectual reproductivo* se aproxima a los de tipo 2 (pero sin el estilo local), mientras que su *estilo intelectual social* no coincidiría demasiado con los de tipo 3, ya que no incluye el estilo anárquico ni el interno.

Un resultado más heterogéneo, pero en la misma línea, han obtenido recientemente Marisel Gutiérrez y Gabriela Krumm (2012) en su adaptación y validación argentina del *Cuestionario de Estilos de Pensamiento de Sternberg y Wagner* (1991) con alumnado universitario. Ellas han denominado igualmente *estilo creativo* al factor análogo a los estilos de tipo 1, en tanto que al que se asemeja a los estilos de tipo 2 lo han llamado *estilo conservador*, y al que se asocia con los estilos de tipo 3, *estilo social-individual*, que, a diferencia del estudio español antedicho, sí que incluye ítems del estilo de pensamiento interno.

Los estilos de tipo 1 suelen conllevar valores más adaptativos porque se relacionan marcadamente con cualidades humanas deseables y porque, casi sin excepción, todos los programas de entrenamiento se encaminan a estimular los estilos de tipo 1 (Zhang y Sternberg, 2009). Por el contrario, los estilos de tipo 2 comportan valores menos adaptativos porque a menudo se asocian considerablemente con atributos no deseables y porque todos los programas de entrenamiento se dirigen a reducir el uso de estilos de tipo 2. Los estilos de tipo 3, en cambio, se encuentran en una posición intermedia: pueden mostrar valores más o

menos adaptativos dependiendo de los requerimientos estilísticos de las situaciones en cuestión, siendo más maleables que los estilos de tipo 1 y de tipo 2 por su carácter altamente contingente (Zhang, Sternberg y Rayner, 2012).

Tipo 1: preferencias por tareas no estructuradas, procesamiento complejo de la información, libertad de valores y originalidad

Legislativo (funciones)	Disfruta con estrategias creativas.
Judicial (funciones)	Se centra en evaluar productos o actividades de otros.
Global (nivel)	Ve el panorama general y hace abstracciones.
Jerárquico (formas)	Prioriza tareas según la evaluación que hace de ellas.
Liberal (inclinaciones)	Disfruta con tareas que implican novedad y ambigüedad.

Tipo 2: preferencias por tareas estructuradas, procesamiento simple de la información, conformidad con las tradiciones y altos niveles de respeto a la autoridad

Ejecutivo (funciones)	Se interesa por aplicaciones guiadas y tareas estructuradas.
Local (nivel)	Disfruta trabajando con detalles concretos.
Monárquico (formas)	Se concentra en una sola cosa a la vez.
Conservador (inclinaciones)	Tiende a adherirse a las normas existentes.

Tipo 3: manifiesta las características tanto del Tipo 1 como del Tipo 2, dependiendo de las demandas estilísticas de una tarea específica y del interés individual en la tarea

Interno (alcance)	Prefiere trabajar de forma independiente.
Oligárquico (formas)	Trabaja en múltiples tareas para cumplir objetivos diversos, sin establecer prioridades.
Anárquico (formas)	Trabaja en tareas que permitan flexibilidad en cuanto a qué, dónde, cuándo y cómo trabajar.
Externo (alcance)	Prefiere trabajar en colaboración.

Tabla 7. Resumen del modelo triárquico de estilos intelectuales (Zhang y Sternberg, 2005)

A partir de estos tres tipos de estilos de pensamiento, Zhang y Sternberg (2005, 2006) han formulado su *modelo triárquico de los estilos intelectuales*, que hemos explicado anteriormente y aparece resumido en la tabla 7. En nuestro entorno, Ana-Belén Bernardo, Estrella Fernández, Rebeca Cerezo, Celestino Rodríguez e Inmaculada Bernardo (2011) han puesto a prueba este modelo pero los datos obtenidos no les permiten avalarlo completamente, puesto que han identificado cinco perfiles de estilos de pensamiento en vez de los tres tipos establecidos en el modelo triárquico de Zhang y Sternberg (2005, 2006). Con todo, dos de estos perfiles se solapan con los estilos de tipo 1 y de tipo 2, tal y como ocurría parcialmente en el trabajo de González-Pienda *et al.* (2004). Así pues, los grupos de estilos de pensamiento cuya existencia sustantiva ofrece más consenso en el contexto español son los estilos de tipo 1 y los estilos de tipo 2.

PRINCIPIOS Y DESARROLLO DE LOS ESTILOS DE PENSAMIENTO

Principios de los estilos de pensamiento

Sternberg (1997/1999) enuncia quince principios por los que se rigen los estilos de pensamiento, los cuales se exponen seguidamente.

1. *Los estilos son preferencias en el empleo de aptitudes, no aptitudes en sí mismos.* De hecho, si fueran las aptitudes y los estilos fueran la misma cosa no necesitaríamos dos conceptos distintos. Los estilos nos indican predilecciones sobre cómo abordar tareas o situaciones, pero esto no quiere decir que seamos eficaces tratando dichas tareas o situaciones. Por ejemplo, puede haber una persona a la que le guste mucho juzgar, comparar y evaluar, y que, afortunadamente para ella, trabaje de juez o crítico literario, pero esto no significa que esta persona sea ni un buen juez ni un buen crítico literario: tal vez hace mal su trabajo aunque sea lo que más le gusta hacer. Por tanto, tener un estilo determinado no conlleva poseer la aptitud correspondiente, son dos cosas totalmente distintas.

2. *La coincidencia entre estilos y aptitudes crea una sinergia que supera la suma de las partes.* Puede ocurrir que una persona tenga grandes capacidades creativas y también prefiera ser creativa llevando a cabo una tarea o afrontando una situación, con lo cual esta armonización produce un resultado mayor que si esta persona fuera creativa pero, por comodidad por ejemplo, prefiriera trabajar de manera convencional siguiendo un estilo ejecutivo. No siempre coinciden los estilos con las aptitudes; cuando no es así, a veces las personas pueden sentirse frustradas, pero aceptar además de lo que queremos ser, lo que podemos ser, es un paso importante para la maduración personal.

3. *Las opciones vitales deben encajar tanto con los estilos como con las aptitudes.* A menudo las personas emprenden una trayectoria profesional guiadas por parámetros que no son ni sus estilos intelectuales ni sus capacidades: pueden orientarse por las expectativas económicas, la presión de los padres, el prestigio social, etc. Cuando realizamos elecciones importantes para nuestra vida de manera poco reflexiva, el resultado muchas veces es la insatisfacción personal. Si encajamos nuestros estilos y nuestras aptitudes con nuestras opciones vitales, es más fácil que nos sintamos felices con las consecuencias.

4. *Las personas tienen perfiles (o pautas) de estilos y no un solo estilo.* Una persona no presenta un único estilo sino un abanico de estilos. Así, una persona con un estilo jerárquico puede poseer un perfil muy variado: puede preferir trabajar sola (estilo interno) o en grupo (estilo externo), con métodos novedosos (estilo liberal) o con métodos tradicionales (estilo conservador), centrándose en los detalles (estilo local) o en la idea general (estilo global), etc. Por consiguiente, los estilos no se ubican en una escala unidimensional sino multidimensional, porque las personas somos multidimensionales.

5. *Los estilos varían en función de las tareas y las situaciones.* No presentamos en todo tipo de circunstancias los mismos estilos de pensamiento. Por ejemplo, una persona puede ser fundamentalmente monárquica llevando a cabo su trabajo pero mostrar un estilo anárquico haciendo la compra semanal; o ser legislativa cuando cocina en vacaciones y, en cambio, tener un estilo ejecutivo cocinando el resto del año.

6. *Cada persona difiere de las demás en la fuerza de sus preferencias.* No todas las personas manifiestan la misma intensidad en sus preferencias. Hay gente a la que le gusta extraordinariamente trabajar en equipo (estilo externo) y a otros les gusta moderadamente.

7. *Las personas difieren en la flexibilidad de sus estilos.* Hay entornos que requieren que cambiemos nuestros estilos de pensamiento en función del momento, la situación, la tarea o las otras personas, pero no todo el mundo es capaz de pasar fácilmente de un estilo a otro. Aquellos que logran adaptarse adecuadamente a diferentes estilos son los que están más preparados para tener éxito en la vida, sobre todo hoy día que se nos va exigiendo cada vez más flexibilidad y polivalencia.

8. *Los estilos se socializan.* Los estilos provienen por un lado de los modelos que vamos imitando y por otro de la propia personalidad. Los modelos más inmediatos que tenemos son los padres y los profesores: los estilos que muestren ellos con nosotros influirán decisivamente en los estilos que vayamos adoptando. Pero también existen otros modelos más sutiles o indirectos pero no por ellos menos importantes, como son los que se exponen a diario en los medios de comunicación. De tal manera que si, por ejemplo, lo que observamos son modelos autoritarios, nos inclinaremos por estilos que nos permitan ser autoritarios. Por otra parte, hay que tener en cuenta también la propia personalidad, ya que las personas somos la interacción entre el entorno que nos rodea (los modelos de roles que vemos) y nuestras características personales más intrínsecas.

9. *Los estilos pueden variar a lo largo de la vida.* Podemos alterar nuestros estilos durante el tiempo porque cambien los recursos disponibles pero también porque cambiemos nosotros mismos. Si una mujer empieza en un trabajo como secretaria, está claro que precisará de unos estilos diferentes que si, más adelante, se convierte en directiva de la empresa. Igualmente puede ocurrir que los intereses de una persona o su forma de ver las cosas se modifiquen con el paso del tiempo, lo cual es fácil que le lleve a adoptar unos estilos distintos que anteriormente. Es importante ser consciente de que los estilos pueden cambiar con la edad, que nuestra manera actual de pensar posiblemente no es la misma que hace una década ni será igual dentro de unos años, porque esto nos ayuda a aceptar a las personas cuyas formas de pensar no comprendemos.

10. *Los estilos se pueden medir.* Es primordial llegar a medir los estilos de pensamiento porque, de lo contrario, tal vez no se podría verificar su existencia y, por supuesto, que no podríamos realizar evaluaciones o predicciones de los estilos. Sternberg (1994) propone cuatro instrumentos convergentes para medir los estilos de pensamiento. El más famoso y extendido es el *Cuestionario de estilos de pensamiento* (Sternberg y Wagner, 1991), que mide los trece

estilos de pensamiento mediante una escala de tipo Likert con siete anclajes, y que ha sido revisado en dos ocasiones (Sternberg, Wagner y Zhang, 2003, 2007). También existe un *Cuestionario de estilos de pensamiento para enseñantes*, que evalúa los estilos empleados por los enseñantes cuando imparten sus clases. Otra medida es el *Conjunto de tareas de estilos de pensamiento para estudiantes*, que mide los estilos mediante la ejecución y no en forma de cuestionario. La cuarta medida se denomina *Estilos de pensamiento de los estudiantes evaluados por los enseñantes*, en la cual un profesor (u otra persona) evalúa el estilo de cada estudiante. Estas diversas medidas han demostrado tener unas buenas propiedades psicométricas (Sternberg, 1997/1999).

11. *Los estilos se pueden enseñar.* Como se ha señalado, la mayoría de las personas adquieren sus estilos intelectuales por medio de la socialización, de tal modo que los estilos también se pueden enseñar. Una forma de enseñar estilos es dar a los estudiantes tareas que precisen el empleo de los estilos que queremos fomentar. Otra manera sería enseñarles la teoría de los estilos de pensamiento, ya que así conocerán que no hay nada malo en la forma de pensar que tienen, sino que lo importante es aprender a sacarle el mayor provecho posible a dicha forma de pensar.

12. *Los estilos que son apreciados en una época pueden no serlo en otra.* En efecto, según cambian los tiempos puede cambiar el peso social que se le otorga a cada estilo intelectual. Por ejemplo, en los años de la dictadura de Franco se decía que “quien vale, vale, y quien no, para ciencias”, mientras que ahora es todo lo contrario: “quien vale, vale, y quien no, para letras”. Esto muestra cómo antes, cuando el país apenas progresaba en lo tecnológico, eran más valoradas las carreras de humanidades y, en cambio, ahora que el mundo occidental se rige por la revolución tecnológica, son más apreciadas las carreras técnicas. Por tanto, según la época pueden verse como más valiosos unos estilos frente a otros.

13. *Los estilos que son apreciados en un lugar pueden no serlo en otros.* Es evidente que no en todos los lugares las personas piensan, se comportan y reaccionan igual. Hay lugares donde se valora mucho la independencia y, sin embargo, en otros sitios mostrarse independiente puede considerarse una ofensa. De la misma manera que una obra de teatro puede entusiasmar al público en una localidad y aburrirlo en otra diferente. Por todo ello, es normal que veamos funcionar mejor unos estilos de pensamiento u otros según el lugar en que nos encontremos.

14. *En general, los estilos no son ni buenos ni malos: es una cuestión de adecuación.* Los estilos de pensamiento son mejores o peores únicamente dentro de un contexto determinado. De hecho, la mayoría de las tareas requieren una combinación de estilos y muchos trabajos exigen por lo menos parte de casi cada estilo en un momento u otro. Además, hay que ser consciente de que los mismos estilos que encajan a la perfección en una determinada tarea o situación, pueden ser nefastos aplicados en un contexto distinto; por eso es tan importante poseer altas dosis de flexibilidad. En definitiva, lo más idóneo es encontrar un entorno que encaje bien con nuestros estilos de pensamiento.

15. *Confundimos la adecuación de los estilos con el nivel de aptitud.* Tendemos a considerar que tiene más aptitudes quien más se parece a nosotros. En consecuencia, muchas personas nunca son apreciadas por lo que son sino por lo que se parecen al perfil de estilos del evaluador. Así pues, aprovecharemos mejor el talento de otras personas y contribuiremos más a su desarrollo si las apreciamos por sus propios estilos intelectuales y no por cómo nos gustaría que fuesen éstos.

Variables del desarrollo de los estilos de pensamiento

En este apartado se exponen algunas de las variables que potencialmente se relacionan con el desarrollo de los estilos de pensamiento según Sternberg (1997/1999). En concreto son la cultura, el sexo, los estilos de los padres, y la formación escolar y la profesión.

La cultura

Algunas culturas tienden a recompensar unos estilos intelectuales más que otros. Por ejemplo, los estadounidenses, con su énfasis en la innovación y la competitividad, parece que premian en mayor medida los estilos legislativo y liberal. Mientras que otras sociedades que destacan por la conformidad y el seguimiento de las tradiciones, como pueden ser China o Corea del Norte, es más probable que propicien estilos ejecutivos y conservadores.

Hay culturas que apoyan las necesidades y deseos del individuo, pero también existen culturas más proclives a lo contrario: a fijarse en las necesidades y deseos de la colectividad. Geert Hofstede (1980) evaluó el grado de individualismo y colectivismo en 39 países, y concluyó que los países más individualistas eran, por orden, Estados Unidos, Australia, Gran Bretaña, Canadá, Holanda y Nueva Zelanda. Por su parte, las culturas que aparecieron como más colectivistas fueron, de mayor a menor, Venezuela, Colombia, Pakistán, Perú, Taiwan y Tailandia. Aunque los estilos de pensamiento interno y externo se pueden encontrar en los dos tipos de culturas, parece razonable que el estilo *interno* será más valioso en las culturas individualistas, y el *externo* lo será en las culturas colectivistas.

El sexo

Hay estudios que muestran la existencia de diferentes estereotipos relacionados con el sexo. Así, los hombres se suelen describir como audaces, emprendedores, individualistas, inventivos y progresistas. Las mujeres se suelen describir como precavidas, dependientes, censoras, tímidas y sumisas (Berry, Poortinga, Segall y Dasen, 1992). Estos estereotipos representan percepciones en lugar de realidades, es decir, pueden o no estar basados en hechos. Con lo cual, si la sociedad cree que el rol social de una mujer o un varón es tal cosa, esta creencia es lo que influye en las personas y no el hecho de que el rol de la mujer y el del varón sean verdaderamente los que creemos.

Como los hombres y las mujeres se socializan de distinta manera, es probable hallar diferencias entre hombres y mujeres en sus estilos de pensamiento. En particular, parece que

los *hombres* tienden a ser más recompensados si su estilo es legislativo, liberal e interno, y las *mujeres* si su estilo es ejecutivo o judicial, externo y conservador. De todas formas, conviene tener cautela a la hora de hacer predicciones porque los roles sexuales tradicionales están cambiando en muchas culturas, incluida la nuestra.

Los estilos de los padres

Los estilos de pensamiento de los padres influyen en los de los hijos porque los progenitores son el espejo donde se mira su descendencia. Además los padres con sus comportamientos, creencias, actitudes y valores fomentan ciertos estilos en sus hijos y desalientan otros. Por ejemplo, los niños tienen más probabilidades de desarrollar un estilo legislativo si sus padres les invitan a hacer preguntas y, cuando sea posible, a buscar las respuestas por sí mismos. También al animar a los niños a trabajar en grupo es más probable que se fomente un estilo externo, mientras que alentar el trabajo individual es más normal que potencie un estilo interno.

No olvidemos que aunque los progenitores tienen influencia sobre los estilos intelectuales de sus hijos, esta influencia no es definitiva. Hay que tener en cuenta igualmente la personalidad del niño, así como otros agentes socializadores que compiten con los padres: la escuela, los iguales, los medios de comunicación, etc. Por tanto, ningún agente socializador tiene el monopolio para influir en los estilos de pensamiento que desarrolle una persona.

La formación escolar y la profesión

Por último, otra variable que repercute en el desarrollo de los estilos de pensamiento es el tipo de formación académica recibida y la profesión que se ejerce. En general, la mayor parte de los centros educativos del mundo suele recompensar más los estilos ejecutivo, conservador y local. De hecho, los estudiantes que hacen lo que se les dice y lo hacen bien son considerados los mejores estudiantes. Es infrecuente que se propicie mucho la independencia intelectual, por lo menos hasta los niveles más avanzados de la enseñanza como la universidad. Aun así, en estos niveles tampoco se suele privilegiar especialmente el pensamiento legislativo. No ocurre lo mismo con el pensamiento judicial, que suele ser apreciado en la enseñanza secundaria y, sobre todo, en la superior.

En el plano laboral, diferentes ocupaciones valoran estilos intelectuales distintos. Puede ser, por ejemplo, que un empresario sea premiado por tener un estilo diferente del de un trabajador del taller. Así pues, según la profesión que desempeñemos habrá unos estilos con más probabilidades de ser fomentados y otros que serán más reprimidos. Realmente la relación entre profesión y estilos intelectuales de un individuo es recíproca, puesto que los trabajos influyen en los estilos de las personas (e incluso pueden modificarlos), pero también las personas aportan unos estilos determinados a su trabajo: no es lo mismo, por ejemplo, que una ministra de cultura sea filóloga o que sea ingeniera de caminos.

LOS ESTILOS DE PENSAMIENTO EN LA ENSEÑANZA Y EN LA EVALUACIÓN

La teoría del autogobierno mental es importante para aquellas personas dedicadas a la enseñanza porque puede ayudarles a hacer más eficaz su labor y porque, según ha verificado Zhang (2008a), los estilos de pensamiento del profesorado son congruentes con sus estilos de enseñanza o, lo que igual, los estilos intelectuales se manifiestan en los estilos docentes.

Lo ideal para que los estudiantes se beneficien al máximo de la enseñanza y la evaluación es que éstas armonicen con sus estilos de pensamiento. No es necesaria una correspondencia total, porque los estudiantes también deben aprender a ser flexibles y comprender que no siempre se encontrarán en sus entornos preferidos, pero sí un ajuste mayor del que ahora existe en las aulas. El profesorado también necesita flexibilidad a la hora de enseñar para permitir a su alumnado que demuestre lo que verdaderamente puede hacer. Para ello sería interesante que hiciera coincidir la enseñanza y la evaluación con los estilos intelectuales de su alumnado. En la tabla 8 aparecen varios métodos de enseñanza junto con los estilos de pensamiento que son más compatibles con ellos. Como se puede observar en ella, distintos métodos de instrucción encajan mejor con determinados estilos.

Método de enseñanza	Estilo(s) más compatible(s) con el método de enseñanza
Lección	Ejecutivo, jerárquico
Interrogatorio basado en el pensamiento	Judicial, legislativo
Aprendizaje cooperativo (en grupo)	Externo
Resolución de problemas dados	Ejecutivo
Proyectos	Legislativo
Grupo pequeño: los estudiantes responden a preguntas objetivas	Externo, ejecutivo
Grupo pequeño: los estudiantes discuten ideas	Externo, judicial
Lectura	Interno, jerárquico

Tabla 8. Estilos de pensamiento y métodos de enseñanza (Sternberg, 1999, p. 166)

El método de enseñanza más frecuente en los centros educativos es la lección, que tiende a ser más compatible con los estilos ejecutivo y jerárquico. Se relaciona con el estilo ejecutivo porque el profesorado presenta el material didáctico y el alumnado lo recibe pasivamente sin que medie ningún tipo de elaboración por su parte. También se relaciona el método de lección con el estilo jerárquico porque los estudiante normalmente tienen que decidir qué es más importante entre lo que se ha explicado. Si además el profesorado es de los que tiende a proporcionar detalles concretos, tales como fechas, cifras o listados de nombres, estará fomentando un estilo local. En cambio, cuando los profesores plantean a sus alumnos preguntas que exigen razonar (algo poco común en las lecciones), están potenciando estilos como el legislativo y el judicial.

Los estilos predominantes en el profesorado según la investigación española de Fernando Doménech-Betoret (2012) han apuntado precisamente hacia el método de lección, pues han sido el ejecutivo y el jerárquico, así como los de tipo 2, que sugieren del mismo modo un enfoque pedagógico centrado en la figura docente y en la transmisión de conocimientos, tal como sostiene Zhang (2004b). Esta autora añade que cuando son los estilos de tipo 1 los que sobresalen en la enseñanza, el estilo docente se centra en los estudiantes y en el cambio. De hecho, se ha visto que entonces se repiten más las interacciones con el alumnado, en acciones como ayudarlo, entenderlo y darle libertad; mientras que el profesorado en el que prevalecen los estilos de tipo 2 tiende a focalizarse en su autoridad y sus propias emociones, en comportamientos dirigidos a mantener la disciplina o expresar su insatisfacción o enfado con el alumnado (Yu, 2008, en Zhang y Sternberg, 2009).

Sternberg y Grigorenko (1995; Grigorenko y Sternberg, 1997) encontraron que los profesores que imparten clases en niveles más bajos de la escuela tenían estilos más legislativos y menos ejecutivos que sus compañeros que enseñaban en niveles superiores. Este autor y esta autora también vieron que los profesores que llevaban más tiempo dando clases mostraban un estilo más ejecutivo, local y conservador que los que llevaban menos tiempo enseñando. Además hallaron que los profesores de humanidades tenían un estilo más liberal enseñando que sus colegas de ciencias, mientras que éstos tendían a emplear más un estilo local enseñando.

Doménech-Betoret (2012), por su parte, ha detectado que los docentes que puntúan significativamente más alto en el estilo global son los de educación primaria, y que a medida que se asciende de nivel educativo, el profesorado se muestra menos global y más local. Así mismo, el profesorado con más experiencia (superior a diez años) tiende a ser más ejecutivo y jerárquico que el grupo de docentes con experiencia media, que a su vez es más ejecutivo y jerárquico que el profesorado novel.

Cambiando el foco de atención hacia la satisfacción profesional del profesorado, otro trabajo español ha comprobado que los docentes no universitarios que exhiben mayor bienestar psicológico profesional se caracterizan por destacar en los estilos de pensamiento externo, liberal, judicial y jerárquico (Serio, Rosales y Jiménez, 2012). En cambio, se ha observado en profesorado universitario que cuando existe tensión psicológica en el trabajo y un sentimiento de insuficiencia de rol (un desajuste entre la formación y los requerimientos del trabajo) se produce un impacto negativo en el uso de estilos de enseñanza generadores de creatividad, esto es, los de tipo 1 (Zhang, 2007). Para Zhang y Sternberg (2002), el profesorado de educación primaria que aplica con más frecuencia los estilos de tipo 1 (legislativo, judicial, jerárquico, global y liberal) suele tener más experiencia laboral fuera del marco escolar, disfrutar cuando adopta nuevos materiales didácticos y estar más formado profesionalmente. Adicionalmente, vieron que estos docentes tienden a percibir su ambiente laboral de forma más positiva, incluyendo facetas como las perspectivas profesionales, la autonomía en el trabajo y la calidad de sus estudiantes. En la misma línea están los resultados hallados con profesorado de educación infantil (Lee, 2002, en Zhang y Fan, 2011).

Bajo la perspectiva de la teoría de los estilos de pensamiento (Sternberg, 1997/1999), es probable que pocos métodos de enseñanza sean mejores para todo el mundo porque cada persona posee unas predilecciones diferentes a las de los demás, y por eso se ajustará mejor a un determinado método que no tiene por qué coincidir con el que le va bien al resto. Ahora bien, lo que sí se ha constatado empíricamente es que cuando el alumnado percibe que su profesorado usa estilos de enseñanza de tipo 1, en general manifiesta mayores niveles de satisfacción con la asignatura impartida (Doménech-Betoret, 2007). No en vano, los estudiantes prefieren mayoritariamente que su profesorado les enseñe con estilos de tipo 1 que con los de tipo 2 (Zhang y Sternberg, 2009).

En efecto, si el profesorado tiene en cuenta los diferentes estilos que ofrecen los estudiantes con el fin de flexibilizar y ampliar sus métodos de enseñanza, estará dando un gran paso adelante: estará atendiendo a la diversidad. De esta manera, dejará de beneficiar y perjudicar sistemáticamente a los alumnos con un cierto perfil estilístico. Además, aceptar la diversidad de estilos puede ayudar a crear una atmósfera de experiencias para que cada persona enriquezca su potencial capitalizando sus fortalezas y compensando o corrigiendo sus debilidades (Sternberg y Zhang, 2005).

Hay que subrayar que acomodar los métodos de enseñanza a los estilos de los estudiantes no es lo único importante, ya que éstos también han de aprender a trabajar según diferentes métodos, aunque no siempre sean sus preferidos. Por lo tanto, la flexibilidad es requerida tanto por parte del profesorado (utilizando varios métodos instruccionales) como por parte del alumnado (adaptándose a esos diversos métodos). De esta manera nos aseguramos que “el equipo gana”.

Sternberg (1997/1999) señala igualmente que los distintos *métodos de evaluación* favorecen ciertos estilos intelectuales. En tabla 9 se muestran diversos métodos de evaluación junto con los estilos que son más compatibles con ellos.

En muchas ocasiones los exámenes contienen un formato de respuesta breve u opción múltiple. En la carrera de psicología, por ejemplo, casi la totalidad de los exámenes ofrece el formato de *elección múltiple*, lo cual hace que dichas pruebas estén muy orientadas hacia los estilos de pensamiento ejecutivo y local. Este método de evaluación no permite a las personas expresar sus propios pensamientos o ver las cosas de una manera que vaya más allá de la información dada, y los ítems que se emplean a menudo requieren un nivel de detalle muy específico. No obstante, todas las formas de evaluación tienen ventajas y desventajas. En este caso, los ítems de opción múltiple permiten responder (y ser corregidos) con rapidez y pueden puntuarse objetivamente. El problema no está en la opción múltiple, sino en el uso exclusivo de este método o de cualquier otro.

Método de evaluación	Principales aptitudes explotadas	Estilo(s) más compatible(s)
Respuestas breves y tests de opción múltiple	Memoria	Ejecutivo, local
	Análisis	Judicial, local
	Distribución del tiempo	Jerárquico
	Trabajar solo	Interno
Pruebas escritas	Memoria	Ejecutivo, local
	Macroanálisis	Judicial, global
	Microanálisis	Judicial, local
	Creatividad	Legislativo
	Organización	Jerárquico
	Distribución del tiempo	Jerárquico
	Aceptación del punto de vista del enseñante	Conservador
	Trabajar solo	Interno
Proyectos	Análisis	Judicial
	Creatividad	Legislativo
	Trabajar en equipo	Externo
	Trabajar solo	Interno
	Organización	Jerárquico
	Fuerte compromiso	Monárquico
Entrevista	Capacidad de comunicación	Externo

Tabla 9. Estilos de pensamiento y métodos de evaluación (Sternberg, 1999, p. 172)

Hay veces que un método de evaluación no favorece explícitamente unos estilos de pensamiento, sino que es más bien la *forma de evaluar* la prueba lo que está beneficiando a unos determinados estilos. Ese es el caso de las *pruebas escritas*, donde según sea lo que valore el profesor, encajarán mejor unos estilos u otros. Es muy frecuente ver que los que mejores calificaciones obtienen en un examen escrito son los que poseen un estilo ejecutivo y local, porque son los que mejor responden ante pruebas de memoria. Sin embargo, cuando un examen exige el análisis de ideas generales, los que más éxito tienen son los que poseen un pensamiento judicial y global.

Si pensamos en cuál sería la mejor manera de evaluar un examen llegaremos a la misma conclusión que respecto a los métodos de enseñanza: “en la variedad está el gusto”. La forma más justa de evaluar debería ser aquella que no discriminara unos estilos a favor de otros, por tanto lo más apropiado es combinar varios métodos de evaluación. Lógicamente habrá que tener en cuenta también el nivel educativo para aplicar un determinado tipo de

prueba u otra, ya que no es lo mismo, por ejemplo, plantear un examen mediante entrevista en educación primaria que en la universidad.

El profesorado, en fin, está en una posición privilegiada para potenciar determinados estilos intelectuales. Puede llevar a cabo un abanico amplio de actividades que le permitan a su alumnado conectar con una variedad de estilos. Así pues, diversificar los métodos de enseñanza y de evaluación puede facilitar el uso de distintos estilos, lo cual va en beneficio del desempeño escolar porque asegura que todo el alumnado, independientemente de sus preferencias estilísticas, tenga la oportunidad de aprender y crecer intelectualmente: encuentra un entorno educativo acomodado a sus estilos y, a la vez, desafiante, puesto que también puede desarrollar otros estilos (Zhang, 2012). Con todo, sería preferible que los estilos priorizados por los docentes en su instrucción y evaluación fueran “compatibles con los estilos Tipo 1, que son los más adecuados para preparar al estudiante a enfrentarse a los retos de la sociedad actual” (Doménech-Betoret, 2012, p. 516).

LA INVESTIGACIÓN SOBRE ESTILOS DE PENSAMIENTO EN LA ADOLESCENCIA

Como se ha apuntado anteriormente, la investigación sobre los estilos intelectuales que plantea Sternberg es bastante reciente en comparación con otras nociones psicológicas de mayor tradición. No obstante, ha habido autoras y autores que han centrado su labor investigadora en esta área, en especial la prolífica Li-Fang Zhang (para una síntesis, Zhang, 2012). Los trabajos que hay sobre estilos de pensamiento suelen estar basados en población adolescente o adulta temprana (casi siempre estudiantes de secundaria o universidad). Veamos ahora los resultados del estudio de los estilos referidos al desarrollo psicosocial, al rendimiento académico, a factores individuales y a factores contextuales.

Desarrollo psicosocial

Sólo últimamente ha despertado un interés investigador el papel que juegan los estilos de pensamiento en el desarrollo psicosocial en los términos en que lo planteó Erik Erikson (1950/1970, 1968/1971), de modo que todavía son muy escasas las aportaciones empíricas. Siguiendo a este autor, la competencia cognitiva y el desarrollo psicosocial avanzan en paralelo (Erikson, 1968/1971), por lo que cabe esperar relaciones significativas entre los estilos intelectuales y la madurez psicosocial.

El primer estudio que se conoce al respecto es el de Li-Fang Zhang y Yun-Feng He (2011), realizado con universitarios chinos, el cual empleó como instrumento para valorar el desarrollo psicosocial las *Medidas del Desarrollo Psicosocial* (Hawley, 1980/1988), o *MPD* en sus siglas en inglés, una escala que evalúa actitudes positivas y negativas relativas a las ocho etapas del desarrollo propuestas por Erikson. Los resultados de este trabajo sugieren la contribución positiva de los estilos intelectuales de tipo 1 (los que denotan mayor complejidad cognitiva) al desarrollo psicosocial, mientras que los estilos de tipo 2 (tendientes a menores niveles de complejidad cognitiva) intervendrían de forma negativa. Más exactamente, tres estilos de tipo 1 (el legislativo, el judicial y el jerárquico) y el estilo externo han mostrado fuertes relaciones positivas con el desarrollo psicosocial, en tanto que los estilos que ejercen un consistente impacto negativo sobre él han sido dos estilos de tipo 2 (el conservador y el monárquico) y el estilo anárquico.

Centrándonos en la etapa adolescente, los estilos jerárquico, externo, global, legislativo y ejecutivo⁷ son los que predicen, según Zhang y He (2011), la resolución positiva de la tarea evolutiva correspondiente, a saber, la construcción de la identidad personal. Por el contrario, el estilo oligárquico predice la difusión de la identidad, o sea, la resolución negativa de esta etapa vital. Este estilo es uno de los que predice, en cambio, la consecución de la tarea evolutiva adulta, es decir, la intimidad (frente al aislamiento), dato paradójico pero plausible si tenemos en cuenta que se trata de un estilo de tipo 3 de acuerdo con el modelo triárquico de

⁷ El estilo ejecutivo es el único estilo intelectual de tipo 2 que predice en este estudio la formación de la identidad. Ahora bien, un examen cuidadoso de los datos revela que su poder predictivo es sólo mínimo (Zhang y He, 2011).

Zhang y Sternberg (2005, 2006), por lo que puede disponer de características tanto de los estilos de tipo 1 como de los de tipo 2 en función de la situación específica.

Estos datos han sido apoyados, de nuevo con adolescentes universitarios de China, en una investigación ulterior, aunque publicada tres meses antes (Zhang, 2010b), al obtenerse los mismos hallazgos, añadiendo en todo caso algún matiz que refuerza la relevancia de los estilos de tipo 1 para la madurez psicosocial: el estilo liberal también se relaciona fuertemente en sentido positivo con ella, a la par que el estilo global la predice de manera consistente. Adicionalmente, los estilos legislativo y jerárquico (tipo 1) son los que más variación explican en los participantes para la gran mayoría de etapas evolutivas en las tres muestras analizadas en los estudios de Zhang (2010b; Zhang y He, 2011). Por tanto, las personas que prefieren abordar las tareas mediante fórmulas propias, que confían en su punto de vista, que no temen las situaciones nuevas y que distribuyen su atención en varias tareas estableciendo prioridades claras entre ellas son las que reúnen las condiciones necesarias para el logro del desarrollo psicosocial.

Sin embargo, ninguna investigación ha abordado por ahora la relación de los estilos de pensamiento con los procesos de identidad propuestos por Marcia (1966, 1980; Kroger y Marcia, 2011) para operacionalizar la formación de la identidad adolescente desde la óptica psicosocial de Erickson, que es la pretensión de este libro. Lo que sí que ha habido hasta el momento son algunos estudios sobre estilos intelectuales que han indagado la identidad desde la teoría del desarrollo psicosocial de Arthur Chickering (1969; Chickering y Reisser, 1993), que no es una teoría general de la identidad adolescente sino que se refiere específicamente a la formación de la identidad en estudiantes universitarios, para la cual propone siete vectores: desarrollo de competencias, manejo de emociones, desarrollo de autonomía e interdependencia, establecimiento de relaciones interpersonales maduras, establecimiento de la identidad, desarrollo de la integridad, y desarrollo de un propósito.

Sobre el componente vocacional de este último vector, es decir, el propósito vocacional, ha puesto el foco uno de los trabajos de Zhang (2004a), observando que la mayoría de estilos de tipo 1 tiende a contribuir positivamente a él: en especial el estilo jerárquico, después el legislativo y en tercer lugar los estilos judicial y externo. En cambio, la mayoría de los estilos de tipo 2 predice negativamente el propósito vocacional; el que más, el estilo conservador. El desarrollo del propósito vocacional se caracteriza por el reconocimiento de los propios valores e intereses profesionales e implica un esfuerzo consciente de establecer metas profesionales y trabajar por ellas (Chickering, 1969), lo cual explica que el estilo jerárquico tenga un papel decisivo en su consolidación, pues es el que propende a instaurar un orden y priorizar a la hora de planificar y actuar.

Dentro de esta línea de investigación, Zhang (2008c) ha medido tres aspectos de la identidad: confianza, identidad sexual y concepciones sobre el cuerpo y la apariencia, y ha visto que los estilos intelectuales más complejos cognitivamente, los de tipo 1 (el liberal y el jerárquico en este caso), se relacionan positivamente con el desarrollo de la confianza de los estudiantes y sus concepciones sobre el cuerpo y la apariencia, mientras que los estilos más simples desde el punto de vista cognitivo, los de tipo 2 (más particularmente, el estilo

conservador), lo hacen de forma negativa. El desarrollo de la identidad sexual ha sido predicho positivamente tanto por los estilos de tipo 1 como por los de tipo 2, lo que sugiere para Zhang (2008c) que esta dimensión de la identidad no sigue la misma trayectoria que las otras dos evaluadas en este trabajo.

Rendimiento académico

Como se ha explicado, para Sternberg (1997/1999) los métodos de enseñanza y evaluación favorecen determinados estilos intelectuales, de tal manera que poseer un cierto perfil estilístico acorde con tales métodos puede estar detrás del éxito académico. Ahora bien, las formas específicas en que los estilos de pensamiento contribuyen al desempeño escolar no son siempre consistentes sino que, como veremos, dependen de aspectos como la cultura, el nivel educativo y la asignatura evaluada (Zhang, 2012).

Zhang y Sternberg (1998) indagaron la relación entre los estilos de pensamiento y el rendimiento académico en adolescentes tardíos (universitarios) de China, encontrando que correlacionaban positivamente con él los estilos conservador, jerárquico e interno. En cambio, el uso de los estilos legislativo, liberal y externo correlacionaba negativamente con el logro educativo.

En un estudio con adolescentes más jóvenes (estudiantes chinos de educación secundaria), Zhang (2004c) vio que el estilo jerárquico contribuía a mejorar el rendimiento en ciencias sociales y humanidades, el estilo judicial hacía lo propio en ciencias naturales, a la vez que el estilo monárquico predecía el desempeño en diseño y tecnología.

Por su parte, una investigación española de Robert Sternberg, Juan-Luis Castejón y María-Rosario Bermejo (1999) con adolescentes tempranos (6º de educación primaria) puso de manifiesto que los estilos ejecutivo y jerárquico se relacionaban positivamente con el logro escolar, en tanto que el estilo oligárquico contribuía negativamente al mismo. Por consiguiente, el único estilo que volvía a aparecer como facilitador del desempeño educativo era el jerárquico. Además, este trabajo demostró que los estilos de pensamiento no guardan una relación significativa con pruebas que evalúan la capacidad intelectual general, confirmando así la independencia entre estilos y capacidad que propugna Sternberg (1997/1999).

Otros estudios mantienen la disparidad de resultados, habiendo dos tendencias opuestas: en algunos casos son los estilos más conservadores y orientados a estructuras y normas, o estilos de tipo 2, los que han correlacionado con un óptimo desempeño escolar (por ejemplo, Cano-García y Hewitt-Hughes, 2000; Bernardo, Zhang y Callueng, 2002), mientras que en otros lo han hecho los estilos más creativos y liberales, o estilos de tipo 1 (verbigracia, Sternberg y Zhang, 2001; Bernardo *et al.*, 2009).

Entre los resultados que indican una tendencia mixta, a saber, que tanto estilos de tipo 1 como de tipo 2 colaboran en el logro académico, aparte de los mencionados, cabe citar los

de trabajos como el de Rafi Nachmias y Nehama Shany (2002), en el que tanto el estilo interno como el liberal contribuían al éxito escolar en adolescentes israelíes (estudiantes de enseñanza secundaria) que aprendían en cursos virtuales, y el de Leonidas Kyriakides (2005) con alumnado chipriota de enseñanza primaria, en el que los estilos liberal y ejecutivo predecían el rendimiento en matemáticas y lengua (griega), y también el estilo global para esta última asignatura.

Efectivamente, no existe unanimidad en los resultados pero, a la vista de las evidencias empíricas, no cabe duda de que los estilos intelectuales juegan un papel importante en el rendimiento académico, así como en los procesos de aprendizaje (Zhang, 2012). De acuerdo con Zhang (2004c), lo que sí que se puede generalizar es que el uso del estilo jerárquico es crítico para el rendimiento académico en casi todos los sistemas educativos. Para ella, el hecho de que en varias culturas los estilos judicial, conservador, ejecutivo, monárquico e interno sean predictores del éxito escolar y que, por el contrario, otros estilos como el legislativo, el global y el externo (que son estilos de tipo 1), no lo sean o lo sean en sentido negativo, radica en el poco prestigio que tienen a menudo las asignaturas que más pueden fomentar la creatividad (diseño, tecnología, música y arte): al ser consideradas “marías”, materias que sirven de pasatiempos, son impartidas muchas veces por docentes no cualificados.

Los estilos de pensamiento también han sido analizados entre adolescentes con altas capacidades intelectuales y alto rendimiento (Sternberg y Grigorenko, 1993; Prieto y Hervás, 1995; Hervás, Sternberg y Castejón, 1999). Los hallazgos empíricos muestran que los adolescentes con mayores habilidades intelectuales y rendimiento presentaban estilos más legislativos, judiciales y liberales que los adolescentes con habilidades medias, de tal suerte que tenían más probabilidades de ser creativos. Cabe remarcar que estos estilos detectados en adolescentes con altas capacidades son tres de los cuatro estilos de tipo 1 que Zhang (2002b; Zhang y Sternberg, 2005, 2006) considera generadores de creatividad por ser desafiantes de la norma y capaces de asumir riesgos, lo cual parece reforzar la validez de esta subclasificación de los estilos.

En definitiva, son múltiples los trabajos que han comprobado que los estilos de pensamiento contribuyen a explicar variaciones significativas en el rendimiento escolar más allá de lo que es explicado por las propias aptitudes de los adolescentes, tanto las evaluadas como las autoatribuidas por ellos (Grigorenko y Sternberg, 1997; Zhang, 2001a, 2004c, 2010a; Zhang y Sternberg, 1998, 2001). Así pues, lo que mejor parece predecir una buena realización académica es una doble sintonía: por una parte, la del perfil estilístico del alumno con sus capacidades (no olvidemos que éstas son imprescindibles) y, por otra parte, la de esta combinación con el método de enseñanza y evaluación del docente.

Factores individuales

Los factores personales que vamos a examinar en este punto son cinco: la edad, el sexo, la autoestima, las emociones y la personalidad.

Edad y sexo

De acuerdo con los principios de la teoría del autogobierno mental (Sternberg, 1997/1999), conforme los adolescentes van creciendo y van madurando psicológicamente, es probable que se vayan modificando sus preferencias estilísticas. En diversos estudios (Zhang y Sachs, 1997; Zhang y Sternberg, 1998; Zhang, 1999) se observa que los adolescentes tardíos puntuaban significativamente más en el estilo judicial que los adolescentes tempranos. Esto es bastante esperable si tenemos en cuenta que, según avanza la adolescencia, generalmente el individuo va adquiriendo mayor sentido crítico y mayor capacidad de análisis a causa, por un lado, de su mayor posibilidad de participación social y, por otro, de las experiencias académicas: cuanto mayor es el nivel educativo, más actividades instruccionales de juicio y comparación se requieren.

Hasta ahora se ha profundizado poco en la investigación sobre la distribución de los estilos de pensamiento en función del sexo. Para Sternberg (1997/1999), cabría esperar que las mujeres fueran más ejecutivas, judiciales, externas y conservadoras, mientras que a los hombres se les supone más legislativos, liberales e internos. Todo ello, habría que matizar, en una sociedad donde los estereotipos de género estén bastante presentes. De hecho, los principales estudios que subrayan las diferencias entre mujeres y varones en sus estilos intelectuales, provienen de sociedades tradicionales. Así, en la India las mujeres estudiantes de educación superior eran más ejecutivas pero también más legislativas que los hombres (Verma, 2001), en tanto que en Jordania los datos concuerdan en mayor medida con lo previsto por Sternberg (1997/1999): las universitarias aparecen como más ejecutivas y ellos como más legislativos y judiciales (Turki, 2012). En Irán los varones universitarios se muestran igualmente más judiciales, y ellas vuelven a ser más ejecutivas y además sobresalen en otro estilo, el monárquico (Emamipour y Shams-Esfandabad, 2013). En resumen, lo que parece un común denominador es que las mujeres prefieren en mayor medida que los hombres tareas y situaciones estructuradas en países con marcados estereotipos de género.

Autoestima y emociones

La autoestima es el juicio de valor de cómo se ve a sí misma una persona (Coopersmith, 1967). Este juicio expresa el grado de aprobación o desaprobación sobre uno mismo, por lo que indica la medida en la que la persona se cree capaz, significativa y exitosa. Teniendo en cuenta que los estilos de pensamiento son un puente entre la inteligencia y la personalidad (Sternberg, 1994; Zhang, 2013), y la autoestima es parte integrante de la personalidad, es probable que la autoestima esté relacionada con los estilos de pensamiento. De hecho, Li-Fang Zhang y Gerard Postiglione (2001) comprobaron que ciertos estilos intelectuales se relacionan con la autoestima general adolescente. El estilo que más correlacionó positivamente con la autoestima fue el jerárquico, seguido del externo, liberal,

judicial, legislativo, oligárquico, anárquico y, en menor medida, global. En cambio, el estilo conservador se asoció negativamente con la autoestima general. Llama la atención que todos los estilos intelectuales de tipo 1 (generadores de creatividad, que requieren un procesamiento complejo de la información) se relacionan positivamente con la autoestima adolescente, mientras que los de tipo 2 (favorecedores de la norma, que requieren un procesamiento simple de la información) o bien no se asocian con la autoestima o bien lo hacen negativamente. Idéntica tendencia arrojó otro trabajo de Zhang (2001c) con adolescentes universitarios: los niveles más altos de autoestima se relacionaban positivamente con los estilos de tipo 1 y negativamente, aunque de forma más moderada, con los de tipo 2.

En cuanto a la relación entre los estilos de pensamiento y el desarrollo emocional, Zhang (2008b) ha demostrado que los estilos de tipo 1 se asocian con la capacidad para mejorar emociones positivas como la alegría y la atracción, y con la habilidad para manejar emociones negativas como la depresión, la ira y la frustración. Estos datos concuerdan con otro hallazgo: la ansiedad parece relacionarse negativamente con los estilos intelectuales de tipo 1 (en especial con el estilo jerárquico), aparte de con el estilo externo, a la vez que el estilo conservador lo hace de forma positiva (Zhang, 2009).

Personalidad

En la literatura se pueden apreciar continuos esfuerzos por discutir, mediante argumentos teóricos y empíricos, las relaciones entre los estilos y la personalidad. En el plano teórico, Robert Hashway (1998) denunció que muchas teorías de estilos se basaban en la personalidad. Por su parte, Samuel Messick (1996) propuso que el estilo debería ser un constructo que sirviera para construir un puente entre la cognición y la personalidad en la educación. Algo parecido había manifestado previamente Robert Sternberg (1994) al afirmar que los estilos de pensamiento eran la interfaz entre la inteligencia y la personalidad. Por tanto, era plausible que los estilos de pensamiento se vincularan en alguna medida a características de personalidad.

En el ámbito empírico, diversas investigaciones han explorado la relación entre los estilos de pensamiento y los *cinco grandes* factores de personalidad (Costa y McCrae, 1992/2008), indicando que los estilos de tipo 1 se asociaban positivamente con rasgos adaptativos de personalidad, como la apertura a la experiencia y la responsabilidad, en tanto que los estilos de tipo 2 se relacionaban positivamente con un rasgo poco deseado: el neuroticismo. Tales resultados se han aportado desde lugares tan distintos como China (Zhang y Huang, 2001; Zhang, 2002a, 2002d), Irán (Shokri, Kadivar, Farzad, Sangari y Ghana-ei, 2006), Estados Unidos y Noruega (Fjell y Walhovd, 2004). Cabe pernotar que en estos trabajos los estilos intelectuales y los factores de personalidad, en general, no correlacionan, lo que significa que estamos ante variables no redundantes: los rasgos de personalidad no cubren la varianza explicada por los estilos, que hacen una contribución independiente más allá de las dimensiones de personalidad.

Por otro lado, Zhang (2000a; 2001b) ha estudiado en adolescentes tardíos la relación entre los estilos intelectuales y los tipos de personalidad de John Holland (1985). Esta autora

halló que quienes se caracterizaban por tener un tipo de personalidad *social* tendían a emplear los estilos intelectuales externo y judicial, los adolescentes del tipo *emprendedor* preferían los estilos liberal, judicial y legislativo, mientras que quienes poseían un tipo *artístico* no solían usar los estilos conservador y ejecutivo. Además, los adolescentes que mostraban un tipo *investigador* tendían a usar los estilos interno y judicial, y los que pertenecían al tipo de personalidad *convencional* puntuaban alto en los estilos de pensamiento ejecutivo, local y conservador. Resultados coherentes con estos han cosechado posteriormente Murat Balkis y Gülnur-Bayezid Isiker (2005).

Factores contextuales

Los estilos intelectuales han sido igualmente asociados a determinados factores ambientales que repercuten en los adolescentes. Si bien, en este terreno la investigación ha sido bastante menor que la que se refiere a las variables individuales. En especial, se ha estudiado el estatus socioeconómico, los progenitores, el orden fraterno y la cultura.

Estatus socioeconómico

Como los estilos se socializan, habrá generalmente diferencias estilísticas en función de variables sociales, como por ejemplo el nivel socioeconómico. Las tareas, situaciones o experiencias a las que se exponen las personas es obvio que difieren según si este nivel es mayor o menor y, en consonancia, también pueden variar las preferencias estilísticas de los adolescentes en función del estatus socioeconómico de su familia. Sternberg y Grigorenko (1995) sugieren esta influencia, pues encontraron que el nivel socioeconómico se relacionaba positivamente con los estilos legislativo y judicial, pero negativamente con los estilos conservador y local. Por su parte, Zhang y Postiglione (2001) vieron que el estatus socioeconómico se asociaba positivamente sobre todo con los estilos judicial y jerárquico.

Progenitores y orden fraterno

Según los datos de Zhang (2003a), los estilos de pensamiento de los adolescentes entroncan con los de sus progenitores. Específicamente, seis de los estilos correlacionaban entre padres e hijos, una vez controladas las diferencias de sexo: legislativo, judicial, liberal, conservador, interno y monárquico. En el caso del estilo legislativo de los progenitores, la correlación se producía también entre estilos de la misma tipología, de tal suerte que se relacionaba positivamente con los estilos legislativo, judicial y liberal (todos de tipo 1) de los hijos, pero negativamente con el estilo conservador. Esta correspondencia entre los estilos intelectuales de padres e hijos apunala la tesis de que los estilos son socializados.

Respecto a los hermanos, cabe señalar que se han detectado diferencias en los estilos de pensamiento en función del orden fraterno de nacimiento. Así, Sternberg y Grigorenko (1995) han constatado que los adolescentes que habían nacido en último lugar mostraban un estilo más legislativo que aquellos que ocupaban una posición anterior. Este resultado es

congruente con un trabajo anterior de Dean Simonton (1988), según el cual los hermanos mayores tienden a aceptar más las normas sociales que los menores.

Cultura

Las tendencias diferenciadoras de los estilos intelectuales pueden depender de la cultura, como apuntan Li-Fang Zhang, Gerard Postiglione y Ben Jiao (2012), que han encontrado que los universitarios tibetanos puntúan significativamente más alto en los estilos de tipo 2 y más bajo en los de tipo 1 que sus homólogos chinos, por lo que prefieren utilizar estructuras establecidas y favorecer la norma que desafiarla e innovar. Así mismo, han apreciado que los estudiantes tibetanos tienden en mayor medida que los chinos a trabajar colaborativamente (estilo externo) más que de forma independiente (estilo interno).

SEGUNDA PARTE:

UN ESTUDIO EMPÍRICO CON ADOLESCENTES VALENCIANOS

CAPÍTULO 3. MÉTODO

OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Objetivos

El objetivo general de esta investigación es aportar datos, dentro del contexto de la Comunitat Valenciana, sobre el desarrollo de la identidad adolescente en tres dominios concretos (interpersonal, ocupacional e ideológico), y evaluar su relación con los distintos estilos de pensamiento. Los objetivos específicos que se plantean son cinco:

1. Identificar la importancia de los procesos de exploración y compromiso en los diferentes dominios seleccionados y en función de variables sociodemográficas relevantes.
2. Analizar la asociación diferencial de los procesos de desarrollo de la identidad con un indicador general de bienestar psicológico como es la autoestima global.
3. Conocer el peso de cada uno de los estilos de pensamiento en función de variables sociodemográficas relevantes.
4. Comprobar la relación de los distintos estilos intelectuales con la autoestima general.
5. Examinar la asociación entre los estilos intelectuales y los procesos de desarrollo de la identidad.

Hipótesis

Estos objetivos específicos acarrearán una serie de hipótesis que pretendemos verificar y que enunciamos en relación con cada uno de ellos.

Respecto al primer objetivo:

- La exploración relacional será mayor en la adolescencia temprana, y en la adolescencia tardía habrá más compromiso relacional.
- El compromiso ideológico será más fuerte al inicio de la adolescencia, ya que es esperable que los adolescentes tempranos continúen todavía asumiendo las creencias, actitudes y valores derivados del seno familiar.
- Las mujeres puntuarán más alto que los hombres en compromiso relacional y ocupacional.
- El compromiso ocupacional debería ser mayor en los estudiantes de formación profesional (ciclos formativos) porque éstos ya se han decantado por una profesión en particular. Por el contrario, la exploración ocupacional será mayor en los adolescentes

de bachillerato, puesto que se encuentran a las puertas de la universidad y están barajando sus opciones académicas y laborales de futuro.

- Respecto a los estatus de identidad, el número de participantes en situación de compromiso hacia el logro debería incrementarse con la edad, al contrario que con el compromiso cerrado y la difusión. Por su parte, no se prevén cambios relevantes en ningún sentido para el estatus de moratoria. Estas tendencias se esperan en todos los dominios, aunque de forma más débil en el ámbito ideológico.

Respecto al segundo objetivo:

- A mayor compromiso, mayores niveles de autoestima general.
- A mayor exploración, tenderá a haber un menor grado de autoestima.
- Por estatus de identidad, el compromiso hacia el logro mostrará los mayores índices de autoestima, mientras que el estado de difusión será el que muestre los índices más bajos de autoestima global. En cuanto al estatus de moratoria, es esperable que muestre también unos bajos índices de autoestima en comparación con el compromiso hacia el logro.

Respecto al tercer objetivo:

- Los estilos de pensamiento privilegiados serán los que se favorecen más por parte de las instituciones educativas, a saber, el ejecutivo, el jerárquico y el interno.
- El estilo judicial aumentará con la edad: los adolescentes tardíos puntuarán significativamente más en este estilo que los adolescentes tempranos.
- Los varones tenderán a puntuar significativamente más en los estilos legislativo, liberal e interno. Por su parte, las mujeres tenderán a superarles en los estilos ejecutivo, externo y conservador.
- Se espera que haya diferencias de estilos intelectuales según los contextos académicos: los estilos ejecutivo, local e interno presentarán las puntuaciones más elevadas en la ESO, mientras que en la enseñanza post-obligatoria lo harán los estilos judicial, jerárquico y externo.

Respecto al cuarto objetivo:

- La autoestima se asociará más a determinados estilos, en concreto habrá mayor autoestima en los adolescentes que puntúen alto en los estilos generadores de creatividad (tipo 1): legislativo, judicial, jerárquico, global y liberal. La autoestima general no se asociará (o lo hará negativamente) con los estilos favorecedores de la norma (tipo 2): ejecutivo, monárquico, local y conservador.

Respecto al quinto objetivo:

- Los estilos de tipo 1 (caracterizados por desafiar la norma y asumir riesgos) se asociarán positivamente con el proceso de exploración.
- Los cuatro estatus de identidad en todos los dominios tenderán a asociarse con determinados estilos intelectuales. En concreto, el compromiso hacia el logro se relacionará con los estilos judicial, jerárquico, liberal y externo. La moratoria se relacionará con los estilos oligárquico, liberal y externo. El compromiso cerrado se asociará positivamente con los estilos de tipo 2. Por último, el estado de difusión se relacionará con los estilos ejecutivo, anárquico e interno.

PARTICIPANTES Y PROCEDIMIENTO

Participantes

La muestra de este estudio incluye 604 participantes con edades comprendidas entre los 13 y los 25 años, siendo la media de 17.5 años y la desviación típica, 2.87. De ellos, 359 son mujeres (59.4%) y 245 son varones (40.6%).

En la tabla 10 se ofrece la composición de la muestra según grupos de edad. Podemos ver que el grueso de los participantes son adolescentes de todas las edades, aunque también están representados los primeros años de la adultez.

Edades	Participantes	Porcentaje
13-14 años	101	16.7%
15-16 años	123	20.4%
17-19 años	239	39.6%
20-25 años	141	23.3%

Tabla 10. Distribución de participantes según grupos de edad

Estableciendo cuatro grupos de edad, observamos que el grupo más numeroso es el de los adolescentes tardíos, esto es, los que tienen 17, 18 o 19 años, puesto que son el 39.6% de la muestra. Por su parte, los participantes que se encuentran en la adolescencia temprana (13 y 14 años) suponen el 16.7% de la muestra, mientras que los que se sitúan en la adolescencia intermedia (15 y 16 años) son el 20.4%. Finalmente, un 23.3% de los participantes representa más propiamente la etapa de la adultez.

Los participantes proceden de cinco contextos académicos: 2º de ESO, 4º de ESO, 2º de bachillerato, ciclo formativo de grado superior y universidad. En la tabla 11 se puede apreciar cuántos estudiantes había de cada nivel educativo, así como el porcentaje que representan.

Nivel educativo	Participantes	Porcentaje
2º ESO	106	17.5%
4º ESO	134	22.2%
2º bachillerato	125	20.7%
Ciclo formativo	152	25.2%

Tabla 11. Distribución de participantes según el nivel educativo

Tal y como se puede ver en la tabla anterior, había al menos un centenar de participantes correspondientes a cada contexto educativo, a excepción del ámbito universitario, donde la cifra es algo menor. Para todos los tipos de estudios, la proporción de mujeres y varones es similar: el porcentaje de chicas en cada nivel académico oscila entre el 56% y el 61.6%, mientras que el de chicos va del 38.4% al 44%.

La muestra en su totalidad proviene de distintos centros educativos, tanto públicos como privados-concertados, situados en tres núcleos urbanos de la Comunitat Valenciana: Valencia, Elche y Gandía. A excepción de la muestra universitaria, que pertenecía a la Universitat de València, los participantes estudiaban en los siguientes centros escolares:

- CIPFP Vicente Blasco Ibáñez (Valencia)
- Colegio Claret Benimaclet (Valencia)
- Colegio Nuestra Señora del Carmen (Elche)
- IES Cid Campeador (Valencia)
- IES Conselleria (Valencia)
- IES Tirant Lo Blanch (Gandía)
- IES Victoria Kent (Elche)

Procedimiento

Para la recogida de datos se emplearon cinco pruebas de papel y lápiz que fueron administradas colectivamente. El pase se efectuó a lo largo de los cursos académicos 2001-2002 y 2002-2003, generalmente durante horas de clase en los distintos centros educativos. Los instrumentos utilizados se pasaron en una única sesión y de forma consecutiva. Los participantes contestaron primero a los cuestionarios que evalúan procesos de identidad, luego al de autoestima y, por último, al que mide estilos de pensamiento.

El diseño de este trabajo de investigación es un diseño correlacional, de encuesta, de carácter transversal. Para el análisis de los datos se ha utilizado el paquete estadístico *SPSS* (siglas de *Statistical Package for Social Sciences*). Mediante este programa informático de gestión y análisis de datos se han efectuado los análisis que se exponen seguidamente.

Análisis de fiabilidad

La fiabilidad de una prueba está indicando en qué grado mide con exactitud o precisión tal prueba, o más concretamente, expresa la probabilidad que existe de que el instrumento de medida arroje los mismos resultados al realizar pruebas repetidas. Se ha escogido el *coeficiente Alfa de Cronbach* para medir la fiabilidad de las distintas escalas por ser uno de los coeficientes de fiabilidad más utilizados habitualmente. Este coeficiente se basa en la consistencia interna de la escala, es decir, se fundamenta en la correlación media de los ítems considerados en la escala, y varía de 0 a 1 (Álvarez, 2000).

Análisis de componentes principales

El análisis de componentes principales (ACP) es un método estadístico multivariante de simplificación o reducción de una dimensión de variables cuantitativas para obtener otra de menor número de variables, combinación lineal de las primitivas, que se denominan principales o factores, cuya posterior interpretación permitirá un análisis más simple del problema estudiado (Pérez, 2001). Los ACP que se han hecho en este trabajo tienen un criterio

de *rotación ortogonal Varimax*. Este método se aplicó a los instrumentos que evalúan los procesos de identidad con un doble propósito:

- 1) Verificar la estructura bifactorial de los instrumentos, de tal manera que exista un factor que agrupe los ítems que miden la exploración y otro que haga lo mismo para el compromiso.
- 2) Eliminar los ítems que no se asocien a ningún factor y los que no saturan satisfactoriamente dentro de cada factor para aumentar el porcentaje de varianza explicada por cada factor.

Análisis de correlación

Las correlaciones miden cómo están relacionadas las variables. Se ha utilizado el *coeficiente de correlación de Pearson*, que es una medida de asociación lineal. Los coeficientes de correlación pueden estar entre -1 (una relación negativa perfecta) y $+1$ (una relación positiva perfecta). Un valor 0 indica que no existe una relación lineal. En esta investigación se empleará este coeficiente para describir las tendencias entre las variables criterio (los procesos de exploración y compromiso en los dominios relacional, ocupacional e ideológico) y las variables predictoras que se han manejado (estilos de pensamiento y autoestima), añadiendo también la variable edad.

Análisis de tablas de contingencia

Una tabla de contingencia es un conjunto organizado de frecuencias (o porcentajes) clasificadas según uno o más criterios. Las tablas de contingencia nos permiten estudiar diferentes aspectos del análisis de datos referido a variables cualitativas, proporcionando una serie de pruebas y medidas de asociación, de las cuales la más utilizada es la prueba *Ji-cuadrado de Pearson*. En concreto, esta prueba sirve para ver la bondad de ajuste de una variable, para comprobar la independencia de dos variables, y para examinar la homogeneidad o igualdad de proporciones entre dos variables (Pardo y San Martín, 2001). De entre las mencionadas utilidades que presenta la prueba Ji-cuadrado de Pearson, en este trabajo nos interesa la última con el fin de averiguar si los diferentes grupos definidos por las variables de estatus de identidad se distribuyen de la misma manera en las diferentes categorías de la variable de grupos de edad. De esta manera se podrá estudiar, en cada uno de los tres dominios vitales planteados, si la proporción de participantes clasificados dentro de los cuatro estatus identitarios varía a lo largo de la adolescencia.

Análisis de varianza

El análisis de varianza o ANOVA (del inglés *analysis of variance*) es un método estadístico que permite interpretar objetivamente los efectos de uno o varios factores en una variable. Se trata de un procedimiento de verificación de la igualdad de las medias en la variable dependiente que nos permite detectar diferencias significativas producidas en función de variables independientes. En este trabajo se han utilizado varios tipos de ANOVA. En

particular, se han efectuado análisis de varianza multivariantes para poder ver la influencia de algunos factores fijos (como grupo de edad y sexo) sobre las variables dependientes consideradas (procesos de identidad y estilos de pensamiento). Para la comparación entre más de dos grupos, se han realizado contrastes a posteriori, cuando ha sido oportuno, mediante el procedimiento de *Scheffé*, que es conservador pero adecuado teniendo en cuenta el considerable tamaño muestral (Pardo y San Martín, 2001). Cuando el contraste de *Levene* de homogeneidad de varianzas ha salido significativo para alguna variable (lo que implica que no hay homoscedasticidad), se han calculado los contrastes a posteriori mediante una prueba robusta ante el incumplimiento de la homogeneidad de varianzas como es la *T de Tamhane*. También se han hecho análisis de varianza de un solo factor para comprobar si existían diferencias significativas a nivel estadístico, por un lado, entre las puntuaciones en procesos de identidad y estilos de pensamiento dependiendo del contexto académico y, por otro lado, entre las puntuaciones en autoestima global y en estilos de pensamiento en función de los estatus de identidad en cada dominio.

INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Los instrumentos de medida empleados en la investigación evaluaron diversas variables relacionadas con la identidad, los estilos de pensamiento y la autoestima. También se recogieron algunos datos sociodemográficos, de los cuales se han tenido en cuenta para los análisis la edad, el sexo y el nivel educativo de los participantes.

Cuestionarios de Identidad

Tres fueron los cuestionarios de identidad manejados en este estudio para valorar los procesos de identidad en sendas áreas vitales: las relaciones de amistad, los estudios, y las ideas, actitudes y valores. Estos cuestionarios se pueden consultar íntegramente en los anexos del libro; cualquier información adicional sobre ellos, más allá de la explicada a continuación, puede ser solicitada al autor.

Cuestionario de Identidad Relacional-2 (CIR-2)

Para medir la identidad relacional se utilizó el *Cuestionario de Identidad Relacional* (CIR) de Ruiz-Alfonso y Zacarés (2000), que evalúa los procesos de exploración y compromiso por separado en el dominio interpersonal, específicamente en el ámbito de las relaciones con los mejores amigos. Esta escala, de formato tipo Likert con cinco opciones de respuesta, se elaboró a partir de la Escala de Identidad Relacional (EIR) de Molpeceres y Zacarés (1999) y de la prueba que empleó Galli (1997) en su tesis para medir la identidad relacional. El CIR consta de 14 ítems, pero ha sido depurado en este trabajo dando lugar al *CIR-2*, que incluye 11 ítems, 7 de medida del compromiso y 4 para valorar la exploración en el área relacional. Las categorías de respuesta fueron las siguientes: “No” (se puntuaba como 0), “No lo sé” (0), “Casi nunca” (1), “A veces” (2), y “Sí, mucho” (3).

La subescala para el compromiso evalúa el grado en que los adolescentes se sienten implicados en el ámbito de las relaciones personales y derivan de ellas una confianza en sí mismos y en el futuro y una autoimagen positiva. Un ejemplo de ítem de compromiso es: “En este momento no entendería mi vida sin mis mejores amigos/as”. La subescala para la exploración mide hasta qué punto se cuestionan diversas alternativas en las relaciones personales, y emplea como indicadores de la existencia de actividad exploratoria: a) la disposición al cambio de relaciones, b) la susceptibilidad a la influencia informacional y a la comparación social, y c) la presencia de procesos de rumiación o exploración cognitiva de alternativas relacionales. Un ejemplo de ítem de exploración es: “Creo que he de tomar decisiones en el tema de mis relaciones de amistad”.

La matriz de componentes rotados del CIR nos ofreció dos factores: el primer factor reunía los ítems que miden el compromiso relacional, y el segundo hacía lo propio con la exploración relacional, de modo que la correspondencia entre los ítems y los factores era la esperada teóricamente. Los tres ítems que no ofrecían una adecuada saturación (por ser ésta débil al no alcanzar 0.50 o darse en ambos factores) fueron eliminados, cambiando entonces el

porcentaje de varianza total explicada por los dos factores del 34% al 40%. Los enunciados restantes, que ganaron en saturación tras la depuración, configuran lo que denominaremos CIR-2, que consta de 7 ítems de compromiso y 4 de exploración. En los anexos se puede localizar el CIR con indicación de los tres ítems suprimidos finalmente para constituir el CIR-2.

En cuanto al análisis de la fiabilidad, la subescala de compromiso relacional obtuvo un índice de consistencia interna de 0.70, mientras que para la escala de exploración relacional este índice descendió hasta 0.54. Así pues, el coeficiente alfa de Cronbach es aceptable en el caso del compromiso relacional, sin embargo posiblemente el hecho de que la subescala de exploración cuente con sólo 4 ítems es lo que genera un coeficiente más moderado.

Cuestionario de Identidad Ocupacional-2 (CIO-2)

La medida de la identidad ocupacional se realizó con el Cuestionario de Identidad Ocupacional (CIO) de Ruiz-Alfonso y Zacarés (2000), paralelo al descrito en el apartado anterior y elaborado según el mismo procedimiento, con el objetivo de evaluar los procesos de exploración y compromiso en el dominio ocupacional. Al igual que se hizo con el CIR, se efectuó una depuración mediante el ACP del CIO que dio origen al CIO-2, el cual contiene también 11 ítems, 7 para valorar el compromiso y 4 para medir la exploración en el ámbito ocupacional, desechando previamente tres ítems que saturaban por debajo de 0.50. Tras excluir estos tres enunciados, el porcentaje de varianza explicada acumulada por los dos factores aumentó en nueve puntos: desde el 39% hasta el 48%. En los anexos se facilita el CIO, señalando en él los tres ítems eliminados que no forman parte del CIO-2.

En el caso de estos participantes, el área ocupacional se refiere al trabajo académico o escolar, de tal manera que los ítems se aplican a los estudios actuales y futuros de los participantes. Un ejemplo de enunciado que sondea el compromiso es: “Estoy satisfecho/a con lo que estoy haciendo ahora”, mientras que una muestra de enunciado para valorar la exploración es: “Con frecuencia me pregunto cuáles son los estudios que realmente me interesan”.

Por otro lado, el índice de fiabilidad obtenido para la subescala de compromiso ocupacional fue de 0.79, y para la subescala de exploración ocupacional fue algo menor, en concreto de 0.69. Estos coeficientes son bastante aceptables, aunque volvemos a encontrar que para la subescala de exploración no se alcanza un coeficiente tan elevado como en el caso del compromiso, que cuenta con más ítems de medición.

Cuestionario de Identidad Ideológica-2 (CIID-2)

La identidad ideológica se examinó empleando el *Cuestionario de Identidad Ideológica* (CIID) de Ruiz-Alfonso y Zacarés (2000), análogo a los dos cuestionarios precedentes, con el objetivo de evaluar los procesos de exploración y compromiso en el dominio ideológico. A diferencia de los dos instrumentos anteriores, este cuestionario no se elaboró bajo la inspiración de otras pruebas que miden la identidad ideológica, sino que se confeccionó de forma paralela al CIR y al CIO. También se realizó una mejora del CIID tras el ACP al suprimir los

tres ítems que no alcanzaban una saturación 0.50, de manera que el porcentaje de varianza total explicada por los dos factores se vio incrementada, pasando del 39% al 47%. Así se construyó el CIID-2, que incluye 11 ítems otra vez, 7 para valorar el compromiso y 4 para medir la exploración en el área ideológica. Los anexos incorporan el CIID con indicación expresa de los tres ítems que fueron descartados para configurar el CIID-2.

Lo “ideológico” se concreta aquí de manera global, en términos de “filosofía de vida”, “creencias, actitudes y valores”, o “visión general del mundo”. Por tanto, los participantes informan acerca de si están comprometidos actualmente con su propio modo de ver la vida, y de si llevan a cabo una actividad exploratoria respecto a ideas y valores en general. Un ejemplo de ítem de exploración es: “Suelo comparar mi visión general del mundo y de las cosas con las de otras personas”. Por su parte, un enunciado referido al compromiso es: “Estoy satisfecho/a con la filosofía de vida que mantengo ahora”.

Respecto a la fiabilidad del instrumento, el coeficiente alfa de Cronbach para la subescala de compromiso ideológico es de 0.81, el más alto de todas las subescalas que miden procesos de identidad, en tanto que la subescala de exploración obtuvo un índice de fiabilidad de 0.53. Otra vez la consistencia interna de la subescala de exploración es inferior a la de compromiso, y en este caso de forma sensible.

Resumen de la fiabilidad de los cuestionarios de identidad

Para tener una visión más conjunta de la fiabilidad de los instrumentos de identidad, en la siguiente tabla se ofrecen los índices de fiabilidad de las 6 subescalas que podemos distinguir en las tres pruebas que miden los procesos de exploración y compromiso en sendos dominios.

Subescala	Alfa de Cronbach
Compromiso Relacional	0.70
Exploración Relacional	0.54
Compromiso Ocupacional	0.79
Exploración Ocupacional	0.69
Compromiso Ideológico	0.81
Exploración Ideológica	0.53

Tabla 13. Índices de fiabilidad para las subescalas de identidad

Como se puede apreciar en la tabla precedente, los coeficientes de fiabilidad más elevados son los de las subescalas de compromiso, mientras que las de exploración (a excepción de la del dominio ocupacional) muestran coeficientes menos importantes. Esto puede deberse al número menor de ítems dedicados a medir la exploración en los cuestionarios: es de 4 frente a los 7 que evalúan el compromiso. Seguramente lograremos

incrementar los índices de coherencia interna de las subescalas de exploración si añadimos más ítems que logren saturar apropiadamente en el análisis de componentes principales. De todas formas, las alfas de Cronbach obtenidas llegan a ser aceptables.

Determinación de los estatus de identidad

Con el fin de tener una visión más global de los procesos de identidad, de tal suerte que se puedan examinar la exploración y el compromiso de forma integrada, se han obtenido los estatus de identidad que corresponderían a los participantes en cada uno de los dominios. Como la evaluación que se ha hecho en este estudio de los procesos de identidad se ha realizado con cuestionarios inspirados en el mismo instrumento que toma de referencia Meeus (1996; Meeus y Deković, 1995) para construir sus escalas, a saber, la GIDS (Bosma, 1985, 1992), hemos denominado los estatus de acuerdo con la terminología propuesta por este investigador (Meeus, 1996). El cálculo de los estatus de identidad se ha hecho a través de las puntuaciones medias de la muestra total en las subescalas de exploración y compromiso de la siguiente manera:

- *Compromiso hacia el logro*: participantes que puntúan por encima de la media en exploración y compromiso.
- *Moratoria*: participantes que puntúan por encima de la media en exploración y por debajo en compromiso.
- *Compromiso cerrado*: participantes que puntúan por debajo de la media en exploración y por encima de la media en compromiso.
- *Difusión*: participantes que puntúan por debajo de la media tanto en exploración como en compromiso.

Cuestionario de Estilos de Pensamiento

Los estilos de pensamiento de los participantes fueron medidos a través del Cuestionario de Estilos de Pensamiento de Sternberg y Wagner (1991). Este instrumento fue cedido por el propio Sternberg para la investigación: se trata de una versión en castellano de la versión original. Esta prueba consta de 104 enunciados referidos a distintas predilecciones a la hora de abordar una tarea o situación, a los que se responde en una escala tipo Likert graduada de 1 a 7 puntos. Las categorías de respuesta se refieren al nivel de acuerdo con cada afirmación y abarcan desde “Nada” (se puntúa como 1) hasta “Totalmente” (que representa la máxima puntuación, es decir, 7). Así pues, los 104 ítems miden el grado en que se posee cada uno de los 13 estilos de pensamiento (legislativo, ejecutivo, judicial, monárquico, jerárquico, oligárquico, anárquico, global, local, interno, externo, liberal o progresista, y conservador), con lo cual cada estilo está medido por 8 ítems.

Se trata de un cuestionario extenso, por lo que ya se han propuesto versiones reducidas de él, como la de Juan-Luis Castejón, María-Rosario Bermejo y Raquel Gilar (2001), que después de realizar un análisis factorial confirmatorio rebajaron el instrumento a 74 ítems;

o la revisiones efectuadas por los propios autores originales junto con Zhang, que han dejado finalmente la escala en 65 ítems (Sternberg *et al.*, 2003, 2007). Con todo, el cuestionario original de estilos de pensamiento no ha dejado de utilizarse en nuestro entorno (por ejemplo, López-Martínez y Martín-Brufau, 2010; Bernardo *et al.*, 2011) ni fuera de él (verbigracia, Gutiérrez y Krumm, 2012; Richmond y Conrad, 2012).

Los siguientes enunciados pertenecientes al cuestionario de Sternberg y Wagner (1991) son representativos cada uno de un estilo intelectual diferente:

- “Me gustan las situaciones donde puedo utilizar mis propias ideas y formas de hacer las cosas” (estilo legislativo)
- “Me gusta seguir reglas o instrucciones definidas al resolver un problema o realizar una tarea” (estilo ejecutivo)
- “Al tomar una decisión, me gusta comparar puntos de vista opuestos” (estilo judicial)
- “Me gusta concentrarme en una tarea a la vez” (estilo monárquico)
- “Cuando me encuentro con dificultades, sé distinguir su importancia y el orden en que debo abordarlas” (estilo jerárquico)
- “Si tengo muchas cosas que hacer, suelo repartir mi tiempo y mi atención entre todas por igual” (estilo oligárquico)
- “Cuando expongo o escribo ideas, empleo cualquier cosa que me viene a la cabeza” (estilo anárquico)
- “Tiendo a destacar el aspecto general de un asunto o el efecto global de un proyecto” (estilo global)
- “Al discutir o escribir sobre un tema, creo que los detalles y los hechos son más importantes que la imagen global” (estilo local)
- “Cuando me enfrento a un problema, me gusta resolverlo por mi cuenta” (estilo interno)
- “Me gusta participar en actividades en que puedo interaccionar con otros como componente de un equipo” (estilo externo)
- “Me gustan las situaciones en las que puedo probar nuevas formas de hacer las cosas” (estilo liberal)
- “Cuando me enfrento con un problema, me gusta resolverlo de una manera tradicional” (estilo conservador)

El cuestionario de estilos de pensamiento de Sternberg y Wagner (1991) sirve para evaluar trece estilos de pensamiento distintos, lo que implica someterlo a un análisis de fiabilidad de las trece subescalas que miden los estilos intelectuales. En la tabla 14 se muestran los resultados de este análisis.

En general, la mayoría de estilos alcanza un buen coeficiente de fiabilidad, ya que ocho de los trece estilos están por encima de 0.70. Los otros cinco estilos poseen un alfa de Cronbach comprendido entre 0.48 y 0.69. Estos índices de coherencia interna son todavía menores que los cosechados por Sternberg (1997/1999), que estaban entre 0.57 y 0.88, con una mediana de 0.82, mientras que nuestros datos arrojan una mediana de 0.71 y abarcan

desde 0.48 hasta 0.82. No obstante, los índices de fiabilidad que se han obtenido no son desdeñables, aunque sería deseable aumentarlos, sobre todo en las subescalas que valoran los estilos anárquico y monárquico.

Estilos	Alfa de Cronbach
Legislativo	0.78
Ejecutivo	0.71
Judicial	0.69
Monárquico	0.49
Jerárquico	0.78
Oligárquico	0.55
Anárquico	0.48
Global	0.73
Local	0.54
Interno	0.70
Externo	0.79
Liberal	0.82
Conservador	0.80

Tabla 14. Índices de fiabilidad para las subescalas de estilos de pensamiento

Escala de Autoestima

Como indicador del bienestar psicológico se evaluó la autoestima global mediante la *Escala de Rosenberg* (1965/1973), la más utilizada y consolidada en psicología junto con la de Coopersmith (1981). En este instrumento se concibe la autoestima del individuo como una actitud positiva o negativa hacia el yo como totalidad (Rosenberg, Schooler, Schoenbach y Rosenberg, 1995). La prueba presenta 10 ítems con cuatro opciones de respuesta en formato tipo Likert que van desde “Estoy muy en desacuerdo” hasta “Estoy muy de acuerdo”. Un enunciado de esta escala es por ejemplo: “Creo tener varias cualidades buenas”.

Este instrumento ha demostrado ser el más fiable de los empleados en este trabajo, ya que presenta un coeficiente alfa de Cronbach de 0.86, lo cual señala que esta prueba tiene un buen nivel de coherencia interna.

Resumen de variables evaluadas

En la siguiente tabla se muestra resumidamente las variables que se han tenido en cuenta en este estudio. Además, se han clasificado las variables según funcionen como variables predictoras o variables criterio (predichas). Hay que notar que la autoestima global, a pesar de que ha sido encuadrada dentro las variables predictoras, también puede considerarse

una variable criterio. Por otra parte, hay que recordar que la variable *estilos tipo 1* ofrece la puntuación media entre los estilos catalogados por Zhang (2002b) como de tipo 1, y lo mismo con la variable *estilos tipo 2*. Los estilos de tipo 3 promediados no se han considerado por ser más inestables, al depender mucho de la tarea, y ofrecer unas características menos distintivas que los de tipo 1 y 2 (Zhang, 2008).

	Variables Predictoras	Variable Criterio	
Variables Sociodemográficas	<i>Edad</i> <i>Grupo de edad</i> <i>Sexo</i> <i>Nivel educativo</i>	Variables directas: <i>Compromiso relacional</i>	Variables de Procesos de Identidad
Variables de Estilos de Pensamiento	<i>Estilo legislativo</i> <i>Estilo ejecutivo</i> <i>Estilo judicial</i> <i>Estilo monárquico</i> <i>Estilo jerárquico</i> <i>Estilo oligárquico</i> <i>Estilo anárquico</i> <i>Estilo global</i> <i>Estilo local</i> <i>Estilo interno</i> <i>Estilo externo</i> <i>Estilo liberal</i> <i>Estilo conservador</i> <i>Estilos tipo 1</i> <i>Estilos tipo 2</i>	<i>Exploración relacional</i> <i>Compromiso ocupacional</i> <i>Exploración ocupacional</i> <i>Compromiso ideológico</i> <i>Exploración ideológica</i>	
		Variables construidas a partir de los procesos:	
		<i>Estatus de identidad relacional</i>	
		<i>Estatus de identidad ocupacional</i>	
		<i>Estatus de identidad ideológica</i>	
Variables de Ajuste Personal	<i>Autoestima global</i>		

Tabla 15. Resumen de las variables utilizadas en la investigación

CAPÍTULO 4. RESULTADOS

Este capítulo sirve para reflejar los resultados de la presente investigación. Los datos serán descritos sin entrar a valorar su adecuación respecto a las hipótesis planteadas y a la literatura, lo cual se reserva para el siguiente capítulo, el de discusión.

PANORÁMICA DESCRIPTIVA GENERAL

En este apartado se exponen las medias y desviaciones típicas de las principales variables de este trabajo.

	Media	Desv. típ.
Compromiso relacional	1.95	0.63
Exploración relacional	0.97	0.70
Compromiso ocupacional	2.35	0.64
Exploración ocupacional	1.60	0.84
Compromiso ideológico	1.86	0.75
Exploración ideológica	1.37	0.70
Estilo legislativo	5.04	0.88
Estilo ejecutivo	4.61	0.83
Estilo judicial	4.51	0.80
Estilo monárquico	3.96	0.72
Estilo jerárquico	4.85	0.89
Estilo oligárquico	4.01	0.76
Estilo anárquico	4.25	0.73
Estilo global	4.03	0.85
Estilo local	4.13	0.75
Estilo interno	4.24	0.91
Estilo externo	4.94	0.98
Estilo liberal	4.75	0.97
Estilo conservador	4.07	0.97
Estilos tipo 1	4.64	0.63
Estilos tipo 2	4.19	0.67
Autoestima global	3.14	0.51

Tabla 16. Media y desviación típica de las principales variables

De la tabla 16 llama la atención en primer lugar que el dominio donde han aparecido mayores puntuaciones en las variables de exploración y compromiso es el ocupacional. Además, el dominio que refleja menor exploración es el relacional, y el que ofrece un menor compromiso es el ideológico. En relación con los estilos de pensamiento, el único que puntúa por encima de 5 es el estilo legislativo, y por debajo de 4 sólo encontramos el estilo monárquico. Los estilos externo y jerárquico obtienen también altas puntuaciones, y los de tipo 1 superan en la media a los de tipo 2. En último lugar, la media en autoestima global está dentro de los niveles normales.

CORRELACIONES ENTRE LAS PRINCIPALES VARIABLES

En la tabla 17 tenemos todas las variables consideradas en esta investigación (a excepción del sexo, el nivel educativo y los estatus de identidad según dominios) y sus índices de correlación de Pearson.

Tal y como se observa en la matriz de correlaciones, *la edad de los participantes correlaciona significativamente con algunas variables*, y lo hace siempre en sentido negativo. En concreto, la edad se asocia negativamente al proceso de exploración, y, sólo en el ámbito relacional, al de compromiso. Igualmente, la edad correlaciona de manera negativa con algunos estilos intelectuales: el legislativo, el monárquico, el local y el interno.

En cuanto a los procesos de identidad, *la exploración correlaciona entre sí* a lo largo de los tres dominios considerados, *lo mismo que el compromiso*. También se puede ver que hay *diversos estilos de pensamientos asociados positivamente a los procesos de exploración y compromiso*.

Por su parte, *la autoestima general correlaciona positivamente con el compromiso* en todos los dominios y *negativamente con la exploración* también en todas las áreas. Además, la autoestima se asocia favorablemente con la mayoría de estilos de pensamiento de tipo 1 y con los estilos jerárquico y externo.

Por último, se observa que *varios estilos de pensamiento correlacionan unos con otros*, lo cual indica que algunos estilos tienden a aparecer normalmente en compañía de otros. En este aspecto destaca el elevado número de correlaciones significativas iguales o superiores a 0.40 que se da entre los estilos: un total de 17, mientras que entre el resto de variables del estudio ninguna correlación supera el coeficiente 0.38. Otro dato relevante es que todas las correlaciones que ocurren entre los estilos de tipo 1 (legislativo, judicial, jerárquico, global y liberal) son significativas, y se sitúan entre 0.17 y 0.59. Respecto a los estilos de tipo 2 (ejecutivo, monárquico, local y conservador), se puede ver que las correlaciones que se dan entre ellos son elevadas: oscilan entre 0.28 y 0.63.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
(1)EDAD																						
(2)COMREL	-.08*																					
(3)EXPREL	-.22**	-.10*																				
(4)COMOCU	.05	.22**	.01																			
(5)EXPOCU	-.36**	.08*	.26**	-.24**																		
(6)COMIDE	-.05	.26**	.02	.37**	-.03																	
(7)EXPIDE	-.09*	.07	.38**	.05	.22**	.04																
(8)AUTOES	.06	.10*	-.18**	.25**	-.15**	.36**	-.14**															
(9)LEGISLA	-.09*	.08*	.06	.25**	.04	.33**	.07	.30**														
(10)EJECUT	-.04	.15**	.10*	.22**	.05	.18**	.10*	.06	.27**													
(11)JUDICI	.07	.15**	.08*	.23**	.02	.30**	.24**	.16**	.42**	.34**												
(12)MONAR	-.18**	.07	.19**	.06	.17**	.14**	.06	-.02	.28**	.37**	.16**											
(13)JERAR	.05	.14**	.06	.27**	-.02	.26**	.17**	.21**	.40**	.54**	.52**	.21**										
(14)OLIGAR	-.04	.01	.13**	-.01	.15**	.11*	.03	-.04	.21**	.23**	.12**	.32**	-.00									
(15)ANARQ	-.06	.02	.09*	.10*	.09*	.16**	.12**	.04	.41**	.26**	.38**	.21**	.21**	.47**								
(16)GLOBAL	-.07	.05	.15**	-.00	.13**	.12**	.09*	.04	.17**	.29**	.22**	.44**	.19**	.35**	.26**							
(17)LOCAL	-.13**	.16**	.12**	.17**	.10*	.21**	.06	.07	.35**	.38**	.31**	.31**	.40**	.16**	.36**	-.00						
(18)INTERN	-.16**	.01	.11**	.08*	.09*	.17**	.04	.08	.58**	.27**	.11**	.42**	.24**	.21**	.31**	.21**	.36**					
(19)EXTERN	.04	.21**	.02	.21**	.01	.18**	.11**	.12**	.15**	.25**	.51**	.10*	.30**	.11**	.24**	.21**	.07	-.26**				
(20)LIBERA	-.02	.16**	.03	.23**	.06	.32**	.14**	.23**	.58**	.21**	.59**	.21**	.20**	.44**	.19**	.33**	.20**	.23**	.24**			
(21)CONSE	-.03	.04	.14**	.04	.09*	.01	.04	-.11**	-.02	.63**	.01	.42**	.34**	.14**	.37**	.28**	.34**	.36**	.06	-.16**		
(22)TIPO1	-.04	.15**	.11**	.25**	.09*	.37**	.19**	.26**	.76**	.38**	.76**	.37**	.52**	.30**	.52**	.53**	.35**	.40**	.42**	.83**	.06	
(23)TIPO2	-.08	.14**	.15**	.17**	.10*	.16**	.08*	-.01	.23**	.86**	.26**	.47**	.48**	.32**	.31**	.30**	.66**	.36**	.15**	.13**	.84**	.31**

Nota: * = $p < 0.05$; ** = $p < 0.01$; COMREL = Compromiso relacional; EXPREL = Exploración relacional; COMOCU = Compromiso ocupacional; EXPOCU = Exploración ocupacional; COMIDE = Compromiso ideológico; EXPIDE = Exploración ideológica; AUTOES = Autoestima global; LEGISLA = Estilo legislativo; EJECUT = Estilo ejecutivo; JUDICI = Estilo judicial; MONAR = Estilo monárquico; JERAR = Estilo jerárquico; OLIGAR = Estilo oligárquico; ANARQ = Estilo anárquico; GLOBAL = Estilo global; LOCAL = Estilo local; INTERN = Estilo interno; EXTERN = Estilo externo; LIBERA = Estilo liberal; CONSE = Estilo conservador; TIPO1 = Estilos de tipo 1; TIPO2 = Estilos de tipo 2.

Tabla 17. Matriz de correlaciones entre las principales variables consideradas en el estudio

Como la matriz de correlaciones es abrumadora en cuanto a su tamaño, con el fin de acercar los resultados de forma más clara, se exponen en los siguientes apartados otras tablas que reflejan las asociaciones de las variables de forma separada.

Los procesos de exploración y compromiso

Como se puede ver en la tabla 18, los dominios relacional, ocupacional e ideológico correlacionan significativamente entre sí tanto en el proceso de exploración como en el de compromiso. Es decir, cuando existe exploración o compromiso, esto suele suceder en todos los ámbitos que se han considerado. Además se dan asociaciones negativas entre la exploración y el compromiso para los dominios relacional y ocupacional: los que exploran en esas áreas tienden a no estar asumiendo compromisos, y los que tienen compromisos hechos tienden a no llevar a cabo una actividad exploratoria.

	Exploración Relacional	Compromiso Ocupacional	Exploración Ocupacional	Compromiso Ideológico	Exploración Ideológica
Compromiso Relacional	–	++	+	++	
Exploración Relacional			++		++
Compromiso Ocupacional			--	++	
Exploración Ocupacional					++
Compromiso Ideológico					

Nota: + = Correlación positiva con $p < 0.05$; ++ = Correlación positiva con $p < 0.01$;
– = Correlación negativa con $p < 0.05$; -- = Correlación negativa con $p < 0.01$.

Tabla 18. Correlaciones entre los procesos de exploración y compromiso

Procesos de identidad y autoestima

	Compromiso			Exploración		
	Relacional	Ocupacional	Ideológico	Relacional	Ocupacional	Ideológica
Autoestima global	+	++	++	--	--	--

Nota: + = Correlación positiva con $p < 0.05$; ++ = Correlación positiva con $p < 0.01$;
-- = Correlación negativa con $p < 0.01$.

Tabla 19. Correlaciones entre los procesos de identidad y la autoestima

En la tabla 19 se puede apreciar que la autoestima se asocia nítidamente a los procesos de identidad en todos los dominios. Por un lado la autoestima global correlaciona

positiva y significativamente con el compromiso y, por otro, correlaciona significativamente pero en sentido negativo con la exploración.

Estilos de pensamiento y autoestima

Con la siguiente tabla se muestra las correlaciones estadísticamente significativas entre los estilos de pensamiento y la autoestima.

Estilos de pensamiento	Autoestima global
Legislativo	++
Ejecutivo	
Judicial	++
Monárquico	
Jerárquico	++
Oligárquico	
Anárquico	
Global	
Local	
Interno	
Externo	++
Liberal	++
Conservador	--
Tipo 1	++
Tipo 2	

Nota: ++ = Correlación positiva con $p < 0.01$; -- = Correlación negativa con $p < 0.01$;

Tabla 20. Correlaciones entre los estilos de pensamiento y la autoestima

Los estilos intelectuales que se asocian favorablemente con la autoestima global son cuatro de los cinco estilos de tipo 1, a saber, el legislativo, el judicial, el jerárquico y el liberal, y también el estilo externo. Por el contrario, el único estilo de pensamiento que significativamente correlaciona de forma negativa con la autoestima es el conservador.

Procesos de identidad y estilos de pensamiento

En la tabla 21 están indicadas las correlaciones que se han obtenido entre los procesos de identidad y los estilos de pensamiento. Como se puede ver, existe un gran número de asociaciones positivas estadísticamente significativas entre los distintos estilos de pensamiento y los procesos de identidad. Destaca que todos los estilos, a excepción de uno, correlacionan con el compromiso ideológico. También llama la atención que las correlaciones más altas, las que superan 0.20, se dan casi exclusivamente en las variables de compromiso. Por otra parte, no se observa que haya estilos que se asocien solamente a un proceso de identidad, menos el estilo legislativo, que correlaciona inequívocamente con el compromiso identitario.

En efecto, hay una serie de estilos que se asocian más a un proceso que a otro. En particular, la exploración parece correlacionar sobre todo con los estilos oligárquico, global y conservador, mientras que el compromiso se asocia más a los estilos legislativo, ejecutivo, jerárquico, local, externo y liberal. En cuanto a los dominios, ciertos estilos intelectuales se asocian con más intensidad a algunos de ellos. Por ejemplo, los estilos judicial y anárquico se relacionan más con el desarrollo de la identidad en el ámbito ideológico.

Estilos intelectuales	Compromiso			Exploración		
	Relacional	Ocupacio.	Ideológico	Relacional	Ocupacio.	Ideológica
Legislativo	+	++	++			
Ejecutivo	++	++	++	+		+
Judicial	++	++	++	+		++
Monárquico			++	++	++	
Jerárquico	++	++	++			++
Oligárquico			+	++	++	
Anárquico		+	++	+	+	++
Global			++	++	++	+
Local	++	++	++	++	+	
Interno		+	++	++	+	
Externo	++	++	++			++
Liberal	++	++	++			++
Conservador				++	+	
Tipo 1	++	++	++	++	+	++
Tipo 2	++	++	++	++	+	+

Nota: Ocupacio.= Ocupacional; + + y + + = Correlación positiva con $p < 0.01$;
+ +: Correlación superior a 0.20.

Tabla 21. Correlaciones entre procesos de identidad y estilos de pensamiento

Por último, si tomamos cada proceso de identidad en cada dominio específico, se puede ver que el compromiso relacional correlaciona especialmente con el estilo externo; el compromiso ocupacional se asocia con los estilos legislativo, ejecutivo, judicial, jerárquico, externo y liberal; y el compromiso ideológico lo hace con los estilos de tipo 1 y el local. Por su parte, la exploración ideológica correlaciona elevadamente con el estilo judicial.

TABLAS DE CONTINGENCIA PARA LOS ESTADOS DE IDENTIDAD Y LA EDAD

Los estados de identidad relacional según el grupo de edad

La tabla que sigue muestra el porcentaje de participantes asignados a cada estado a lo largo de la adolescencia y el principio de la adultez.

Estatus relacionales	13-14 años	15-16 años	17-19 años	20-25 años	Total
<i>Compromiso hacia el logro</i>	38.6%	26.8%	32.6%	13.5%	28.0%
<i>Moratoria</i>	27.7%	28.5%	18.4%	23.4%	23.2%
<i>Compromiso cerrado</i>	25.7%	23.6%	29.7%	31.2%	28.1%
<i>Difusión</i>	7.9%	21.1%	19.2%	31.9%	20.7%

Nivel crítico: $p = P(\chi^2 \geq 39.91) < 0.001$

Tabla 22. Tabla de contingencia para los estatus de identidad relacional y la edad

En la tabla 22 se observa que los estatus relacionales van variando durante la adolescencia. Además, con el resultado obtenido a través de la prueba Ji-cuadrado, sabemos que estas diferencias son estadísticamente significativas. En general, los estatus relacionales que aglutinaron mayor número de personas fueron los de compromiso (28% cada uno), y el que menos gente agrupó fue el de difusión (20%), situándose un poco por debajo del grupo de moratoria (23%).

La tendencia más clara que se distingue es la del estatus de difusión relacional, que aumenta sustancialmente a partir de la adolescencia intermedia, y al inicio de la adultez es cuatro veces mayor que al comenzar la adolescencia, convirtiéndose entonces en el estatus de identidad relacional más representativo. En cuanto al compromiso hacia el logro relacional, muestra una tendencia oscilante: parte de una situación dominante, disminuye de forma importante a mitad de la adolescencia y vuelve a aumentar después, aunque en los comienzos de la etapa adulta cae notablemente. La moratoria relacional disminuye en la adolescencia tardía pero luego vuelve a recuperarse un poco. Finalmente, el compromiso cerrado relacional es el estatus que mantiene la evolución más sostenida de todos.

Los estatus de identidad ocupacional según el grupo de edad

La tabla 23 ofrece el porcentaje de participantes asignados a cada uno de los estatus ocupacionales a lo largo de la adolescencia y los primeros años de la etapa adulta.

Estatus ocupacionales	13-14 años	15-16 años	17-19 años	20-25 años	Total
<i>Compromiso hacia el logro</i>	44.6%	39.8%	23.0%	10.6%	27.2%
<i>Moratoria</i>	26.7%	30.1%	23.8%	17.7%	24.2%
<i>Compromiso cerrado</i>	15.8%	22.8%	33.5%	53.9%	33.1%
<i>Difusión</i>	12.9%	7.3%	19.7%	17.7%	15.6%

Nivel crítico: $p = P(\chi^2 \geq 79.05) < 0.001$

Tabla 23. Tabla de contingencia para los estatus de identidad ocupacional y la edad

Con estos datos vemos que los estatus ocupacionales varían a lo largo de adolescencia. La difusión es claramente el estatus ocupacional que menos participantes representa, todo lo contrario que el compromiso cerrado, que es el doble y está por encima de los otros dos

estatus ocupacionales restantes. Por su parte, el porcentaje de compromiso hacia el logro es algo superior al de la moratoria.

Se observa que el estatus de compromiso hacia el logro ocupacional es preponderante en la adolescencia temprana, pero luego va sufriendo una aguda disminución, especialmente a partir del final de la adolescencia, hasta acabar siendo el estatus ocupacional con menos peso al inicio de la adultez, por debajo incluso de la difusión. En el otro extremo se encuentra el compromiso cerrado ocupacional, que en la adolescencia tardía se convierte en el estatus más importante, mientras que en los primeros años adultos su hegemonía es ya absoluta, triplicando y cuadruplicando al resto de estatus ocupacionales.

Los estatus de identidad ideológica según el grupo de edad

En la siguiente tabla tenemos el porcentaje de participantes asignados a cada uno de los estatus ideológicos durante las etapas adolescentes y la adultez emergente.

Estatus ideológicos	13-14 años	15-16 años	17-19 años	20-25 años	Total
<i>Compromiso hacia el logro</i>	22.8%	32.5%	24.3%	27.0%	26.3%
<i>Moratoria</i>	24.8%	26.0%	24.3%	22.7%	24.3%
<i>Compromiso cerrado</i>	32.7%	25.2%	25.1%	22.7%	25.8%
<i>Difusión</i>	19.8%	16.3%	26.4%	27.7%	23.5%

Nivel crítico: $p = P(\chi^2 \geq 10.62) = 0.302$

Tabla 24. Tabla de contingencia para los estatus de identidad ideológica y la edad

En este caso, el resultado que ha arrojado la prueba Ji-cuadrado no ha alcanzado la significación estadística ($p=.302$), lo cual nos está informando que la distribución porcentual de los estatus de identidad ideológicos a lo largo de los grupos de edad evaluados no es diferente a la que se esperaría por azar. Por lo tanto, no podemos confirmar diferencias significativas a nivel estadístico en los estatus ideológicos durante la adolescencia. De todas maneras sí que se pueden señalar algunas tendencias en los estatus. En concreto, se puede observar que el compromiso cerrado ideológico el estatus que tiene más peso en la adolescencia temprana, mientras que el compromiso hacia el logro ideológico hace lo propio a mitad de la adolescencia. Contrariamente, se ve que la difusión ideológica tiende a ser el estatus menos representativo entre los 13 y 16 años.

Los estatus de identidad en los tres dominios a lo largo de la edad

En general, si observamos las tres tablas anteriores, se ve que la proporción de participantes asignados a los estatus de compromiso hacia el logro y moratoria es muy similar en cada dominio. Las proporciones de los otros dos estatus oscilan un poco según el dominio pero no ofrecen grandes desequilibrios: el compromiso cerrado es un poco mayor en el ámbito ocupacional y menor en el ideológico, al contrario justo que la difusión.

Considerando cada estatus de identidad en general, el estatus de compromiso hacia el logro tiene más peso en la adolescencia temprana, debilitándose con la edad hasta tener sus valores más bajos en los primeros años de la adultez. Este descenso ocurre de forma más consistente en el área ocupacional. Esto se puede constatar con la siguiente tabla.

Dominios	13-14 años	15-16 años	17-19 años	20-25 años	Media
<i>Relacional</i>	38.6%	26.8%	32.6%	13.5%	28.0%
<i>Ocupacional</i>	44.6%	39.8%	23.0%	10.6%	27.2%
<i>Ideológico</i>	22.8%	32.5%	24.3%	27.0%	26.3%
Identidad Global*	39.5%	33.0%	26.6%	17.0%	27.2%

* La identidad global refleja el promedio de los porcentajes en todos los dominios evaluados

Tabla 25. Porcentajes de participantes situados en compromiso hacia el logro por dominios

El estatus de moratoria, como se muestra en la tabla 26, posee casi la misma relevancia en los cuatro grupos de edad considerados. En todo caso cabe destacar que tiene algo más de peso a mitad de la adolescencia en el ámbito ocupacional.

Dominios	13-14 años	15-16 años	17-19 años	20-25 años	Media
<i>Relacional</i>	27.7%	28.5%	18.4%	23.4%	23.2%
<i>Ocupacional</i>	26.7%	30.1%	23.8%	17.7%	24.2%
<i>Ideológico</i>	24.8%	26.0%	24.3%	22.7%	24.3%
Identidad Global	26.4%	28.2%	22.2%	21.3%	23.9%

Tabla 26. Porcentajes de participantes situados en moratoria por dominios

En la tabla que viene a continuación se puede apreciar que el estatus de compromiso cerrado destaca al inicio de la adultez, gracias fundamentalmente al elevadísimo porcentaje de participantes que hay en el dominio ocupacional en ese periodo de edad. Llama la atención la fuerte evolución que sufre este dominio, que parte de porcentajes paupérrimos y se va incrementando paulatinamente hasta alcanzar cotas muy notables. También es reseñable el peso que tiene el compromiso cerrado en la adolescencia temprana en el ámbito ideológico, que luego se va perdiendo.

Dominios	13-14 años	15-16 años	17-19 años	20-25 años	Media
<i>Relacional</i>	25.7%	23.6%	29.7%	31.2%	28.1%
<i>Ocupacional</i>	15.8%	22.8%	33.5%	53.9%	33.1%
<i>Ideológico</i>	32.7%	25.2%	25.1%	22.7%	25.8%
Identidad Global	24.7%	23.9%	29.4%	35.9%	29.0%

Tabla 27. Porcentajes de participantes situados en compromiso cerrado por dominios

Por su parte, el estatus de difusión va aumentando en general a lo largo de la edad, alcanzando mayor prominencia en los primeros años de la etapa adulta. Destaca la progresión del porcentaje de participantes en el ámbito relacional: se dispara a mitad de la adolescencia y, después de mantenerse, se incrementa de nuevo en la adultez. Igualmente, resalta la importancia que tiene en la adolescencia temprana en el ámbito ideológico en comparación con los otros dos. Todo esto se puede observar en el cuadro que sigue.

Dominios	13-14 años	15-16 años	17-19 años	20-25 años	Media
<i>Relacional</i>	7.9%	21.1%	19.2%	31.9%	20.7%
<i>Ocupacional</i>	12.9%	7.3%	19.7%	17.7%	15.6%
<i>Ideológico</i>	19.8%	16.3%	26.4%	27.7%	23.5%
Identidad Global	13.5%	14.9%	21.8%	25.8%	19.9%

Tabla 28. Porcentajes de participantes situados en difusión por dominios

ANÁLISIS DE VARIANZA

Los procesos de exploración y compromiso por dominios según variables sociodemográficas relevantes

Para enseñar los resultados del ANOVA de las medias de los procesos de identidad según la edad y el sexo, se expondrán los datos en dos tablas distintas, una para los grupos de edad y otra para el sexo, con el objetivo de ilustrar mejor los datos y evitar la elaboración de tablas de difícil manejo. En aras de aligerar la exposición de los datos, solamente se mostrarán los que hayan generado diferencias significativas según el análisis de varianza.

Las medias de compromiso y exploración estadísticamente significativas según los grupos de edad se presentan en la siguiente tabla, junto con el resultado del análisis de varianza.

Procesos de Identidad	13-14 años (1)	15-16 años (2)	17-19 años (3)	20-25 años (4)	F	p	Comparaciones a posteriori
<i>Compromiso Relacional</i>	2.07	1.87	2.00	1.83	3.49	.016	1>4
<i>Exploración Relacional</i>	1.18	1.06	0.94	0.78	8.41	<.001	1>3,4; 2>4
<i>Exploración Ocupacional</i>	1.83	1.99	1.56	1.16	25.41	<.001	1,2>3,4; 3>4

Tabla 29. ANOVA de las medias de compromiso y exploración en cada dominio según los grupos de edad

Los datos muestran que existen diferencias significativas en varios procesos en función de la edad. En particular, el grado de compromiso y exploración relacional es superior entre los más jóvenes. En cuanto a la exploración ocupacional, los participantes de menor edad puntúan más alto que los de mayor edad, pero además, los adolescentes tardíos presentan mayores niveles de exploración que los que están iniciando la adultez. Por último, no se detectaron diferencias significativas para el dominio ideológico.

A continuación se puede ver el análisis de varianza para las medias de compromiso y exploración en cada dominio donde ha habido diferencias significativas en función del sexo.

Procesos de Identidad	Varones (V)	Mujeres (M)	F	p	Contrastes significativos
<i>Compromiso Relacional</i>	1.88	2.00	4.58	.033	M > V
<i>Exploración Ideológica</i>	1.29	1.43	7.78	.005	M > V

Tabla 30. ANOVA de las medias de compromiso y exploración en cada dominio según el sexo

Se han detectado diferencias significativas en los procesos de identidad en función del sexo en dos casos, ambos con puntuaciones superiores de las chicas: en el compromiso

relacional y en la exploración ideológica. Además, se observa una tendencia (aunque no llega a ser estadísticamente significativa) de las chicas a comprometerse más que los chicos en el ámbito ocupacional (2.40 frente a 2.28).

Finalmente, hay que mencionar que *no se detectaron efectos de interacción significativos entre las variables sexo y grupos de edad*.

La exploración y el compromiso en función del nivel educativo

En la tabla 31 se enseña el análisis de varianza con significación estadística para las medias de los procesos de identidad según dominios en función del contexto académico.

Procesos de Identidad	2º ESO (1)	4º ESO (2)	2º BAT (3)	FP (4)	Univ. (5)	F	p	Comparaciones a posteriori
<i>Compromiso Relacional</i>	2.06	1.82	2.06	1.94	1.85	3.90	.004	1,3>2
<i>Exploración Relacional</i>	1.17	1.06	1.02	0.80	0.78	7.10	<.001	1,2>4; 1>5
<i>Exploración Ocupacional</i>	1.81	1.97	1.91	1.10	1.17	39.51	<.001	1,2,3>4,5
<i>Exploración Ideológica</i>	1.37	1.44	1.48	1.22	1.36	2.89	.022	

Tabla 31. ANOVA de las medias de compromiso y exploración en cada dominio según el nivel educativo

Se han encontrado diferencias significativas en los procesos de identidad en función del nivel educativo. Los participantes de 2º de ESO y 2º de bachillerato (BAT) puntúan más alto en compromiso ocupacional que sus compañeros de 4º de ESO. Por otro lado, los estudiantes de ESO obtienen puntuaciones superiores a las de los estudiantes de formación profesional (FP) en exploración relacional, donde además los de 2º de ESO en particular consiguen puntuar más que los están en la Universidad (Univ.).

También se observan diferencias en la exploración ocupacional: los participantes que están en ESO y bachillerato presentan mayores niveles que los que cursan formación profesional y estudios universitarios. Llama la atención que en la exploración ideológica, aunque el resultado del ANOVA indica que existen diferencias significativas, los contrastes a posteriori no han salido significativos. No obstante, se puede apreciar que las puntuaciones en exploración ideológica de los estudiantes de 2º de bachillerato son claramente superiores a las de los estudiantes de formación profesional. Otro dato destacable, aunque no sea significativo a nivel estadístico, es la elevada puntuación de los participantes de formación profesional en compromiso ocupacional (2.46), que tiende a ser superior que las de los estudiantes de 4º de ESO (2.28) y 2º de bachillerato (2.30).

Estatus de identidad y autoestima

Las medias en autoestima global de los cuatro grupos de estatus de identidad relacional, ocupacional e ideológica se presentan en la siguiente tabla, junto con el resultado de los respectivos análisis de varianza.

Dominios	Compro. Logro (L)	Moratoria (M)	Compro. Cerrado (C)	Difusión (D)	F	p	Comparaciones a posteriori
<i>Relacional</i>	3.12	3.01	3.26	3.16	6.37	<.001	C>M
<i>Ocupacional</i>	3.23	2.96	3.24	3.04	12.34	<.001	C,L>M,D
<i>Ideológico</i>	3.24	2.92	3.34	3.02	24.73	<.001	C,L>M,D

Tabla 32. ANOVA de las medias de la autoestima global en función de los estatus de identidad en cada dominio

Como se puede ver, *el estatus de compromiso cerrado es el que presenta los índices de autoestima general más elevados*, los cuales son significativamente superiores en todos los ámbitos a los de la moratoria, que es el estatus que muestra los índices más bajos. Además, en las áreas ocupacional e ideológica, el nivel de autoestima del estatus de compromiso hacia el logro, al igual que el de compromiso cerrado, aparece como significativamente superior a los de moratoria y difusión.

Los estilos de pensamiento según variables sociodemográficas relevantes

Los datos del ANOVA de las medias de los estilos de pensamiento según la edad y el sexo, se mostrarán en dos tablas separadas, una para los grupos de edad y otra para el sexo, de tal manera que los resultados queden más claros y se puedan interpretar fácilmente.

Seguidamente, se exponen los análisis de varianza significativos de las medias de los estilos de pensamiento en función de los grupos de edad.

Estilos de pensamiento	13-14 años (1)	15-16 años (2)	17-19 años (3)	20-25 años (4)	F	p	Comparaciones a posteriori
<i>Monárquico</i>	4.23	3.96	3.92	3.84	6.76	<.001	1>2,3,4
<i>Jerárquico</i>	4.93	4.68	4.82	4.99	3.54	.014	4>2
<i>Local</i>	4.27	4.17	4.13	3.98	3.05	.028	1>4
<i>Interno</i>	4.44	4.34	4.19	4.08	4.29	.005	1>4

Tabla 33. ANOVA de las medias de los estilos de pensamiento según los grupos de edad

Como se puede observar en la tabla 33, *existen diferencias significativas en las puntuaciones de los estilos en función de la edad*, específicamente en los estilos monárquico, jerárquico, local e interno. Al inicio de la adolescencia el estilo monárquico es mayor que en

ningún otro momento, y luego disminuye sin parar. Igualmente, se aprecia un descenso continuado en las puntuaciones de los estilos local e interno, que son significativamente superiores en la adolescencia temprana respecto al principio de la etapa adulta. Por último, el estilo jerárquico es mayor en la adultez que a mitad de la adolescencia.

En la tabla 34 se muestra el análisis de varianza con significación estadística para las medias de compromiso y exploración en cada dominio en función del sexo.

Estilos de pensamiento	Varones (V)	Mujeres (M)	F	p	Contrastes significativos
<i>Monárquico</i>	4.10	3.87	14.71	<.001	V > M
<i>Jerárquico</i>	4.74	4.93	4.81	.029	M > V
<i>Global</i>	4.22	3.91	14.71	<.001	V > M
<i>Interno</i>	4.34	4.05	5.53	.019	V > M
<i>Externo</i>	4.82	5.03	8.66	.003	M > V
<i>Conservador</i>	4.18	3.99	6.69	.010	V > M

Tabla 34. ANOVA de las medias de estilos de pensamiento según el sexo

Los datos expuestos indican que *existen diferencias significativas en los estilos de pensamiento en función del sexo*. En efecto, seis de los trece estilos ofrecen diferencias en las puntuaciones de los estilos según el sexo. Los chicos superan a las chicas en los estilos monárquico, global, interno y conservador, mientras que ellas les superan a ellos en los estilos jerárquico y externo.

Finalmente, cabe señalar que *no se hallaron efectos de interacción significativos entre las variables sexo y grupos de edad*.

Los estilos de pensamiento en función del nivel educativo

A continuación se ofrece el análisis de varianza que produjeron significación estadística para las medias de los estilos de pensamiento en función del nivel educativo.

Estilos de pensamiento	2º ESO (1)	4º ESO (2)	2º BAT (3)	FP (4)	Univ. (5)	F	p	Comparaciones a posteriori
Monárquico	4.22	4.02	3.91	3.92	3.69	7.31	<.001	1>3,4,5; 2>5
Local	4.26	4.19	4.11	4.14	3.87	3.69	.006	1,2>5
Interno	4.44	4.36	4.21	4.08	4.12	3.56	.007	1>4

Tabla 35. ANOVA de las medias de los estilos de pensamiento según el nivel educativo

Tal y como se puede observar, se han encontrado diferencias significativas en las puntuaciones de estilos de pensamiento en función del nivel educativo, en particular, en los estilos monárquico, local e interno. Los estudiantes de ESO superan significativamente a los universitarios en los estilos monárquico y local, mientras que los participantes de 2º de ESO

obtienen mayores puntuaciones que los de formación profesional en los estilos interno y monárquico, estilo este último en el que superan además al alumnado de bachillerato.

Estatus de identidad y estilos de pensamiento

En la siguiente tabla se expone el análisis de varianza resultante de las puntuaciones medias con diferencias significativas en estilos de pensamiento a lo largo de los cuatro estatus de identidad relacional.

Estilos de pensamiento	Compro. Logro (L)	Moratoria (M)	Compro. Cerrado (C)	Difusión (D)	F	p	Comparaciones a posteriori
<i>Ejecutivo</i>	4.72	4.56	4.76	4.29	9.36	<.001	C,L>D
<i>Judicial</i>	4.69	4.39	4.58	4.32	6.98	<.001	L,C>D; L>M
<i>Monárquico</i>	4.06	4.02	4.00	3.71	6.74	<.001	L,M,C>D
<i>Jerárquico</i>	4.92	4.80	5.02	4.58	6.88	<.001	C,L>D
<i>Local</i>	4.26	4.02	4.21	3.94	6.22	<.001	L>M; L,C>D
<i>Externo</i>	5.05	4.84	5.16	4.62	8.74	<.001	C>M; C,L>D
<i>Liberal</i>	4.88	4.61	4.85	4.57	4.05	.007	
<i>Conservador</i>	4.18	4.11	4.07	3.86	2.85	.037	L>D
<i>Tipo 1</i>	4.76	4.57	4.71	4.45	6.05	<.001	L>D
<i>Tipo 2</i>	4.31	4.18	4.26	3.95	8.14	<.001	L,C>D

Tabla 36. ANOVA de las medias de las variables de estilos de pensamiento en función de los estatus de identidad relacional

Según los datos de la tabla 36, no cabe duda que *existen diferencias significativas en los estilos de pensamiento en función de los estatus de identidad relacional*. Un resultado que se repite es la elevada puntuación de los participantes en situación de compromiso hacia el logro relacional, contrastando con las menores puntuaciones de los que están en difusión relacional. Efectivamente, la mayoría de diferencias de estilos de pensamiento entre los participantes situados en compromiso hacia el logro relacional y los clasificados en difusión relacional es estadísticamente significativa. También se comprobó que varias diferencias entre los estatus de compromiso cerrado relacional y difusión relacional eran igualmente significativas. Los estilos de pensamiento donde los dos estatus de compromiso superan significativamente al de difusión son los siguientes: *ejecutivo, judicial, monárquico, jerárquico, local y externo*, y además en la media de estilos de tipo 2. En algunos estilos el estatus de moratoria muestra puntuaciones significativamente más elevadas que el estatus de difusión, pero en ningún caso supera al logro.

Por último, llama la atención que aunque la prueba F indica que hay diferencias entre los estatus para el estilo liberal, los contrastes *post hoc* no señalan entre qué grupos ocurren estas diferencias.

La tabla que sigue refleja el análisis de varianza derivado de las puntuaciones estadísticamente diferentes en estilos de pensamiento en los diversos estatus de identidad ocupacional.

Estilos de pensamiento	Compro. Logro (L)	Moratoria (M)	Compro. Cerrado (C)	Difusión (D)	F	p	Comparaciones a posteriori
<i>Legislativo</i>	5.26	4.87	5.10	4.81	8.25	<.001	L>D,M
<i>Ejecutivo</i>	4.80	4.46	4.68	4.33	8.48	<.001	L>M; L,C>D
<i>Judicial</i>	4.74	4.32	4.57	4.28	10.60	<.001	L,C>D,M
<i>Monárquico</i>	4.11	3.96	3.89	3.85	3.93	.009	L>D,C
<i>Jerárquico</i>	5.17	4.55	4.90	4.63	16.05	<.001	L>M,D,C; C>M
<i>Oligárquico</i>	4.06	4.14	3.92	3.93	3.06	.028	M>C
<i>Anárquico</i>	4.38	4.26	4.21	4.06	4.17	.006	L>D
<i>Global</i>	4.17	4.07	3.90	4.03	3.25	.022	L>C
<i>Local</i>	4.31	4.10	4.13	3.85	7.54	<.001	L,C>D
<i>Externo</i>	5.16	4.77	4.99	4.72	6.13	<.001	L>D,M
<i>Liberal</i>	5.05	4.59	4.79	4.39	11.46	<.001	L>D,M; C>D
<i>Tipo 1</i>	4.88	4.48	4.65	4.43	12.58	<.001	L>D,M,C; C>D
<i>Tipo 2</i>	4.35	4.15	4.19	4.00	6.72	<.001	L,C>D

Tabla 37. ANOVA de las medias de las variables de estilos de pensamiento en función de los estatus de identidad ocupacional

En este ANOVA se constata que existen diferencias significativas en los estilos de pensamiento en función de los estatus de identidad ocupacional. Vuelve a darse la circunstancia de que en prácticamente todos los estilos de pensamiento las mayores puntuaciones las obtienen los participantes en situación de compromiso hacia el logro y, por el contrario, los que menores puntuaciones muestran son los que están en difusión.

Los datos muestran que cada vez que existen diferencias significativas de las puntuaciones de estilos entre los estatus de identidad, el estatus que supera a los demás es el de compromiso hacia el logro ocupacional. Este estilo normalmente supera a los de moratoria y difusión, pero, a diferencia de lo que ocurría en el dominio relacional, en ocasiones también supera al estatus de compromiso cerrado.

Sólo se observa un caso en el que el compromiso hacia el logro ocupacional no obtiene la puntuación más elevada: en el estilo oligárquico, donde la mayor puntuación es para los participantes clasificados en moratoria ocupacional, que aparecen con unos índices estadísticamente superiores a los de los participantes situados en compromiso cerrado ocupacional. Por su parte, Los estilos de pensamiento donde los dos estatus de compromiso superan significativamente al de difusión son estos: ejecutivo, judicial, local y liberal.

En la tabla 38 tenemos los análisis de varianza estadísticamente significativos de las puntuaciones medias en estilos de pensamiento de los participantes clasificados según los estatus de identidad ideológica.

Estilos de pensamiento	Compro. Logro (L)	Moratoria (M)	Compro. Cerrado (C)	Difusión (D)	F	p	Comparaciones a posteriori
<i>Legislativo</i>	5.30	4.85	5.33	4.64	25.24	<.001	C,L>D,M
<i>Judicial</i>	4.87	4.48	4.51	4.14	23.18	<.001	L>D,M,C; C,M>D
<i>Jerárquico</i>	5.14	4.78	4.88	4.57	11.18	<.001	L,C>D; L>M
<i>Anárquico</i>	4.42	4.19	4.28	4.07	6.31	<.001	L>D
<i>Local</i>	4.28	4.03	4.20	3.98	5.36	.001	L>D,M
<i>Interno</i>	4.37	4.05	4.44	4.06	7.78	<.001	C,L>M,D
<i>Externo</i>	5.14	4.91	4.96	4.74	4.40	.005	L > D
<i>Liberal</i>	5.11	4.61	4.89	4.34	19.27	<.001	L,C>D; L>M
<i>Tipo 1</i>	4.90	4.55	4.73	4.32	27.06	<.001	L,C>D,M

Tabla 38. ANOVA de las medias de las variables de estilos de pensamiento en función de los estatus de identidad ideológica

Estos resultados demuestran que existen diferencias significativas en los estilos de pensamiento en función de los estatus de identidad ideológica. Las puntuaciones más elevadas pertenecen a los participantes clasificados en compromiso hacia el logro ideológico, que en ocho de los trece estilos ofrecen puntuaciones significativamente superiores a las de los que están en difusión ideológica (y en seis estilos superan igualmente a las de moratoria ideológica). Por su parte, el estatus de compromiso ideológico también suele mostrar puntuaciones elevadas. Además, siempre que obtiene diferencias significativas a nivel estadístico respecto a otros estatus, lo hace junto con el estatus de compromiso hacia el logro. En concreto, esto ocurre en los siguientes estilos de pensamiento: legislativo, judicial, jerárquico, interno, liberal, y en el promedio de estilos de tipo 1.

Peso global de cada estilo de pensamiento por dominios de identidad

Seguidamente se presenta un cuadro resumen que nos permite ver de forma integrada el peso de los distintos estilos de pensamiento en las tres áreas de identidad evaluadas. Lo que refleja exactamente la siguiente tabla es la presencia (o ausencia) de diferencias significativas en los estilos de pensamiento a lo largo de los tres dominios identitarios y cuál es la magnitud estadística de tales diferencias.

Estilos de pensamiento	Dominios de identidad		
	Relacional	Ocupacional	Ideológico
<i>Legislativo</i>		***	***
<i>Ejecutivo</i>	***	***	
<i>Judicial</i>	***	***	***
<i>Monárquico</i>	***	**	
<i>Jerárquico</i>	***	***	***
<i>Oligárquico</i>		*	
<i>Anárquico</i>		**	***
<i>Global</i>		*	
<i>Local</i>	***	***	**
<i>Interno</i>			***
<i>Externo</i>	***	***	**
<i>Liberal</i>	**	***	***
<i>Conservador</i>	*		
<i>Tipo 1</i>	***	***	***
<i>Tipo 2</i>	***	***	

Nota: * = $p < 0.05$; ** = $p < 0.01$; *** = $p < 0.001$

Tabla 39. Peso global de los estilos de pensamiento en cada dominio de identidad

Se observa que *existen estilos de pensamiento que son críticos para la configuración de la identidad*, es decir, que inciden con especial fuerza en los procesos primarios de construcción de la identidad. Algunos estilos tienen una incidencia importante en todos los dominios estudiados, mientras que otros la tienen en un par de ellos, e incluso en un solo dominio. Los estilos intelectuales que tienen un peso incontestable en todos los dominios son, en primer lugar, los estilos *judicial* y *jerárquico*, así como la conjunción de los *estilos de tipo 1*, seguidos de los estilos *local*, *externo* y *liberal*.

Un segundo grupo de estilos de pensamiento lo forman aquellos estilos que tienen una incidencia significativa en dos de los tres dominios de identidad. Serían los siguientes: el legislativo y el anárquico para los ámbitos ocupacional e ideológico; y el ejecutivo, el monárquico y la conjunción de estilos de tipo 2 para los ámbitos relacional y ocupacional.

Finalmente, existe un tercer grupo que tiene relevancia en un único dominio. El estilo que tiene un peso más significativo es el interno en el área ideológica, mientras que los estilos oligárquico y global tienen más fuerza en el dominio ocupacional, y el conservador hace lo propio en el relacional.

CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN

Este capítulo está dedicado a contrastar los resultados obtenidos con las hipótesis planteadas y los datos procedentes de la literatura.

LA IDENTIDAD EN LOS DOMINIOS RELACIONAL, OCUPACIONAL E IDEOLÓGICO Y SU RELACIÓN CON VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS RELEVANTES

Los procesos de exploración y compromiso

Si examinamos los datos generales sobre los procesos de exploración y compromiso, podemos constatar dos datos destacados. En primer lugar, las puntuaciones de compromiso son más elevadas que las de exploración, lo cual indica que los participantes de este estudio tienden más a realizar elecciones firmes en temas de amistad, estudios o valores personales, que a plantearse nuevas alternativas en estos ámbitos. En segundo lugar, el dominio donde tanto las puntuaciones de compromiso como las de exploración son mayores es el ocupacional, de tal manera que los adolescentes de la muestra parecen implicarse y preocuparse sobre todo por sus actuales estudios y lo que éstos suponen. Este resultado estaría en consonancia con las afirmaciones de la literatura que dicen que el desarrollo identitario ocurre especialmente en el área ocupacional (Meeus *et al.*, 1999; Zacarés *et al.*, 2004; Skorikov y Vondracek, 2011).

Otro dato verdaderamente interesante es que los procesos de identidad correlacionan cada uno a lo largo de los tres dominios planteados. Es decir, cuando alguien explora mucho en el ámbito ocupacional, también suele explorar mucho en los ámbitos relacional e ideológico. Y lo mismo sucede con el compromiso: los que más se comprometen en un dominio, hacen lo propio en el resto de dominios. Así pues, los resultados indican una *interdependencia entre los dominios de identidad*, lo cual apoya la idea de algunos autores de que, aunque la identidad puede avanzar a ritmos distintos durante la adolescencia en los diferentes dominios de identidad (Hill, 1993), al mismo tiempo se ha de reconocer la 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 otros ámbitos (Grotevant, 1987). Así mismo, la interdependencia de dominios encontrada viene a apoyar otros hallazgos empíricos similares (Galli, 1997; Zacarés, 1998).

No es de extrañar, por tanto, que en los dominios relacional y ocupacional, la exploración y el compromiso correlacionen negativamente: cuanta más actividad exploratoria se da en estas áreas, menos compromisos se asumen y, al revés, cuantas más decisiones se toman en esos temas de identidad, menos exploración ocurre. En cambio, es llamativo que la correlación que se observa entre el compromiso relacional y la exploración ocupacional es positiva y significativa. Esto está sujeto a una doble interpretación: o bien que cuando un adolescente tiene unas relaciones de amistad consolidadas y satisfactorias es más probable que se cuestione su posición respecto a los estudios que realiza, o bien que cuando se están barajando alternativas referentes a los estudios y al futuro académico se favorece la confianza en los amigos.

A continuación vamos a discutir los resultados referidos a los procesos de identidad en función de las variables sociodemográficas consideradas en este trabajo.

Los procesos de identidad y la edad

Entre las correlaciones que se han encontrado entre los procesos de identidad y la edad, hay resultados significativos. La exploración correlacionó negativamente con la edad en todos los dominios (aunque de forma menos significativa en el ideológico), lo cual indica que se da una mayor exploración en todas las áreas al principio de la adolescencia. Igualmente, se detectó una asociación negativa entre la edad y el compromiso relacional.

Estos resultados se ratifican mayoritariamente en los análisis de varianza, en los que se vio que, en efecto, los más adolescentes de menor edad superan a los más mayores en la exploración y el compromiso relacional y en la exploración ocupacional. De esta manera, vemos como el trabajo de identidad en el ámbito de las amistades es más intenso en la adolescencia temprana, algo lógico si pensamos que es sobre estas edades (13-14 años) cuando empieza a acentuarse la importancia del grupo de iguales para el adolescente y los padres van pasando a un segundo plano de influencia. Estos datos se ajustan parcialmente a las hipótesis planteadas: por un lado se ha confirmado que la exploración relacional es mayor en la adolescencia temprana, pero no que el compromiso relacional sea más fuerte al final de la adolescencia, más bien al contrario. Esto puede deberse al hecho de que el tipo de compromisos que se adquiere en el plano interpersonal al final de la adolescencia suele ser de pareja, más que de relaciones de amistad, y por eso los amigos en los últimos años adolescentes pierden su posición privilegiada anterior y se debilitan los compromisos anteriores para con ellos.

La etapa de la adolescencia comprendida entre los 13 y los 16 años también queda caracterizada según los resultados por un cuestionamiento activo de asuntos referidos a los estudios especialmente. La primera mitad de la adolescencia es un momento donde quedan por delante muchas decisiones trascendentales que tomar en el ámbito académico: elegir entre estudiar ciencias o letras, entre estudiar formación profesional o bachillerato, decantarse por la rama científico-tecnológica, por la humanístico-social o por la artística, elegir una carrera universitaria, etc. Así pues, es razonable que sea en los años de la adolescencia temprana e intermedia cuando emerjan con más fuerza las dudas y los interrogantes referidos a los estudios actuales y futuros.

Por su parte, la hipótesis que se planteó en torno compromiso ideológico, ha sido verificada por el resultado de las correlaciones que vinculan, como esperábamos, un mayor compromiso ideológico a los inicios de la adolescencia. Esta hipótesis se planteó porque es predecible que durante los primeros años de la adolescencia, los jóvenes mantengan los valores y las ideas que se han transmitido en el contexto familiar, ya que la influencia de la familia es todavía fuerte. Aunque el ANOVA no haya repetido estos resultados de forma significativa, sí que se observa que la mayor puntuación en compromiso ideológico se alcanza en la adolescencia temprana y se aprecia una clara tendencia de esta variable a ir disminuyendo paulatinamente a lo largo de la adolescencia.

Según estos datos, el trabajo de construcción de la identidad como tarea de exploración (Grotevant, 1987) se concentraría en buena medida hacia la primera mitad de la adolescencia (13-16 años), al menos en los ámbitos relacional y ocupacional. Esto contrasta con la visión tradicional de que esta tarea se concentra principalmente en la adolescencia tardía, a partir de los 18-20 años (Waterman, 1993a), pero corrobora las investigaciones efectuadas en nuestro contexto que muestran que el trabajo de identidad concebido en términos exploratorios tiene lugar también a lo largo de la adolescencia temprana e intermedia (Sigüenza, 1997).

Los procesos de identidad y el sexo

Las hipótesis referidas a los procesos de identidad y el sexo planteaban un mayor compromiso relacional de las mujeres en los dominios relacional e ideológico. Efectivamente, se encontraron diferencias significativas en el compromiso relacional a favor de las chicas. Esto es coherente con la mayor inclinación por las relaciones afectivas y las relaciones sociales en general que han mostrado tradicionalmente las mujeres, y apoya otros resultados anteriores (Aparisi *et al.*, 1998; Meeus *et al.*, 1999). Por el contrario, la hipótesis de la superioridad de las mujeres en el compromiso ocupacional no se ha cumplido, aunque los datos del ANOVA reflejan una tendencia de las chicas a obtener puntuaciones más altas que los chicos. En otros estudios, como por ejemplo el de Meeus *et al.* (1999) y el de Zacarés *et al.* (2004), tampoco se encontraron diferencias significativas en el dominio ocupacional. De esta manera, se confirma que la visión clásica de los hombres como más comprometidos con el ámbito laboral no se mantiene actualmente, al menos en la adolescencia.

Un resultado no pronosticado ha sido la mayor preocupación de las chicas en temas ideológicos (exploración ideológica) frente a los chicos, algo que igualmente hemos observado en otra investigación española (Zacarés *et al.*, 2004). Esto puede deberse a la mayor madurez que muestran las mujeres en la adolescencia respecto a los varones (sobre todo en la primera mitad de este periodo), de tal forma que esto les puede estar facilitando el profundizar en cuestiones filosóficas y en su visión general del mundo. De hecho, Christopherson, *et al.* (1988) encontraron que las chicas tienden a madurar algo más rápidamente que los chicos en su logro de la identidad en el área ideológica.

Los procesos de identidad y el nivel educativo

Los hallazgos empíricos que hacen referencia a los procesos de identidad y el nivel educativo presentan un problema: que las diferencias producidas en función del contexto académico se solapan en parte con las que ocurren en función de la edad, ya que los niveles educativos tienen una secuencia de edad parecida a la de los grupos de edad establecidos para esta investigación. Para conseguir unos resultados más precisos, sería deseable aplicar análisis estadísticos que controlaran los efectos de la variable edad para dilucidar la influencia del contexto académico sobre las variables de los procesos de identidad (y también sobre los estilos de pensamiento).

No obstante, se encontraron resultados interesantes en relación con las hipótesis propuestas. Específicamente, se esperaba que los adolescentes de bachillerato mostraran el mayor grado de exploración ocupacional, ya que están a punto de elegir entre dejar de estudiar, comenzar un ciclo formativo o ir a la universidad, y es normal que se estén cuestionando sus opciones de futuro. Los datos indican que los estudiantes de bachillerato llevan a cabo una actividad exploratoria en el ámbito ocupacional significativamente más elevada que los que están haciendo formación profesional o estudios universitarios. Si bien, estas diferencias se observan igualmente para los que están estudiando ESO; de hecho, son los adolescentes de 4º de ESO los que obtienen las puntuaciones más elevadas en exploración ocupacional por encima de los de bachillerato. Esto puede deberse a que en el último curso de la ESO ya se tienen que empezar a seleccionar los estudios o las salidas laborales por los que quieren ir encaminándose, puesto que al año siguiente se les plantean múltiples opciones: estudiar un ciclo formativo de grado medio, seguir con el bachillerato o ponerse a trabajar. Además, si se decantan por hacer formación profesional han de clarificar qué profesión desean aprender, y si se inclinan por el bachillerato han de concretar si prefieren hacer el científico-tecnológico, el humanístico-social o el artístico.

En cuanto a la otra hipótesis lanzada, la de que el compromiso ocupacional debería ser mayor en los estudiantes de FP, no ha sido confirmada a nivel estadístico. Sin embargo, sí que se observa que las puntuaciones de los adolescentes que estudian formación profesional son francamente superiores a las del resto de participantes. Esto es muy lógico si pensamos que los estudiantes de FP ya han elegido una profesión concreta a la que dedicarse, lo cual representa un compromiso firme en el ámbito ocupacional.

Por último, aunque no se había realizado ninguna predicción al respecto, se encontró que había diferencias significativas en la exploración ideológica en función del nivel educativo. Si bien, lo cierto es que luego no se encontraron contrastes significativos a posteriori, a causa posiblemente de lo estricto que es el procedimiento de Scheffé. De todas maneras, a través de las puntuaciones medias, se puede ver claramente que los estudiantes de bachillerato exploran más que los de formación profesional. Este dato es congruente, ya que durante el bachillerato se estudia la asignatura de Filosofía, la cual puede propiciar un cuestionamiento de las ideas y valores propios de los adolescentes. En cambio, en FP no existe ningún tipo de asignatura que invite al estudiante a la reflexión porque todas las materias que tienen son bastante específicas de la profesión que están aprendiendo (de hecho, a partir de la LOGSE se eliminó la antigua asignatura de “Formación Humanística”).

Los estatus de identidad

Los estatus de identidad en los tres dominios a lo largo de la edad

Las hipótesis que se habían planteado respecto a la trayectoria evolutiva de los estatus de identidad estaban basadas en los datos de Meeus *et al.* (1999) por la razón de que estos autores evaluaron la identidad adolescente de forma análoga a como se ha hecho en esta investigación, es decir, no midieron los estatus de forma directa, sino que los construyeron a partir de las puntuaciones en los procesos de exploración y compromiso. Aunque también hay que apuntar que el estudio de Meeus *et al.* (1999) es de carácter longitudinal mientras que este trabajo presenta una metodología transversal. Sin embargo, los datos de este trabajo sobre los estatus de identidad apenas coinciden con los de ellos, salvo para el estatus de moratoria donde, efectivamente, no se observaron cambios relevantes a lo largo de la adolescencia. En cuanto al compromiso hacia el logro, en lugar de ir aumentando con la edad tal y como se esperaba, mostró la tendencia inversa: fue disminuyendo paulatinamente. Todo lo contrario ocurrió con el estatus de compromiso cerrado: suponíamos que iba a ir perdiendo fuerza con la edad pero los resultados indican una sensible progresión durante la adolescencia. Respecto al estatus de difusión, tampoco fue disminuyendo con la edad sino que fue aumentando de forma continuada.

Así pues, lo que los datos señalan, especialmente en el ámbito ocupacional, es un claro fortalecimiento de los compromisos con la edad pero sólo cuando no van acompañados de una actividad exploratoria relevante, puesto que la tendencia es que los compromisos que se dan simultáneamente con exploración vayan perdiendo peso a lo largo de la adolescencia. Esto no quiere decir que los compromisos cerrados, los que no se realizan junto a un cuestionamiento de las opciones actuales, sean unos compromisos irreflexivos: probablemente se hayan llevado a cabo con una intensa actividad exploratoria previa, pero esto, por las características de los instrumentos empleados para medir los procesos de identidad (la evaluación realizada se ciñe al momento actual del adolescente) y la medición transversal, no lo podemos constatar.

Otro aspecto distintivo que presentan los datos de este estudio es la progresión que va sufriendo a lo largo de la edad la difusión: aumenta considerablemente el número de adolescentes que ni asumen compromisos en cuestiones de identidad referidos a las relaciones de amistad, los estudios, y las ideas y valores generales, ni están preocupado por esas cuestiones. Este es un dato para reflexionar, ya que puede estar indicando la presencia de un cierto pasotismo en una proporción importante de adolescentes y no es esperable encontrar tanta abulia e indiferencia entre los jóvenes. No en vano, este resultado nos puede llevar a plantear otras temas interesantes, como por ejemplo, cuáles son las opciones que presenta la sociedad a los jóvenes para que puedan estar ocurriendo estos grados de desinterés por cuestiones que afectan a ámbitos trascendentales de sus vidas y por qué ellos no reaccionan frente a la oferta de la sociedad si ésta les resulta insatisfactoria.

IDENTIDAD Y AUTOESTIMA

Las hipótesis que se plantearon respecto a las variables de identidad y la autoestima han sido mayoritariamente confirmadas, de modo que los procesos de identidad se han asociado con la autoestima en los sentidos esperados: el compromiso lo ha hecho de forma positiva y la exploración lo ha hecho negativamente. Además, estas asociaciones se han encontrado en todos los dominios estudiados: el relacional, el ocupacional y el ideológico. Esto es coherente con algunos trabajos existentes. Por ejemplo, Galli (1997) observó, por una parte, una correlación positiva entre el compromiso ocupacional (escolar) y la autoestima, y, por otra parte, una relación negativa entre la exploración en las áreas relacional y ocupacional y la autoestima. Este último dato referido a la exploración se repite también en un estudio llevado a cabo en nuestro ámbito por Molpeceres y Zacarés (1999). En otro estudio español, lo que se vio es que la autoestima correlacionaba positivamente con el compromiso ocupacional e ideológico, mientras que lo hacía negativamente con la exploración ideológica y familiar (Zacarés *et al.*, 2004).

Así pues, parece que el hecho de consolidar compromisos en los ámbitos de las amistades, los estudios y la filosofía de vida, favorece un buen nivel de bienestar psicológico. O también puede hacerse la lectura inversa: un buen nivel de autoestima facilita la asunción de compromisos. Probablemente la relación entre el proceso de compromiso identitario y la autoestima global no sea unidireccional sino recíproca: una buena autoestima ayuda al individuo a comprometerse y adquirir compromisos beneficia el nivel global de autoestima.

Por el contrario, cuestionarse los compromisos actuales o barajar nuevas opciones en estas áreas parece que no contribuye a un buen ajuste psicológico. Tal vez, la actividad exploratoria venga acompañada de cierto estrés por la incertidumbre que conlleva, es un momento de cuestionamiento de los compromisos existentes que puede traer dudas e inseguridad, y por eso puede estar relacionándose con bajos niveles de autoestima, porque es una situación que puede vivirse con cierta angustia. También puede ser que la falta de bienestar psicológico empuje al individuo a plantearse sus propias elecciones y a buscar otras alternativas que le ayuden a encontrarse mejor.

Estos resultados conectan directamente con los datos de autoestima obtenidos por estatus: por un lado, el estatus de moratoria es el que ha mostrado en cada dominio los niveles más bajos de autoestima de todos los estatus, y por otro lado, los estatus de compromiso (cerrado y hacia el logro) son los que han arrojado los índices de autoestima más altos en todas las áreas. Así pues, se confirma la hipótesis inicial de que la moratoria ofrecería unos bajos índices de autoestima en comparación con el compromiso hacia el logro.

Es lógico que el estatus netamente explorador, el de moratoria, sea el que ofrece menor bienestar psicológico si tenemos en cuenta la relación negativa obtenida entre el proceso de exploración y la autoestima general. Este hallazgo apunta en la misma dirección que los datos de otros estudios con adolescentes de la Comunitat Valenciana (Sigüenza, 1997; Zacarés *et al.*, 2009), y contradice los trabajos de Marcia (1980, 1994) en los que las personas en moratoria reflejaban mayor autoestima que las de los estatus de cerrazón y difusión. Cabe

recordar, no obstante, que la significación psicológica de los estatus de identidad de Marcia difiere de la reinterpretación que hace Meeus (1996) de ellos⁶, que es la visión que se ha seguido en este trabajo tanto a nivel teórico como empírico.

Era esperable que el estatus de compromiso hacia el logro se relacionara favorablemente con la autoestima. De ahí que, en los dominios ocupacional e ideológico, los participantes clasificados en ese estatus hayan tenido puntuaciones estadísticamente superiores a los participantes situados en moratoria y difusión. Sin embargo, no era previsible que el estatus de compromiso cerrado fuera el que cosechara los índices más elevados en autoestima global, con diferencias significativas respecto al estatus de moratoria en todos los dominios, y respecto al de difusión en las áreas ocupacional e ideológica. Estos datos parecen señalar que el hecho de tomar decisiones en temas de identidad favorece el bienestar psicológico, aunque no se tenga en cuenta otras alternativas y se adopten con inercia. Otra forma de verlo es que un buen nivel de autoestima ofrece tanta seguridad a la persona, que se siente conforme adoptando compromisos sin la necesidad de tener en cuenta otras posibles elecciones.

En las hipótesis planteadas, suponíamos que los índices más altos en autoestima global serían para el compromiso hacia el logro y los más bajos para la difusión. Si observamos las puntuaciones, vemos que en realidad el estatus que presenta mayor grado de autoestima es el de compromiso cerrado y el de índices más bajos es el de moratoria. Sin embargo, a nivel estadístico el estatus de compromiso hacia el logro no es diferente al de compromiso cerrado, ni el de difusión es diferente al de moratoria.

En definitiva, estos resultados sugieren que un elevado compromiso en el momento de la evaluación beneficia la autoestima general del individuo. De esta manera, el estatus de compromiso cerrado podría ser más adaptativo que el de moratoria en lo referente al bienestar psicológico, puesto que una intensa actividad exploratoria se ha visto asociada a bajos niveles de bienestar (Meeus, 1996; Galli, 1997; Iedema y Meeus, 1998; Molpeceres y Zacarés, 1999; Zacarés *et al.*, 2004). No obstante, hay que precisar que realmente una alta exploración es necesaria pero no suficiente para conllevar un malestar psicológico, ya que el estatus de compromiso hacia el logro se caracteriza por explorar activamente y, en cambio, muestra unos niveles satisfactorios de autoestima. Por tanto, el factor que determina realmente el bienestar psicológico es el proceso de compromiso (Luyckx *et al.*, 2013; Ryeng *et al.*, 2013): cuando está presente, se observan importantes índices de autoestima (como en el caso del compromiso cerrado y el compromiso hacia el logro), y cuando no se da, si existe una elevada exploración, aparecen bajos índices de autoestima.

⁶ La evaluación que propone Meeus (1996) de los estatus de identidad se refiere a los procesos de exploración y compromiso en el momento presente. En cambio, la visión tradicional de los estatus de identidad valora si estos procesos se han dado alguna vez. Así, un adolescente que en el presente muestra compromisos firmes y ausencia de actividad exploratoria, pero que ha explorado en el pasado, para Meeus se situaría en el estatus de *compromiso cerrado* y para Marcia, en *logro*.

LOS ESTILOS DE PENSAMIENTO Y SU RELACIÓN CON VARIABLES SOCIO-DEMOGRÁFICAS RELEVANTES

Antes de comenzar este apartado hay que advertir que, en general, es difícil contrastar los datos obtenidos sobre los estilos de pensamiento con la literatura porque la investigación acerca de los estilos intelectuales todavía no es muy amplia y con frecuencia (especialmente en el contexto español) se centra en buscar qué estilos están detrás del éxito académico, las altas habilidades y la creatividad, más que en otros aspectos.

Los estilos de pensamiento más destacados por la muestra en general han sido, por orden, el legislativo, el externo y el jerárquico. La previsión realizada era que los estilos que, de manera global, iban a destacar más eran aquellos que se potencian más por parte de las instituciones educativas, esto es, el ejecutivo, el jerárquico y el interno. Por tanto, el único estilo que ha confirmado nuestra hipótesis ha sido el jerárquico. Esto sugiere que las personas reciben múltiples influencias, aparte de la formación escolar, a la hora de configurar sus preferencias estilísticas, tales como la familia, el contexto social, etc. (Sternberg, 1997/1999).

El estilo *legislativo* indica una preferencia por confiar en las propias ideas y formas de hacer las cosas, de manera que caracteriza a personas creativas. Es curioso que este haya sido el estilo con una puntuación más elevada si tenemos en cuenta la propensión al conformismo que impera actualmente en nuestra juventud (Sternberg y Lubart, 1995/1997). Es probable que nos encontremos ante unos participantes a los que les gusta ser resueltos e imaginativos, pero también cabe la posibilidad que este estilo se haya visto incrementado artificialmente a causa de la deseabilidad social, ya que las personas suelen elogiar a los que son originales y constructivos. Por su parte, el estilo *externo*, que también mostró altos índices, señala una predilección por interaccionar con los demás, trabajar en colaboración con otros y compartir sus ideas. Esto no era esperable porque en el mundo educativo se favorece más el trabajo individual, aunque, evidentemente, esto no quita que los participantes estén más orientados a la gente que a las tareas. El estilo intelectual del que sí se esperaban altas puntuaciones fue el *jerárquico*, el tercero más destacado en la muestra. Este estilo es propio de las personas a las que les gusta distinguir el orden de importancia de las cosas y que suelen poner prioridades en sus objetivos y en su forma de actuar.

Los estilos de pensamiento y la edad

Respecto a los estilos y la edad, se lanzó la hipótesis de que el estilo judicial se intensificaría con la edad, ya que es el único resultado consistente referido a la edad que se encuentra en la literatura (Zhang y Sachs, 1997; Zhang y Sternberg, 1998; Zhang, 1999). Sin embargo no se ha podido confirmar esta hipótesis porque la correlación entre la edad y este estilo no fue significativa (aunque la tendencia es a ser positiva), y el ANOVA que se efectuó no arrojó diferencias significativas en el estilo judicial. De todas maneras, si nos fijamos en las medias de los cuatro grupos de edad, se aprecia que las mayores puntuaciones las recoge el grupo de los más mayores, superando en gran medida a los otros tres. A la vista de esto, sí podría hablarse de una cierta tendencia del estilo judicial a aumentar con la edad o a estar más desarrollado en los inicios de la adultez que durante la adolescencia. Por tanto, habría una

tendencia a preferir con más fuerza en este periodo actividades que conlleven comparar críticamente o dar opiniones.

No obstante, se vio que algunos estilos de pensamiento varían con la edad. En concreto se trata de los estilos monárquico, local e interno, los cuales presentan un debilitamiento sistemático durante la adolescencia, tal y como se puede ver tanto con el análisis de correlaciones como con el análisis de varianza. Así pues, en la adolescencia temprana los participantes obtienen puntuaciones significativamente más altas que al inicio de la juventud adulta en estos tres estilos. Con lo cual, cuanto más jóvenes son los participantes, más predilección muestran por trabajar con una sola cosa a la vez, por centrarse en cuestiones específicas en lugar de generales, y por realizar tareas solos, sin contar con los demás.

Este resultado es bastante plausible si pensamos que, por una parte, a estas edades a los adolescentes les falta todavía madurez para inclinarse por temas abstractos y para ser capaces de ver, y que, por otra parte, según las relaciones con los iguales van ganando peso y crecen las relaciones sociales, es normal que se tienda a disfrutar más en compañía de otros. Además, conforme aumenta la edad y los adolescentes van descubriendo cosas es más fácil que se sientan atraídos por múltiples intereses en vez de centrarse en una sola cosa.

Finalmente, se vio que los participantes que están a principios de la etapa adulta, prefieren significativamente más el estilo jerárquico que los que se hallan en la adolescencia intermedia. Esto está en consonancia con la disminución que sufre el estilo monárquico con la edad y señala que los que son más mayores se inclinan más por establecer prioridades en su vida cotidiana que los más jóvenes, que hemos visto que suelen implicarse intensamente en un solo tema.

Los estilos de pensamiento y el sexo

La razón de hacer hipótesis referentes al sexo se debe a la distinta socialización que tenemos los hombres y las mujeres, que nos lleva a asumir frecuentemente roles sociales distintos. Lo que esperábamos, siguiendo los estereotipos asociados al hombre y a la mujer (Berry, Poortinga, Segall y Dasen, 1992), es que los chicos puntuaran más en los estilos legislativo, liberal e interno, y las chicas hicieran lo propio en los estilos ejecutivo, externo y conservador. Los resultados obtenidos apoyan débilmente estas predicciones, ya que sólo se confirmaron en los estilos referidos al alcance del autogobierno mental. Así, los *chicos* aparecieron como significativamente más *internos* que las *chicas*, y ellas se mostraron más *externas* que ellos. En este aspecto, se confirman las expectativas que lanza Sternberg (1997/1999) sobre los roles sexuales y estos estilos. En efecto, cumpliendo con la visión tradicional del hombre y la mujer, los chicos parecen preferir hacer las cosas por su cuenta, mientras que las mujeres disfrutaban más haciéndolo en colaboración con otros. Sin embargo, los estereotipos sexuales están lejos de fortalecerse, puesto que las hipótesis planteadas sobre las funciones e inclinaciones del autogobierno mental no se cumplieron. Es decir, no hubo diferencias significativas entre chicos y chicas para los estilos legislativo, ejecutivo y liberal. Sí se hallaron diferencias en el estilo conservador, pero no en el sentido esperado, ya que los chicos fueron los que puntuaron más alto en este estilo. Con lo cual, los varones suelen ceñirse

a situaciones familiares y evitar lo desconocido más que las mujeres. Esto rompe con la idea clásica de los hombres como más emprendedores y aventureros y constata que la mujer adolescente no es la mujer sumisa y tradicional de antaño.

También aparecieron diferencias significativas en algunos estilos de pensamiento sobre los que no habíamos realizado ningún pronóstico. En particular, fueron los estilos jerárquico y global. Así, a las chicas les gusta establecer prioridades a la hora de tomar decisiones y abordar problemas (estilo jerárquico), y los chicos disfrutaban más enfocando las cosas de forma general sin entrar en detalles (estilo global).

Estos hallazgos empíricos no apoyan los datos de Verma (2001) sobre adolescentes tardíos en India, los únicos que existen en la literatura centrados específicamente en la relación entre estilos de pensamiento y sexo, donde las mujeres mostraban unas puntuaciones significativamente más altas en los estilos legislativo y ejecutivo que los varones.

Los estilos de pensamiento y el nivel educativo

En cuanto al nivel educativo, se esperaba que en la ESO los estilos ejecutivo, local e interno tuvieran mayor peso, ya que en este nivel educativo se recompensa mucho seguir instrucciones dadas y recordar detalles (números, fechas, nombres), así como también se propicia el trabajo individual. Igualmente, se predijo que los estilos judicial, jerárquico y externo presentarían más peso en la enseñanza post-obligatoria, puesto que ésta se caracteriza por fomentar el análisis, la organización y la comunicación en público.

Para los participantes de la ESO, se vio que dos de los tres estilos intelectuales propuestos ofrecían puntuaciones significativamente más altas que las de los participantes de enseñanza no obligatoria: los estilos local e interno. Sin embargo, no se demostró esto para el estilo ejecutivo. Con estos datos, se puede decir que, en efecto, los estudiantes de la ESO muestran una preferencia mayor por tratar con hechos concretos y trabajar individualmente. Sin embargo, no destacan especialmente por preferir la realización de tareas estructuradas. En este contexto educativo se encontró además un resultado no previsto: el estilo monárquico tiene puntuaciones significativamente más elevadas en la ESO que en cursos posteriores. Por tanto, estos participantes disfrutaban cuando tienen que concentrarse en un solo tema y no tienen que dispersar su atención en otros temas.

Respecto a los estudiantes de enseñanza post-obligatoria (bachillerato, formación profesional y universidad) no se pudo confirmar ninguna de las hipótesis planteadas. Así pues, parece que los estilos judicial, jerárquico y externo tienen el mismo peso en todos los contextos académicos.

ESTILOS DE PENSAMIENTO Y AUTOESTIMA

La hipótesis planteada respecto a la relación entre los estilos de pensamiento y la autoestima ha sido en gran medida confirmada. Se encontró una relación positiva significativa entre el promedio de estilos tipo 1 (legislativo, judicial, global y liberal) y la autoestima general. Además, individualmente, todos los estilos de tipo 1 se asociaron con la autoestima, tal y como habíamos previsto, a excepción del estilo global, que no alcanzó la significación estadística. Por otro lado, según se esperaba, los estilos de tipo 2 o no se relacionaron significativamente en ningún sentido con la autoestima, como ha sucedido con los estilos ejecutivo, monárquico y local, o lo hicieron en sentido negativo, como ha ocurrido con el estilo conservador, el único que se asocia negativamente al bienestar psicológico.

Así pues, tanto las personas que prefieren ser creativas y guiarse según sus propias ideas (estilo *legislativo*), como las que les gusta ser analíticas y realizar juicios comparativos de las cosas (estilo *judicial*), así como las que tienden a establecer prioridades en su vida diaria (estilo *jerárquico*) y las que disfrutan usando nuevas formas de hacer las cosas (estilo *liberal*), presentan un buen nivel de bienestar subjetivo. En otras palabras, quienes tienen predilección por un procesamiento complejo de la información (estilos de *tipo 1*) ofrecen un buen ajuste psicológico. Por el contrario, las personas que prefieren hacer las cosas de forma tradicional y que acostumbran a ser rutinarias (estilo *conservador*) tienen un bajo grado de autoestima general. Otra interpretación complementaría sería que el hecho de poseer un elevado bienestar psicológico previo, favorece el desarrollo de los estilos de tipo 1, mientras que mostrar un bajo nivel de autoestima inclina de antemano a una preferencia más intensa por el estilo conservador.

Un dato no pronosticado pero razonable que apareció fue que el estilo externo correlacionó positivamente con la autoestima. Esto no es de extrañar si recordamos que las personas que presentan un estilo externo son las que típicamente disfrutan trabajando en colaboración con otras personas, están orientadas a la gente, les gustan las relaciones sociales y, en definitiva, les satisface el contacto humano.

Estos resultados coinciden con los de Zhang y Postiglione (2001), que también hallaron correlaciones positivas entre los estilos legislativo, judicial, liberal, jerárquico y externo y la autoestima general. Aunque ellos encontraron una asociación significativa entre el estilo global y la autoestima, cosa que no se ha visto en este estudio, lo cierto es que esta correlación fue la más baja de las que obtuvieron con significación estadística (coeficiente de correlación de Pearson= 0.08, $p < 0.05$).

PROCESOS DE IDENTIDAD Y ESTILOS DE PENSAMIENTO

Primero de todo, cabe señalar que no hay precedentes en la literatura sobre investigaciones que relacionen los procesos de identidad con los estilos de pensamiento (y muy pocas examinan la identidad y los estilos desde otros parámetros), con lo cual, especialmente en este apartado, los datos presentados tienen un valor exploratorio.

Los procesos de exploración y compromiso y los estilos de pensamiento

Los estilos de pensamiento se asocian al compromiso y la exploración de la identidad en todos los dominios. Si bien, las correlaciones más altas ocurren entre los estilos y el proceso de compromiso, lo cual sugiere que el hecho de mostrar una elevada intensidad en la preferencia de estilos de pensamiento (independientemente de cuáles sean) contribuye positivamente al establecimiento de compromisos de identidad firmes. Los estilos intelectuales que se relacionan especialmente con el compromiso en todos los dominios son el legislativo, el jerárquico, el externo y el liberal. Por tanto, parece que los adolescentes que prefieren guiarse por sus propias ideas, que tienden a poner un orden de importancia a las cosas, que se orientan a las personas y que disfrutan con lo novedoso, suelen presentar fuertes compromisos en general. Si tenemos en cuenta que el compromiso adolescente es un signo de madurez psicosocial, podemos apreciar que estos resultados siguen la misma línea de los de Zhang (2010b; Zhang y He, 2011), que han encontrado que los estilos de tipo 1 (legislativo, judicial, jerárquico, global y liberal) y el estilo externo se vinculan al desarrollo psicosocial.

Por su parte, los estilos que más claramente se asocian con la exploración en general son el oligárquico, el global y el conservador. Así, tienden a explorar activamente tanto los que prefieren hacer varias cosas al mismo tiempo sin distinguir cuál es más importante (estilo oligárquico), como aquellos a los que les gusta abordar los asuntos de manera general (estilo global), así como los que disfrutan con las mismas rutinas (estilo conservador). Esto es bastante lógico: el que tiene dudas para decantarse por una opción en particular (estilo oligárquico) es razonable que esté buscando alternativas con las que comprometerse. Así mismo, los que no disfrutan tratando asuntos concretos y suelen dispersar su atención (estilo global) es más fácil que tengan dificultad para adquirir compromisos específicos y por eso estén realizando una intensa actividad exploratoria. La explicación para el estilo conservador se antoja más compleja: podría ser que los que puntúan alto en este estilo, como son personas que prefieren adoptar el criterio de los demás en vez del suyo propio, se sientan empujadas a cuestionarse sus compromisos por carecer de una base sólida, ya que éstos no han sido elaborados personalmente sino que han sido “prestados”. Esto contrastaría con las personas que prefieren emplear sus propias ideas y disfrutan cuando pueden hacer valer su propio criterio, es decir, los que muestran un estilo legislativo, porque, según acabamos de ver, tienden a asumir compromisos estables. Además, el estilo legislativo es el único que no muestra ninguna relación significativa con la exploración, lo cual refuerza su carácter de estilo netamente de compromiso.

Los estilos conservador y oligárquico, de naturaleza exploradora según nuestros datos, para Zhang y He (2011) se relacionan de forma negativa con el desarrollo psicosocial en general y con la construcción de la identidad en particular, respectivamente. Estos datos parecen contradecirse, pero pueden entenderse si recordamos que el compromiso es el proceso de identidad que se considera prioritario para la madurez psicosocial (no en vano ya hemos visto cómo se asocia con el bienestar psicológico), por lo que si la exploración es vista como un proceso de no-compromiso, los estilos que se asocian a ella pueden considerarse contrarios al desarrollo psicosocial, aunque ya sabemos que la exploración en realidad puede contribuir a él siempre que acabe generando compromisos.

La hipótesis que se había vertido sobre el proceso de exploración decía que éste se relacionaría positivamente con los estilos de tipo 1 (legislativo, judicial, jerárquico, global y liberal) porque, como son estilos caracterizados por desafiar la norma y asumir riesgos (Zhang, 2002b), era previsible que acompañaran al planteamiento de nuevas opciones y a la ruptura con compromisos presentes. Sin embargo, la hipótesis no ha sido confirmada en su totalidad. Es cierto que el estilo global se ha mostrado como un estilo importante en la exploración, pero también es verdad que el estilo legislativo no tiene nada que ver con la exploración. En cuanto a los estilos judicial, jerárquico y liberal, presentaron fuertes relaciones con la exploración pero sólo en el ámbito ideológico, y además se asociaron significativamente con el compromiso en todos los dominios.

Estatus de identidad y estilos de pensamiento

En referencia a los estatus de identidad en general se habían realizado ciertas predicciones. Se esperaba, por un lado, que el compromiso hacia el logro se relacionaría con los estilos judicial, jerárquico, liberal y externo; y que la moratoria lo hiciera con los estilos oligárquico, liberal y externo. Por otro lado, se hipotetizó que el compromiso cerrado se asociaría positivamente con los estilos de tipo 2, esto es, el ejecutivo, el monárquico, el local y el conservador; y que el estado de difusión se relacionaría con los estilos ejecutivo, anárquico e interno.

En cambio, los resultados no han demostrado la vinculación exclusiva de ciertos estilos con los estatus de identidad, sino que lo que se observa en todos los dominios es que los estatus de compromiso hacia el logro y compromiso cerrado tienen puntuaciones más elevadas en la mayoría de estilos de pensamiento, al revés de lo que sucede con los estatus de moratoria y difusión. En otras palabras, los participantes en compromiso cerrado y logro muestran más fuerza en sus preferencias estilísticas, mientras que los que se sitúan en moratoria y difusión ofrecen menos intensidad en sus estilos de pensamiento característicos. Esto confirma el argumento de Sternberg (1997/1999) de que las personas difieren en la magnitud de sus preferencias, y nos sugiere lo mismo que se comentaba al empezar a discutir la relación entre los estilos y los procesos de identidad: que mostrar una mayor fuerza en los estilos de pensamiento favorece la adopción de compromisos sólidos. Así, parece que una

mayor indefinición en las preferencias estilísticas de un adolescente conlleva mayores dificultades en su trabajo de identidad.

De todas formas, hay que destacar que sólo en las puntuaciones de un estilo intelectual el estatus de compromiso hacia el logro (que es el que cosecha las puntuaciones más altas) supera significativamente a los estatus de moratoria y difusión en todos los dominios: nos referimos al estilo judicial. También es cierto que el estatus de compromiso cerrado hace lo propio pero sólo en los ámbitos ocupacional e ideológico. En este sentido, tener una preferencia por analizar críticamente las situaciones y expresar juicios de opinión estaría vinculado al trabajo de identidad en las cuestiones referidas a las relaciones de amistad, los estudios, y las ideas y valores en general.

Así mismo, llama la atención que la única vez que el estatus de moratoria es el que presenta significativamente las mayores puntuaciones es en el estilo oligárquico y en el ámbito ocupacional. Este dato refrenda la hipótesis planteada de que el estilo oligárquico, el que no sabe decidir la importancia entre varias opciones, sería típico del estatus de moratoria.

Los dominios de identidad y los estilos de pensamiento

Se observa que algunos estilos intelectuales tienen una incidencia considerable sólo en ciertos dominios de la identidad. Por ejemplo, el estilo conservador es importante para la identidad en el ámbito de las relaciones de amistad. Es decir, preferir situaciones familiares y conocidas y disfrutar manteniendo relaciones rutinarias puede ser decisivo para la identidad relacional.

En el dominio *ocupacional*, los estilos *oligárquico* y *global* parecen tener un peso significativo. Así, la predilección por implicarse en varias actividades a la vez sin discernir la importancia que tienen, o por abordar los asuntos de forma amplia y general, parece resultar crítica en la configuración de la identidad en el área de los estudios.

Por su parte, el estilo *interno* muestra una vinculación con la identidad en el dominio *ideológico*. De esta manera, la tendencia a centrarse en asuntos internos y a trabajar en soledad tendría un peso importante en la identidad en el ámbito de las ideas filosóficas y las creencias y valores personales.

El peso de los estilos de pensamiento en la identidad global

Finalmente, como una forma de resumir todo lo visto hasta ahora, se puede señalar que *existen estilos de pensamiento que son críticos para la configuración de la identidad global del adolescente*, es decir, que inciden con especial fuerza en los procesos de identidad en general. Se trata de los estilos que dieron lugar a diferencias significativas en los estatus de identidad en *todos* los dominios: el *judicial*, el *jerárquico*, la conjunción de los *estilos de tipo 1*, el estilo *local*, el *externo* y el *liberal*. En consecuencia, parece que en general el trabajo de

identidad en la adolescencia está influido por la intensidad que muestra cada individuo en su preferencia por estos estilos de pensamiento. En otras palabras, la formación de la identidad se relaciona con la magnitud en que una persona se muestre inclinada por realizar juicios críticos de las situaciones, sepa establecer el orden de importancia de las cosas, tienda a un procesamiento complejo de la información y a la creatividad, sea capaz de abordar de manera concreta los problemas, esté orientada a la gente, y tenga interés por cambiar.

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES

Este capítulo final tiene por objeto la presentación de las conclusiones más relevantes de estudio sobre procesos de identidad y estilos de pensamiento. De forma sintética, estas son las conclusiones más destacables:

Tendencias evolutivas

1. La formación de la identidad se produce de forma interdependiente en los principales dominios vitales de la adolescencia (relacional, ocupacional e ideológica), de tal suerte que cuando hay exploración y compromiso en un ámbito dado, estos procesos se tienden a dar paralelamente en los otros ámbitos.
2. La primera mitad de la adolescencia se caracteriza por una exploración activa en temas referidos a las amistades, los estudios y la filosofía de vida.
3. En el ámbito ocupacional, el estatus de compromiso cerrado aumenta sistemáticamente durante la adolescencia mientras que desciende el compromiso hacia el logro. Por tanto, los adolescentes van cuestionando cada vez menos sus opciones de estudio con el paso de la edad. Respecto al área de las relaciones de amistad, el estatus de difusión se incrementa con la edad, al revés que el compromiso hacia el logro, que va contrayéndose, de modo que cada vez son menos estables los vínculos de amistad.
4. Los estilos de pensamiento monárquico, local e interno disminuyen consistentemente a lo largo de la adolescencia. Es decir, a mayor edad, menor es la predilección por abordar un único tema a la vez, por centrarse en los detalles y por trabajar en solitario.
5. Al inicio de la juventud adulta hay más tendencia a establecer prioridades a la hora de afrontar tareas o situaciones (estilo jerárquico) que en la adolescencia intermedia.

Diferencias asociadas al sexo

6. Las chicas se muestran más comprometidas con las relaciones de amistad que los chicos, y se cuestionan sus valores e ideas filosóficas más intensamente que los chicos.
7. Se rompe la visión de los chicos como más comprometidos en el ámbito ocupacional, ya que no existen diferencias de género en este dominio.
8. Los chicos son más monárquicos, globales, internos y conservadores en sus preferencias que las chicas. Por su parte, las chicas son más jerárquicas y más externas que ellos. Así pues, ellas son más estratégicas y cooperativas, mientras que ellos disfrutan más trabajando en solitario, centrándose en un solo tema, tratándolo de forma abstracta y siguiendo procedimientos establecidos.

Nivel educativo

9. Los estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria y bachillerato se plantean más sus estudios actuales y futuros que los estudiantes de formación profesional y universidad.

Bienestar psicológico en la adolescencia

10. Con la reconceptualización de Meeus (1996), el estatus de compromiso cerrado es tan deseable como el de compromiso hacia el logro desde la óptica del bienestar psicológico: la clave de la identidad es el compromiso.
11. Cuantas más preocupaciones se muestran en temas de identidad, más malestar psicológico aparece si este mayor cuestionamiento no se acompaña de compromisos actuales. Por el contrario, cuantos más sólidos son los compromisos establecidos, hay mayores niveles de autoestima.
12. Los estilos de tipo 1, caracterizados por un procesamiento complejo de la información y orientarse a la creatividad, se asocian positivamente con la autoestima, mientras que el estilo conservador se relaciona negativamente con el bienestar psicológico. Esto implica que aferrarse a los esquemas de actuación que han establecido los demás en lugar de crear reglas y procedimientos propios acaba perjudicando la percepción interna de la valía personal.

Asociación entre estilos de pensamiento e identidad personal

13. Los adolescentes más comprometidos son los que presentan preferencias estilísticas más intensas.
14. Los estilos de pensamiento que se asocian especialmente con el proceso de compromiso son el legislativo, el jerárquico, el liberal (estilos de tipo 1) y el externo. Por consiguiente, los compromisos de identidad requieren inclinarse por el manejo de situaciones nuevas, estrategias ordenadas propias y el trabajo en equipo. En cambio, los estilos que se relacionan más con la exploración de la identidad son el oligárquico, el global y el conservador. Así pues, quienes más exploran opciones vitales pertinentes para su identidad tienden a afrontar las situaciones con visión general, a tratar varios temas a la vez sin priorizar ninguno y a adherirse a pautas establecidas. El estatus más puramente explorador, el de moratoria, se ve más caracterizado por el estilo oligárquico.
15. El estilo que tiene un peso exclusivo en el ámbito de las relaciones de amistad es el conservador, mientras que el oligárquico y el global hacen lo propio en el área de los estudios. En cuanto al dominio de filosofía de vida, el estilo que tiene un peso diferencial es el interno. En otras palabras, orientarse a las normas es crítico en el mantenimiento de vínculos de amistad, en tanto que la predilección por manejar diversos asuntos a la vez en el mismo plano de importancia desde una óptica general lo es a la hora de pensar en los estudios, así como el gusto por trabajar de forma independiente es decisiva en la reflexión sobre las propias creencias, actitudes y valores.
16. Considerando la identidad de forma global, los estilos de pensamiento que muestran una incidencia más álgida en la construcción identitaria son el judicial, el jerárquico, la conjunción de los estilos de tipo 1, el estilo local, el externo y el liberal, a saber, la preferencia por sopesar las situaciones, establecer prioridades, generar opciones

creativas, fijarse en los detalles, trabajar en colaboración, y enfrentarse a realidades nuevas y desafiantes.

17. Finalmente, según los resultados obtenidos, podemos considerar que los estilos de pensamiento constituyen una importante variable individual en el proceso de construcción de la identidad. En efecto, tanto los estilos de pensamiento en general como algunos estilos en particular inciden críticamente en la formación de compromisos de identidad. Por otra parte, parece conveniente seguir estudiando la formación de la identidad por dominios separados, dado que algunas de las relaciones detectadas son específicas sólo de un dominio y no de los demás.

Reflexiones e implicaciones educativas

A lo largo de este estudio han emergido diversas claves de la formación de la identidad y los estilos intelectuales que cabe tener en cuenta para optimizar el desarrollo adolescente. Hemos comprobado que los estilos de pensamiento inciden en la formación de la identidad, de manera que cuanto más intensas son las preferencias por los estilos, más consolidada está la identidad. Además, un determinado perfil estilístico puede contribuir a configurar la identidad personal, con los beneficios psicológicos que sabemos que eso conlleva según ha reportado la literatura.

Pero, ¿cómo potenciar estos estilos? ¿Cómo ayudar al desarrollo de la identidad adolescente? Dado que los adolescentes son normalmente estudiantes (como mínimo hasta los 16 años), los centros escolares son escenarios privilegiados para trabajar la identidad y los estilos de pensamiento. Concretamente, la figura del profesorado de orientación educativa tiene encomendada la propuesta de actuaciones que mejoren el desarrollo psicosocial en la adolescencia. Puede asesorar en la diversificación de métodos de enseñanza y evaluación que potencien la utilización de una variedad de estilos de pensamiento. Esto como primer paso, y en segundo lugar pueden priorizarse aquellos estilos que hemos visto que tienden a facilitar la formación de compromisos y la actividad exploratoria, esto es, los que requieren un procesamiento complejo de la información y que favorecen la creatividad.

Específicamente, y de acuerdo con nuestros hallazgos empíricos apoyados por otras investigaciones (Zhang, 2004a, 2008c, 2010b; Zhang y He, 2011), son primordiales para el desarrollo psicosocial adolescente los estilos de pensamiento de tipo 1 (legislativo, judicial, jerárquico, global y judicial), o lo que es lo mismo, *los estudiantes que prefieren abordar las situaciones mediante fórmulas propias y un enfoque general, que confían en su punto de vista, que no temen las situaciones nuevas y que distribuyen su atención en varias tareas estableciendo prioridades claras entre ellas son los que reúnen las condiciones necesarias para el logro de la madurez psicosocial*. Pero no se trata solamente de ser una persona autónoma e independiente sino que *además es imprescindible saber relacionarse y cooperar con otras personas, trabajar en equipo*, porque el estilo externo es otra de las claves de la construcción evolutiva de la identidad.

El profesorado de orientación educativa, por una parte, asesora para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por otra, coordina y dinamiza la acción tutorial en los

centros, así como diseña e implementa la orientación personal, académica y vocacional del alumnado (García-Nieto, 2002). Tales funciones hacen esencial que estos profesionales conozcan los fundamentos teóricos del desarrollo psicosocial infantil y adolescente, dado que cualquier intervención psicopedagógica debe basarse en principios científicos (Bisquerra, 1996), y que sugieran elementos optimizadores de la madurez personal, social y profesional en la práctica docente, en la tutoría y en la acción orientadora.

Fruto de la presente investigación, *nuestra propuesta es emplear la intervención en los estilos de pensamiento dentro del aula y de la organización escolar como recurso de orientación educativa para contribuir crucialmente al pleno desarrollo de la inteligencia y de la personalidad adolescente*. No sólo serviría para facilitar la formación de la identidad personal sino que también ayudaría a mejorar el rendimiento académico, pues ya hemos visto que los estilos de tipo 1, y en especial el estilo jerárquico, también predicen el éxito académico en la mayoría de sistemas educativos (Zhang, 2004c). Y si se actúa de forma temprana, desde las etapas de educación infantil y primaria, más efectiva será la intervención psicopedagógica en estilos intelectuales e identidad personal durante la adolescencia, en la enseñanza secundaria, tanto obligatoria (ESO), como postobligatoria (bachillerato y ciclos formativos).

Se trata, en definitiva, de formar adolescentes que puedan ser ciudadanas y ciudadanos activos, participativos y reflexivos que se involucren responsablemente en la construcción de sus vidas y, por ende, de la sociedad en que están inmersos. Si las y los adolescentes crecen conociendo y practicando diversas maneras de afrontar las tareas y situaciones en el contexto educativo, es más fácil que exploren sus opciones vitales en profundidad y lleguen a comprometerse satisfactoriamente con las que más les interesen sin atascarse en ideas infructuosas. Y, sobre todo, será más probable que, cuando lleguen a la adultez, respeten y valoren la diversidad de formas de ser y de pensar existentes, que sean críticos con ellos mismos y con su entorno, de modo que no solo se promueva el bien individual sino que se busque adicionalmente el bien común, que es lo que proporciona a las personas una verdadera madurez psicosocial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, G. R.; Bennion, L. D. y Huh, K. (1989). *Extended Objective Measure of Ego Identity Status: A reference manual*. Logan, Utah: Laboratory for Research on Adolescence, Utah State University.
- Adams, G. R. y Fitch, S. A. (1983). Psychological environments at university departments: Effects on college students' identity status and ego stage development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44 (6), 1266-1275.
- Adams, G. R.; Gullotta, T. P. y Markstrom-Adams, C. (1994). *Adolescent Life Experiences* (3ª ed.). Pacific Grove, California: Brooks/Cole.
- Adams, G. R.; Gullotta, T. P. y Montemayor, R. (1992). *Adolescent Identity Formation (Advances in Adolescent Development)*. Newbury Park, California: Sage.
- Adams, G. R. y Marshall, S. K. (1996). A developmental social psychology of identity: Understanding the person-in-context. *Journal of Adolescence*, 19 (5), 429-442.
- Allport, G. W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. Nueva York: Henry Holt and Company.
- Álvarez, M. (2000). *Análisis estadístico con SPSS. Procedimientos básicos*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Aparisi, J.; Marhuenda, F.; Martínez, I.; Molpeceres, M. A. y Zacarés, J. J. (1998). *El desarrollo psicosocial en el contexto educativo de los Programas de Garantía Social*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- Archer, S. L. (1989a). Gender differences in identity development: Issues of process, domain, and timing. *Journal of Adolescence*, 12 (2), 117-138.
- (1989b). The status of identity: Reflections on the need for intervention. *Journal of Adolescence*, 12 (4), 345-359.
- Arnett, J. J. (2011). Emerging adulthood(s). The cultural psychology of a new life stage. En L. A. Jensen (ed.), *Bridging cultural and developmental psychology: New Syntheses in Theory, Research and Policy* (pp. 255-275). Nueva York: Oxford University Press.
- Balistreri, E.; Busch-Rossnagel, N. A. y Geisinger, K. F. (1995). Development and preliminary validation of the Ego Identity Process Questionnaire. *Journal of Adolescence*, 18 (2), 179-192.
- Balkis, M. e Isiker, G. B. (2005). The relationship between thinking styles and personality types. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 33 (3), 283-294.
- Bennion, L. D. y Adams, G. R. (1986). A revision of the extended version of the Objective Measure of Ego Identity Status: An identity instrument for use with late adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 1 (2), 183-198.

- Berman, A. M.; Schwartz, S. J.; Kurtines, W. M. y Berman, S. L. (2001). The process of exploration in identity formation: The role of style and competence. *Journal of Adolescence*, 24 (4), 513-528.
- Bernardo, A. B.; Fernández, E.; Cerezo, R.; Rodríguez, C. y Bernardo, I. (2011). Perfiles de estilos de pensamiento en estudiantes universitarios: implicaciones para el ajuste al Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2 (2), 145-164.
- Bernardo, A. B.; Núñez, J. C.; González-Pianda, J. A.; Rosário, P.; Álvarez, L.; González-Castro, P.; Valle, A.; Rodríguez, S.; Cerezo, R.; Álvarez, D. y Rodríguez, C. (2009). Estilos intelectuales y rendimiento académico: una perspectiva evolutiva. *Psicothema*, 21 (4), 555-561.
- Bernardo, A. B. I.; Zhang, L. F y Callueng, C. M. (2002). Thinking styles and academic achievement among Filipino students. *The Journal of Genetic Psychology*, 163 (2), 149-163.
- Berry, J. W.; Poortinga, Y. H.; Segall, M. H. y Dasen, P. R. (1992). *Cross-cultural Psychology: Research and Applications*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Berzonsky, M. D. (1989). Identity style: Conceptualization and measurement. *Journal of Adolescent Research*, 4 (3), 267-281.
- (1990). Self-construction over the lifespan: a process perspective on identity formation. En G. J. Neimeyer y R. A. Neimeyer (eds.), *Advances in Personal Construct Theory, Volume 1* (pp. 155-186). Greenwich, Connecticut: JAI Press.
- (1997). *Identity Style Inventory, Version 3*. Cuestionario no publicado. State University of New York at Cortland.
- Berzonsky, M. D. y Adams, G. R. (1999). Reevaluating the identity status paradigm: Still useful after 35 years. *Developmental Review*, 19 (4), 557-590.
- Biggs, J. B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Hawthorn, Australia: Australian Council for Educational Research.
- Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- Bosma, H. A. (1985). *Identity development in adolescence: Coping with commitments*. Groningen, Países Bajos: University of Groningen Press.
- (1992). Identity in adolescence: Managing commitments. En G. R. Adams, T. P. Gullotta y R. Montemayor (eds.), *Adolescent Identity Formation (Advances in Adolescent Development)* (pp. 91-121). Newbury Park, California: Sage.
- Bosma, H. A. y Kunnen, E. S. (2001). Determinants and mechanisms in ego identity development: A review and synthesis. *Developmental Review*, 21 (1), 39-66.

- Bourne, E. (1978). The state of research on ego identity: A review and appraisal. Part II. *Journal of Youth and Adolescence*, 7 (4), 371-392.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós (orig. 1979).
- Cano-García, F. y Hewitt-Hughes, E. C. (2000). Learning and thinking styles: An analysis of their interrelationship and influence on academic achievement. *Educational Psychology*, 20 (4), 413-430.
- Castejón, J. L.; Bermejo, M. R. y Gilar, R. (2001). La técnica del análisis factorial confirmatorio como procedimiento para la validación de constructo. Aplicación al Inventario de Estilos Intelectuales de Sternberg. En *Actas X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. A Coruña: AIDIPE.
- Chickering, A. W. (1969). *Education and Identity*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Chickering, A. W. y Reisser, L. (1993). *Education and Identity* (2ª ed.). San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Christopherson, B. B.; Jones, R. M. y Sales, A. P. (1988). Diversity in reported motivations for substance use as a function of ego-identity development. *Journal of Adolescent Research*, 3 (2), 141-152.
- Constantinople, A. (1969). An Eriksonian measure of personality development in college students. *Developmental Psychology*, 1 (4), 357-372.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- (1981). *Self-esteem inventories*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Costa, P. T. y McCrae, R. R. (2008). *NEO PI-R: Inventario de Personalidad NEO-Revisado y NEO FFI, Inventario NEO Reducido de Cinco Factores*. Madrid: TEA (orig. 1992).
- Côté, J. E. (1993). Foundations of a psychoanalytic social psychology: Neo-Eriksonian propositions regarding the relationship between psychic structure and cultural institutions. *Developmental Review*, 13 (1), 31-53.
- (1996a). Identity: a multidimensional analysis. En G. R. Adams, R. Montemayor y T. P. Gullotta (eds.), *Psychosocial Development During Adolescence* (pp. 130-180). Thousand Oaks, California: Sage.
- (1996b). Sociological perspectives on identity formation: The culture-identity link and identity capital. *Journal of Adolescence*, 19 (5), 417-428.
- (1997). An empirical test of the identity capital model. *Journal of Adolescence*, 20 (5), 577-597.

- Côté, J. E. y Allahar, A. L. (1996). *Generation on hold: Coming of age in the late twentieth century*. Nueva York: New York University Press.
- Côté, J. E. y Levine, C. G. (1987). A formulation of Erikson's theory of ego identity formation. *Developmental Review*, 7 (4), 273-325.
- (1988). A critical examination of the ego identity status paradigm. *Developmental Review*, 8 (2), 147-184.
- (2002). *Identity formation, agency, and culture: A social psychological synthesis*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Craig-Bray, L.; Adams, G. R. y Dobson, W. R. (1988). Identity formation and social relations during late adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 17 (2), 173-187.
- Crocetti, E.; Rubini, M.; Luyckx, K. y Meeus, W. (2008). Identity formation in early and middle adolescents from various ethnic groups: From three dimensions to five statuses. *Journal of Youth and Adolescence*, 37 (8), 983-996.
- 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 (2), 207-222.
- Crocetti, E.; Schwartz, S. J.; Fermani, A.; Klimstra, T. y Meeus, W. H. J. (2012). A cross-national study of identity statuses in Dutch and Italian adolescents: Status distributions and correlates. *European Psychologist*, 17 (3), 171-181.
- Crocetti, E.; Schwartz, S. J.; Fermani, A. y Meeus, W. H. J. (2010). The Utrecht Management of Identity Commitments Scale (U-MICS): Italian validation and cross-national comparisons. *European Journal of Psychological Assessment*, 26 (3), 169-183.
- Curry, L. (1983). An organization of learning styles theory and constructs. En L. Curry (ed.), *Learning style in continuing medical education* (pp. 115-131). Ottawa: Canadian Medical Association.
- 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 (5), 537-552.
- Dellas, M. y Jernigan, L. P. (1981). Development of an objective instrument to measure identity status in terms of occupation crisis and commitment. *Educational and Psychological Measurement*, 41 (4), 1039-1050.
- (1987). *Development of objective instruments to assess ego identity status in terms of religious beliefs and political ideology*. Comunicación presentada al Mid-Western Educational Research Association Meeting. Chicago, octubre de 1987.

- (1990). Affective personality characteristics associated with undergraduate ego identity formation. *Journal of Adolescent Research*, 5 (3), 306-324.
- Doménech-Betoret, F. (2007). The influence of students' and teachers' thinking styles on student course satisfaction and on their learning process. *Educational Psychology*, 27 (2), 219-234.
- (2012). Análisis de los estilos de pensamiento que utilizan los profesores españoles en el aula. *Revista de Educación*, 358, 497-522.
- Douglas, M. (1996). *Thought Styles*. Londres: Sage.
- Emamipour, S. y Shams-Esfandabad, H. (2013). Developmental study of thinking styles in Iranian students university. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 84, 1736-1739.
- Epstein, S. (1990). Cognitive-experiential self-theory. En L. Pervin (ed.), *Handbook of Personality: Theory and Research* (pp. 165-192). Nueva York: Guilford.
- (2008). Intuition from the perspective of cognitive-experiential self-theory. En H. Plessner, C. Betsch y T. Betsch (eds.), *Intuition in Judgment and Decision Making* (pp. 23-37). Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Epstein, S.; Pacini, R.; Denes-Raj, V. y Heier, H. (1996). Individual differences in intuitive-experiential and analytical-rational thinking styles. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71 (2), 390-405.
- Erikson, E. H. (1970). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Hormé (orig. 1950).
- (1964). *Insight and responsibility*. Nueva York: Norton.
- (1971). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós (orig. 1968).
- (1974). *Dimensions of a new identity*. Nueva York: Norton.
- (1980). *Identity and the life cycle: A reissue*. Nueva York: Norton.
- Evans, C. y Waring, M. (2009). The place of cognitive style in pedagogy: Realizing potential in practice. En L. F. Zhang y R. J. Sternberg (eds.), *Perspectives on the Nature of Intellectual Styles* (pp. 169-208). Nueva York: Springer.
- Fjell, A. M. y Walhovd, K. B. (2004). Thinking styles in relation to personality traits: An investigation of the Thinking Styles Inventory and NEO-PI-R. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45 (4), 293-300.
- Forthun, L. F. (2000). *An examination of identity formation during adolescence: A person-oriented approach*. Tesis doctoral no publicada. Texas Tech University.
- Freud, S. (1993). *Los textos fundamentales del psicoanálisis*. Barcelona: Altaya (orig. 1986).

- Fullinwider-Bush, N. y Jacobvitz, D. B. (1993). The transition to young adulthood: Generational boundary dissolution and female identity development. *Family Process*, 32 (1), 87-103.
- Galli, C. (1997). *Fattori personali e sociali nei processi di definizione dell'identità in adolescenza*. Tesis doctoral no publicada. Università degli Studi di Bologna.
- García-Nieto, N. (2002). La Orientación Educativa: referente obligado en la formación de los actuales educadores. *Revista Complutense de Educación*, 13 (1), 251-279.
- Gardié, O. (1997). Cerebro total y Estilos de pensamiento venezolano: la creatividad desperdiciada. *Investigación y Postgrado*, 12 (2), 39-64.
- (2000). Determinación del perfil de estilos de pensamiento y análisis de sus posibles implicaciones en el desempeño de profesionales universitarios venezolanos. *Estudios Pedagógicos*, 26, 25-38.
- (2006). Condicionantes de la creatividad desde la perspectiva de la neurociencia y la complejidad. En S. de la Torre y V. Violant (coords.), *Comprender y evaluar la creatividad. Vol.1: Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza* (pp. 493-506). Málaga: Aljibe.
- Gardner, R. (1968). *Personality Development at Preadolescence*. Seattle: University of Washington Press.
- González-Pianda, J. A.; Núñez, J. C.; González-Pumariega, S.; Álvarez, L.; Rocas, C.; González, P.; Bernardo, A. B.; Valle A.; Cabanach, R. G.; Rodríguez, S. y Sales, P. R. (2004). Estilos de pensamiento: análisis de su validez estructural a través de las respuestas de adolescentes al *Thinking Styles Inventory*. *Psicothema*, 16 (1), 139-148.
- Goossens, L. (2001). Global versus domain-specific statuses in identity research: a comparison of two self-report measures. *Journal of Adolescence*, 24 (6), 681-699.
- Gregorc, A. F. (1979). Learning/teaching styles: Potent forces behind them. *Educational Leadership*, 36 (4), 234-236.
- Grigorenko, E. L. y Sternberg, R. J. (1995). Thinking styles. En D. H. Saklofske y M. Zeidner (comps.), *International Handbook of Personality and Intelligence* (pp. 205-229). Nueva York: Plenum.
- (1997). Styles of thinking, abilities, and academic performance. *Exceptional Children*, 63 (3), 295-312.
- Grotevant, H. D. (1986). Assessment of identity development: Current issues and future directions. *Journal of Adolescent Research*, 1 (2), 175-182.
- (1987). Toward a process model of identity formation. *Journal of Adolescent Research*, 2 (3), 203-222.
- (1992). Assigned and chosen identity components: A process perspective on their integration. En G. R. Adams, T. P. Gullotta y R. Montemayor (eds.), *Adolescent Identity*

- Formation (Advances in Adolescent Development)* (pp. 73-90). Newbury Park, California: Sage.
- (1993). The integrative nature of identity: Bringing the soloists to sing in the choir. En J. Kroger (ed.), *Discussions on ego identity* (pp. 121-146). Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grotevant, H. D. y Adams, G. R. (1984). Development of an objective measure to assess ego identity in adolescence: Validation and replication. *Journal of Youth and Adolescence*, 13 (5), 419-438.
- Grotevant, H. D. y Cooper, C. R. (1986). Individuation in family relationships: A perspective on individual differences in the development of identity and role-taking skill in adolescence. *Human Development*, 29 (2), 82-100.
- Grotevant, H. D.; Thorbecke, W. y Meyer, M. L. (1982). An extension of Marcia's identity status interview into the interpersonal domain. *Journal of Youth and Adolescence*, 11 (1), 33-47.
- Guild, P. B. y Garger, S. (1998). *Marching to Different Drummers* (2ª ed.). Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Gutiérrez, M. y Krumm, G. (2012). Adaptación y validación del Inventario de Estilos de Pensamiento de Sternberg (TSI) en la Provincia de Entre Ríos, Argentina. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 1, 43-62.
- Hart, D. (1988). The adolescent self-concept in social context. En D. K. Lapsley y F. C. Power (eds.), *Self, Ego, and Identity: Integrative Approaches* (pp. 71-90). Nueva York: Springer-Verlag.
- Hashway, R. M. (1998). *Developmental cognitive styles: A primer to the literature including an introduction to the theory of developmentalism*. Bethesda, Maryland: Austin & Winfield.
- Hawley, G. A. (1988). *Measures of Psychosocial Development (MPD). Professional Manual*. Lutz, Florida: Psychological Assessment Resources (orig. 1980).
- Heaven, P. C. L.; Ciarrochi, J. y Vialle, W. (2008). Self-nominated peer crowds, school achievement, and psychological adjustment in adolescents: *Longitudinal analysis*. *Personality and Individual Differences*, 44 (4), 977-988.
- Henson, K. T. y Borthwick, P. (1984). Matching Styles: A Historical Look. *Theory into Practice*, 23 (1), 3-9.
- Herrmann, N. (1989). *The Creative Brain*. Lake Lure, North Carolina: The Ned Herrmann Group.
- Hervás, R. M.; Sternberg, R. J. y Castejón, J. L. (1999). Estilos intelectuales en alumnos con altas habilidades: Un estudio en centros de educación secundaria. *Faisca. Revista de altas capacidades*, 7, 50-62.

- Hill, P. (1993). Recent advances in selected aspects of adolescent development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34 (1), 69-99.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's Consequences*. Beverly Hills, California: Sage.
- Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (2ª ed.). Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Iborra, A. (2003). *Rituales y Tareas del desarrollo: Cambios Generacionales y Repercusiones sobre la Madurez Personal*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de València.
- Iedema, J. y Meeus, W. H. J. (1998). The effects of work and relational mental incongruity on identity formation and well-being. *Journal of Adolescence*, 21 (3), 253-264.
- Jonassen, D. H. y Grabowski, B. L. (1993). *Handbook of individual differences: Learning and instruction*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Josselson, R. (1994). The Theory of Identity Development and the question of intervention. En S. L. Archer (ed.), *Interventions for adolescent identity development* (pp. 12-25). Thousand Oaks, California: Sage.
- Julia, D. (1996). *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Larousse Planeta.
- Jung, C. G. (1923). *Psychological types*. Nueva York: Harcourt Brace.
- Kagan, J. (1966). Reflection-impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo. *Journal of Abnormal Psychology*, 71 (1), 17-24.
- Keefe, K. y Berndt, T. J. (1996). Relations of friendship quality to self-esteem in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 16 (1), 110-129.
- Kelly, G. A. (1966). *Teoría de la personalidad: la psicología de las construcciones personales*. Buenos Aires: Troquel (orig. 1955).
- Kerpelman, J. L.; Pittman, J. F. y Lamke, L. K. (1997). Toward a microprocess perspective on adolescent identity development: An identity control theory approach. *Journal of Adolescent Research*, 12 (3), 325-346.
- Kidwell, J. S.; Dunham, R. M.; Bacho, R. A.; Pastorino, E. y Portes, P. R. (1995). Adolescent identity exploration: A test of Erikson's theory of transitional crisis. *Adolescence*, 30 (120), 785-793.
- Kimmel, D. C. y Weiner, I. B. (1998). *La adolescencia: una transición del desarrollo* (2ª ed.). Barcelona: Ariel (orig. 1995).
- Kolb, D. A. (1976). *The Learning Style Inventory: Technical manual*. Boston, Massachusetts: McBer.

- (1977). *The Learning Style Inventory: a self description of preferred learning modes*. Boston, Massachusetts: McBear.
- Kroger, J. (1988). A longitudinal study of ego identity status interview domains. *Journal of Adolescence*, 11 (1), 49-64.
- (1996a). *Identity in Adolescence. The balance between Self and Other* (2ª ed.). Nueva York: Routledge.
- (1996b). Identity, regression and development. *Journal of Adolescence*, 19 (3), 203-222.
- (1997). Gender and identity: The intersection of structure, content and context. *Sex Roles*, 36 (11-12), 747-770.
- (2003). Identity development during adolescence. En G. R. Adams y M. D. Berzonsky (eds.), *The Blackwell Handbook on Adolescence* (pp. 205-226). Oxford: Blackwell.
- Kroger, J. y Marcia, J. E. (2011). The identity statuses: origins, meanings, and interpretations. En S. J. Schwartz, K. Luyckx y V. L. Vignoles (eds.), *Handbook of Identity Theory and Research* (pp. 31-53). Nueva York: Springer.
- Kroger, J.; Martinussen, M. y Marcia, J. E. (2010). Identity status change during adolescence and young adulthood: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 33 (5), 683-698.
- Kunnen, E. S; Bosma, H. A. y Van Geert, P. (2001). A dynamic systems approach to identity formation: theoretical background and methodological possibilities. En J. E. Nurmi (ed.), *Navigating through adolescence. European perspectives* (pp. 251-278). Nueva York: Routledge.
- Kurtines, W. M. (1999). *A co-constructivist perspective on human behavior and development*. Manuscrito no publicado. Florida International University.
- Kurtines, W. M; Azmitia, M. y Alvarez, M. (1992). Science, values, and rationality: Philosophy of science from a co-constructivist perspective. En W. M. Kurtines, M. Azmitia y J. L. Gewirtz (eds.), *The role of values in psychology and human development* (pp. 3-29). Nueva York: Wiley.
- Kurtines, W. M.; Berman, S. L.; Ittel, A. y Williamson, S. (1995). Moral development: A co-constructivist perspective. En W. M. Kurtines y J. L. Gewirtz (eds.), *Moral development: An introduction* (pp. 337-376). Nueva York: Wiley.
- Kyriakides, L. (2005). Extending the comprehensive model of educational effectiveness by an empirical investigation. *School Effectiveness and School Improvement*, 16 (2), 103-152.
- Lee, K. L. (2002). *Thinking styles and approaches in teaching among Hong Kong kindergarten teachers*. Manuscrito no publicado. The University of Hong Kong.
- Leino, A. L.; Leino, J. y Lindstedt, J. P. (1989). A study of learning styles. *Research Bulletin*, 72. Department of Education, University of Helsinki.

- López-Martínez, O. y Martín-Brufau, R. (2010). Estilos de pensamiento y creatividad. *Anales de Psicología*, 26 (2), 254-258.
- Luyckx, K.; Duriez, B.; Klimstra, T. A.; Van Petegem, S. y Beyers, W. (2011). Identity and self-esteem in adolescence and emerging adulthood: Temporal sequences and developmental pathways. Comunicación presentada en el XV Congreso Europeo de Psicología del Desarrollo. Bergen, Noruega, 23-27 de agosto de 2011.
- 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 (3), 361-378.
- Luyckx, K.; Goossens, L.; Soenens, B.; Beyers, W. y Vansteenkiste, M. (2005). Identity statuses based on 4 rather than 2 identity dimensions: Extending and refining Marcia's paradigm. *Journal of Youth and Adolescence*, 34 (6), 605-618.
- Luyckx, K.; Klimstra, T. A.; Duriez, B.; Van Petegem, S.; Beyers, W.; Teppers, E. y Goossens, L. (2013). Personal identity processes and self-esteem: Temporal sequences in high school and college students. *Journal of Research in Personality*, 47 (2), 159-170.
- Luyckx, K.; Schwartz, S. J.; Berzonsky, M. D.; Soenens, B.; Vansteenkiste, M.; Smits, I. y Goossens, L. (2008). Capturing ruminative exploration: Extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence. *Journal of Research in Personality*, 42 (1), 58-82.
- Luyckx, K.; Schwartz, S. J.; Goossens, L.; Soenens, B. y Beyers, W. (2008). Developmental typologies of identity formation and adjustment in female emerging adults: A latent class growth analysis approach. *Journal of Research on Adolescence*, 18 (4), 595-619.
- Luyckx, K.; Vansteenkiste, M.; Goossens, L. y Duriez, B. (2009). Basic need satisfaction and identity formation: Bridging self-determination theory and process-oriented identity research. *Journal of Counseling Psychology*, 56 (2), 276-288.
- Mallory, M. E. (1989). Q-sort definition of ego identity status. *Journal of Youth and Adolescence*, 18 (4), 399-412.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3 (5), 551-558.
- (1967). Ego identity status: Relationship to change in self-esteem, "general maladjustment," and authoritarianism. *Journal of Personality*, 35 (1), 118-133.
- (1980). Identity in adolescence. En J. Adelson (ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159-187). Nueva York: Wiley.
- (1983). Some directions for the investigation of ego development in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 3 (3), 215-223.

- (1994). The empirical study of ego identity. En H. A. Bosma, T. L. G. Graafsma, H. D. Grotevant y D. J. de Levita (eds.), *Identity and development: An interdisciplinary approach* (pp. 67-80). Thousand Oaks, California: Sage.
- (2001). A commentary on Seth Schwartz's review of identity theory and research. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 1 (1), 59-65.
- Marcia, J. E.; Waterman, A. S.; Matteson, D. R.; Archer, S. L. y Orlofsky, J. L. (1993). *Ego identity: A handbook for psychosocial research*. Nueva York: Springer-Verlag.
- 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 (4), 397-417.
- Markus, H. y Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41 (9), 954-969.
- Meeus, W. H. J. (1993). Occupational identity development, school performance, and social support in adolescence: Findings of a Dutch study. *Adolescence*, 28 (112), 809-819.
- (1996). Studies on identity development in adolescence: An overview of research and some new data. *Journal of Youth and Adolescence*, 25 (5), 570-598.
- (2011). The study of adolescent identity formation 2000–2010: A review of longitudinal research. *Journal of Research on Adolescence*, 21 (1), 75-94.
- Meeus, W. H. J. y Deković, M. (1995). Identity development, parental, and peer support: Results of a national Dutch survey. *Adolescence*, 30 (120), 931-944.
- Meeus, W. H. J.; Iedema, J.; Helsén, M. y Vollebergh, W. (1999). Patterns of adolescent identity development: Review of literature and longitudinal analysis. *Developmental Review*, 19 (4), 419-461.
- Meeus, W. H. J.; Iedema, J. y Maassen, G. H. (2002). Commitment and exploration as mechanisms of identity formation. *Psychological Reports*, 90 (3), 771-785.
- Meeus, W. H. J.; Oosterwegel, A. y Vollebergh, W. (2002). Parental and peer attachment and identity development in adolescence. *Journal of Adolescence*, 25 (1), 93-106.
- Meeus, W. H. J.; Van de Schoot, R.; Keijsers, L. y Branje, S. (2012). Identity statuses as developmental trajectories: a five-wave longitudinal study in early-to-middle and middle-to-late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence* 41 (8), 1008-1021.
- Meeus, W. H. J.; Van de Schoot, R.; Keijsers, L.; Schwartz, S. J. y Branje, S. (2010). On the progression and stability of adolescent identity formation: A five-wave longitudinal study in early-to-middle and middle-to-late adolescence. *Child Development*, 81 (5), 1565-1581.
- Messick, S. (1984). The nature of cognitive styles: Problems and promise in educational practice. *Educational Psychologist*, 19 (2), 59-74.

- (1994). The matter of style: Manifestations of personality in cognition, learning, and teaching. *Educational Psychologist*, 29 (3), 121-136
- (1996). Bridging cognition and personality in education: the role of style in performance and development. *European Journal of Personality*, 10 (5), 353-376.
- Miller, A. (1987). Cognitive styles: An integrated model. *Educational Psychology*, 7 (4), 251-268.
- 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), 5-37.
- Morin, A. J. S.; Mañano, C.; Marsh, H. W.; Nagengast, B. y Janosz, M. (2013). School life and adolescents' self-esteem trajectories. *Child Development*, 84 (6), 1967-1988.
- Myers, I. B. y Myers, P. B. (1980). *Manual: A Guide to Use of the Myers-Briggs Type Indicator*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Nachmias, R. y Shany, N. (2002). Learning in virtual courses and its relationship to thinking styles. *Journal of Educational Computing Research*, 27 (3), 315-329.
- Oyserman, D.; Coon, H. M. y Kemmelmeier, M. (2002). Rethinking individualism and collectivism: Evaluation of theoretical assumptions and meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 128 (1), 3-72.
- Pacini, R. y Epstein, S. (1999). The relation of rational and experiential information processing styles to personality, basic beliefs, and the ratio-bias phenomenon. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76 (6), 972-987.
- Papini, D. R.; Micka, J. C. y Barnett, J. K. (1989). Perceptions of intrapsychic and extrapsychic functioning as bases of adolescent ego identity statuses. *Journal of Adolescent Research*, 4 (4), 462-482.
- Pardo, A. y San Martín, R. (2001). *Análisis de Datos en Psicología II* (2ª ed.). Madrid: Pirámide.
- Parra, Á.; Oliva, A. y Sánchez-Queija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología*, 35 (3), 331-346.
- Pérez, C. (2001). *Técnicas Estadísticas con SPSS*. Madrid: Pearson Educación.
- Phinney, J. S. y Baldelomar, O. A. (2011). Identity development in multiple cultural contexts. En L. A. Jensen (ed.), *Bridging cultural and developmental approaches to psychology. New syntheses in theory, research, and policy* (pp. 161-186). Nueva York: Oxford University Press.
- Phinney, J. S. y Ong, A. D. (2007). Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions. *Journal of Counseling Psychology*, 54 (3), 271-281.

- Phinney, J. S. y Rosenthal, D. A. (1992). Ethnic identity in adolescence: Process, content, and outcome. En G. R. Adams, T. P. Gullotta y R. Montemayor (eds.), *Adolescent Identity Formation (Advances in Adolescent Development)* (pp. 145-172). Newbury Park, California: Sage.
- Piaget, J. (1966). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique (orig. 1950).
- Prieto, M. D. y Hervás, R. M. (1995). Estilos intelectuales y superdotación. *Faisca. Revista de altas capacidades*, 2, 27-42.
- Raphael, D. y Xelowski, H. G. (1980). Identity status in high school students: Critique and a revised paradigm. *Journal of Youth and Adolescence*, 9 (5), 383-389.
- Rasmussen, J. E. (1964). Relationship of ego identity to psychosocial effectiveness. *Psychological Reports*, 15, 815-825.
- Rayner, S. y Riding, R. (1997). Towards a categorization of cognitive styles and learning styles. *Educational Psychology*, 17 (1-2), 5-27.
- Rezler, A. G. y Rezmovic, V. (1981). The learning preference inventory. *Journal of Allied Health*, 10 (1), 28-34.
- Richardson, A. (1977). Verbaliser-visualiser: A cognitive style dimension. *Journal of Mental Imagery*, 1, 109-126.
- Richmond, A. S. y Conrad, L. (2012). Do thinking style predict academic performance of online learning? *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 8 (2), 108-117.
- Riding, R. J. y Cheema, I. (1991). Cognitive styles: An overview and integration. *Educational Psychology*, 11 (3-4), 193-215.
- Riding, R. J.; Glass, A.; Butler, R. y Pleydell-Pearce, C. W. (1997). Cognitive style and individual differences in EEG alpha during information processing. *Educational Psychology*, 17 (1-2), 219-234.
- Riding, R. J. y Taylor, E. M. (1976). Imagery performance and prose comprehension in 7 year old children. *Educational Studies*, 2, 21-27.
- Rodenas, S. M. (1988). *El Zodíaco y la psicología evolutiva. La espiral del desarrollo humano*. Madrid: A. C. A. Kepler.
- Rosenberg, M. (1973). *La autoimagen del adolescente y la sociedad*. Buenos Aires: Paidós (orig. 1965).
- Rosenberg, M.; Schooler, C.; Schoenbach, C. y Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60 (1), 141-156.

- Rosenthal, D. A.; Gurney, R. M. y Moore, S. M. (1981). From trust to intimacy: A new inventory for examining Erikson's stages of psychosocial development. *Journal of Youth and Adolescence*, 10 (6), 525-537.
- Ruiz Alfonso, J. M. y Zacarés, J. J. (2000). *Cuestionario de Identidad Ideológica (C.I.ID.)*. Cuestionario no publicado. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universitat de València.
- (2000). *Cuestionario de Identidad Ocupacional (C.I.O.)*. Cuestionario no publicado. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universitat de València.
- (2000). *Cuestionario de Identidad Relacional (C.I.R.)*. Cuestionario no publicado. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universitat de València.
- Ryeng, M. S.; Kroger, J. y Martinussen, M. (2013). Identity status and self-esteem: A meta-analysis. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 13 (3), 201-213.
- Sadler-Smith, E. (2009). A duplex model of cognitive style. En L. F. Zhang y R. J. Sternberg (eds.), *Perspectives on the Nature of Intellectual Styles* (pp. 3-28). Nueva York: Springer.
- Schwartz, S. J. (2001). The Evolution of Eriksonian and Neo-Eriksonian Identity Theory and Research: A Review and Integration. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 1 (1), 7-58.
- Schwartz, S. J.; Donnellan, M. B.; Ravert, R. D.; Luyckx, K. y Zamboanga, B. L. (2013). Identity development, personality, and well-being in adolescence and emerging adulthood: Theory, research, and recent advances. En I. B. Weiner (ed. serie), y R. M. Lerner, A. Easterbrooks y J. Mistry (eds. vols.), *Handbook of psychology, vol. 6: Developmental psychology* (pp. 339-364). Nueva York: John Wiley and Sons.
- Schwartz, S. J.; Klimstra, T. A.; Luyckx, K.; Hale, W. W. y Meeus, W. H. J. (2012). Characterizing the self-system over time in adolescence: Internal structure and associations with internalizing symptoms. *Journal of Youth and Adolescence*, 41 (9), 1208-1225.
- Schwartz, S. J.; Mason, C. A.; Pantin, H. y Szapocznik, J. (2009). Longitudinal relationships between family functioning and identity development in Hispanic adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 29 (2), 177-211.
- Schwartz, S. J.; Pantin, H.; Prado, G.; Sullivan, S. y Szapocznik, J. (2005). Family functioning, identity, and problem behavior in Hispanic immigrant early adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 25 (4), 392-420.
- Schwartz, S. J.; Zamboanga, B. L.; Meca, A. y Ritchie, R. A. (2012). Identity around the world: An overview. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 138, 1-18.
- Serio, A.; Rosales, M. y Jiménez, H. (2012). Estilos de pensamiento en docentes con bajo y alto bienestar profesional. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23 (2), 79-91.

- Shiloh, S.; Salton, E. y Sharabi, D. (2002). Individual differences in rational and intuitive thinking styles as predictors of heuristic responses and framing effects. *Personality and Individual Differences*, 32 (3), 415-429.
- Shirk, S. R. y Renouf, A. G. (1992). The tasks of self-development in middle childhood and early adolescence. En R. P. Lipka y T. M. Brinthaupt (eds.), *Self-perspectives across the life span* (pp. 53-90). Albany, NY: State University of New York Press.
- Shokri, O.; Kadivar, P.; Farzad, V.; Sangari, A. A. y Ghana-ei, Z. (2006). The role of personality traits and thinking styles in academic achievement: Introducing casual models. *Journal of Iranian Psychologists*, 2 (7), no paginado.
- Sigüenza, J. (1997). *La Construcción de la Identidad en la Adolescencia: Un Estudio Transversal con Población Valenciana*. Tesis de licenciatura no publicada. Universitat de València.
- Simonton, D. K. (1988). *Scientific genius*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Skorikov, V. B. y Vondracek, F. W. (1998). Vocational identity development: Its relationship to other identity domains and to overall identity development. *Journal of Career Assessment*, 6 (1), 13-35.
- (2011). Occupational identity. En S. J. Schwartz, K. Luyckx y V. L. Vignoles (eds.), *Handbook of Identity Theory and Research* (pp. 693-714). Nueva York: Springer.
- Smith, T. B. y Silva, L. (2011). Ethnic identity and personal well-being of people of color: A meta-analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 58 (1), 42-60.
- Stephen, J.; Fraser, E. y Marcia, J. E. (1992). Moratorium-achievement (MAMA) cycles in lifespan identity development: Value orientations and reasoning system correlates. *Journal of Adolescence*, 15 (3), 283-300.
- Sternberg, R. J. (1988). Mental self-government: A theory of intellectual styles and their development. *Human Development*, 31 (4), 197-224.
- (1994). Thinking Styles: Theory and assessment at the interface between intelligence and personality. En R. J. Sternberg y P. Ruzgis (eds.), *Intelligence and Personality* (pp.169-187). Nueva York: Cambridge University Press.
- (1999). *Estilos de pensamiento. Claves para identificar nuestro modo de pensar y enriquecer nuestra capacidad de reflexión*. Barcelona: Paidós (orig. 1997).
- Sternberg, R. J.; Castejón, J. L. y Bermejo, M. R. (1999). Estilo intelectual y rendimiento académico. *Revista de Investigación Educativa*, 17 (1), 33-46.
- Sternberg, R. J. y Grigorenko, E. L. (1993). Thinking styles and the gifted. *Roeper Review*, 16 (2), 122-130.
- (1995). Styles of thinking in the school. *European Journal for High Ability*, 6 (2), 201-219.

- Sternberg, R. J. y Lubart, T. I. (1997). *La creatividad en una cultura conformista*. Barcelona: Paidós (orig. 1995).
- Sternberg, R. J. y Wagner, R. K. (1991). *MSG Thinking Styles Inventory*. Cuestionario no publicado. Yale University.
- Sternberg, R. J.; Wagner, R. K. y Zhang, L. F. (2003). *Thinking styles inventory – Revised*. Cuestionario no publicado. Yale University.
- Sternberg, R. J.; Wagner, R. K. y Zhang, L. F. (2007). *Thinking styles inventory – Revised II*. Cuestionario no publicado. Tufts University.
- Sternberg, R. J. y Zhang, L. F. (Eds.). (2001). *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- (2005). Styles of thinking as a basis of differentiated instruction. *Theory into Practice*, 44 (3), 245-253.
- Taylor, R. D. y Oskay, G. (1995). Identity formation in Turkish and American late adolescents. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 26 (1), 8-22.
- Tesouro, 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.
- Turki, J. (2012). Thinking styles “in light of Sternberg's theory” prevailing among the students of Tafila Technical University and its relationship with some variables. *American International Journal of Contemporary Research*, 2 (3), 140-152.
- 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 (4), 497-556.
- Verma, S. (2001). A study of thinking styles of tertiary students. *Psycho-Lingua*, 31 (1), 15-19.
- Walters, G. D. (1996). The Psychological Inventory of Criminal Thinking Styles. Part I: Reliability and preliminary validity. *Criminal Justice and Behavior*, 22 (3), 307-325.
- Walters, G. D.; Hagman, B. T. y Cohn, A. M. (2011). Toward a hierarchical model of criminal thinking: Evidence from item response theory and confirmatory factor analysis. *Psychological Assessment*, 23 (4), 925-936.
- Waterman, A. S. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review of research. *Developmental Psychology*, 18 (3), 341-358.
- (ed.) (1985). *Identity in adolescence: Processes and contents*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- (1990). Personal expressiveness: Philosophical and psychological foundations. *Journal of Mind and Behaviour*, 11 (1), 47-74.

- (1992a). Identity as an aspect of optimal psychological functioning. En G. R. Adams, T. P. Gullotta y R. Montemayor (eds.), *Adolescent Identity Formation (Advances in Adolescent Development)* (pp. 50-72). Newbury Park, California: Sage.
- (1992b). The use of normative metatheoretical values in the process of personality theory development. En W. M. Kurtines, M. Azmitia y J. L. Gewirtz (eds.), *The Role of Values in Psychology and Human Development* (pp. 161-179). Nueva York: Wiley.
- (1993a). 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 (1993), *Ego Identity: A Handbook for Psychosocial Research* (pp.42-68). Nueva York: Springer-Verlag.
- (1993b). Finding something to do or someone to be: A eudaimonist perspective on identity formation. En J. Kroger (ed.), *Discussions on Ego Identity* (pp. 147-167). Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- (1993c). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 678-691.
- (1995). Eudaimonic theory: Self-realization and the collective good. En W. M. Kurtines y J. L. Gewirtz (eds.), *Moral Development: An Introduction* (pp. 225-278). Boston, Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Waterman, A. S.; Geary, P. S. y Waterman, C. K. (1974). Longitudinal study of changes in ego identity status from the freshman to the senior year at college. *Developmental Psychology*, 10 (3), 387-392.
- Waterman, A. S. y Waterman, C. K. (1971). A longitudinal study of changes in ego identity status during the freshman year at college. *Developmental Psychology*, 5 (1), 167-173.
- White, J. M.; Wampler, R. S. y Winn, K. I. (1998). The Identity Style Inventory: A revision with a sixth grade reading level (ISI-6G). *Journal of Adolescence Research*, 13 (2), 223-245.
- Willemsen, E. W. y Waterman, K. K. (1991). Ego identity status and family environment: A correlational study. *Psychological Reports*, 69 (3), 1203-1212.
- Witkin, H. A. (1959). The perception of the upright. *Science American*, 200 (2), 50-56.
- (1964). Origins of cognitive style. En C. Sheerer, *Cognition, Theory, Research, Promise* (pp. 175-205). Nueva York: Harper and Row.
- Witkin, H. A.; Oltman, P. K.; Raskin, E. y Karp, S. A. (1971). *Embedded Figures Test, Children's Embedded Figures Test: Manual*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Yu, D. M. (2008). *Teachers' teaching styles and interpersonal behaviors*. Manuscrito no publicado. The University of Hong Kong.

- Zacarés, J. J. (1996). Una revisión de las medidas utilizadas en el estudio de la formación de la identidad en la adolescencia. En M. Marín y F. J. Medina (comps.), *Psicología del Desarrollo y de la Educación. La intervención psicoeducativa* (pp. 251-263). Sevilla: Eudema.
- (1997). *El desarrollo de la identidad adolescente desde el paradigma de los status de identidad del ego: Cuestiones críticas*. Comunicación presentada al VII Congreso INFAD. Oviedo, mayo de 1997.
- (1998). Características psicosociales de los jóvenes participantes en los PGS: una aproximación desde la metodología de cuestionario. En I. Martínez y F. Marhuenda (comps.), *La experiencia educativa de los Programas de Garantía Social* (pp. 35-66). Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- (2000). Identidad. En E. Serra (dir.), *Máster "Aspectos evolutivos, psicopatológicos, psicoeducativos y sociales de la adolescencia". Volumen V: Social* (pp. 7-41). Valencia: Universitat de València.
- Zacarés, J. J. e Iborra, A. (2014, en prensa). Self and identity development during adolescence across cultures. En J. D. Wright (ed.), *The International Encyclopedia of Social and Behavioral Sciences, 2nd Edition* (Topic 23028). Editorial: Elsevier.
- 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*, 25 (2), 316-329.
- Zacarés, J. J.; Ruiz-Alfonso, J. M. y Llinares, L. (2004). Identidad, orientación hacia el trabajo y proyecto vital de los jóvenes participantes en Programas de Garantía Social. En M. A. Molpeceres (coord.), *Identidades y formación para el trabajo en los márgenes del sistema educativo: Escenarios contradictorios en la Garantía Social* (pp. 197-254). Montevideo: OIT/Cinterfor.
- Zhang, L. F. (1999). Further cross-cultural validation of the theory of mental self-government. *The Journal of Psychology*, 133 (2), 165-181.
- (2000a). Are thinking styles and personality types related? *Educational Psychology*, 20 (3), 271-283.
- (2000b). Relationship between Thinking Styles Inventory and Study Process Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 29 (5), 841-856.
- (2001a). Do thinking styles contribute to academic achievement beyond self-rated abilities? *The Journal of Psychology*, 135 (6), 621-637.
- (2001b). Thinking styles and personality types revisited. *Personality and Individual Differences*, 31 (6), 883-894.

- (2001c). Thinking styles, self-esteem, and extracurricular experiences. *International Journal of Psychology*, 36 (2), 100-107.
- (2002a). Measuring thinking styles in addition to measuring personality traits? *Personality and Individual Differences*, 33 (3), 445-458.
- (2002b). Thinking styles and cognitive development. *The Journal of Genetic Psychology*, 163 (2), 179-195.
- (2002c). Thinking styles and modes of thinking: Implications for education and research. *The Journal of Psychology*, 136 (3), 245-261.
- (2002d). Thinking styles and the Big Five personality traits. *Educational Psychology*, 22 (1), 17-31.
- (2003a). Are parents' and children's thinking styles related? *Psychological Reports*, 93 (2), 617-630.
- (2003b). Contributions of thinking styles to critical thinking dispositions. *The Journal of Psychology*, 137 (6), 517-544.
- (2004a). Contributions of thinking styles to vocational purpose beyond self-rated abilities. *Psychological Reports*, 94 (2), 697-714.
- (2004b). Do university students' thinking styles matter in their preferred teaching approaches? *Personality and Individual Differences*, 37 (8), 1551-1564.
- (2004c). Revisiting the predictive power of thinking styles for academic performance. *The Journal of Psychology*, 138 (4), 351-370.
- (2007). Teaching styles and occupational stress among Chinese university faculty members. *Educational Psychology*, 27 (6), 823-841.
- (2008a). Teachers' styles of thinking: An exploratory study. *The Journal of Psychology*, 142 (1), 37-55.
- (2008b). Thinking styles and emotions. *The Journal of Psychology*, 142 (5), 497-515.
- (2008c). Thinking styles and identity development among Chinese university students. *The American Journal of Psychology*, 121 (2), 255-271.
- (2009). Anxiety and thinking styles. *Personality and Individual Differences*, 47 (4), 347-351.
- (2010a). Do age and gender make a difference in the relationship between intellectual styles and abilities? *European Journal of Psychology of Education*, 25 (1), 87-103.
- (2010b). Further investigating thinking styles and psychosocial development in the Chinese higher education context. *Learning and Individual Differences*, 20 (6), 593-603.

- (2011). The developing field of intellectual styles: Four recent endeavours. *Learning and Individual Differences*, 21 (3), 311-318.
- (2012). Thinking styles in student learning and development. En P. Jarvis, *The Routledge International Handbook of Learning* (pp. 84-93). Nueva York: Routledge.
- (2013). *The Malleability of Intellectual Styles*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Zhang, L. F. y Fan, W. (2011). The theory of mental self-government grows up. Where has it led the field after 21 years? En S. Rayner y E. Cools (eds.), *Styles Differences in Cognition, Learning and Management. Theory, Research, and Practice* (pp. 46-59). Nueva York: Routledge.
- Zhang, L. F. y He, Y. F. (2011). Thinking styles and the Eriksonian stages. *Journal of Adult Development*, 18 (1), 8-17.
- Zhang, L. F. y Huang, J. F. (2001). Thinking styles and the five-factor model of personality. *European Journal of Personality*, 15 (6), 465-476.
- Zhang, L. F. y Postiglione, G. A. (2001). Thinking styles, self-esteem, and socio-economic status. *Personality and Individual Differences*, 31 (8), 1333-1346.
- Zhang, L. F.; Postiglione, G. A. y Jiao, B. (2012). Thinking styles, culture, and economy: Comparing Tibetan minority students with Han Chinese majority students. En W. R. Allen, R. T. Teranishi y M. Bonous-Hammarth (eds.), *As the World Turns: Implications of Global Shifts in Higher Education for Theory, Research and Practice. Advances in Education in Diverse Communities: Research, Policy and Praxis, Volume 7* (pp.239-260). Bingley, Reino Unido: Emerald.
- Zhang, L. F. y Sachs, J. (1997). Assessing thinking styles in the theory of mental self-government: A Hong Kong validity study. *Psychological Reports*, 81 (3), 915-928.
- Zhang, L. F. y Sternberg, R. J. (1998). Thinking styles, abilities, and academic achievement among Hong Kong university students. *Educational Research Journal*, 13 (1), 41-62.
- (2000). Are learning approaches and thinking styles related? A study in two Chinese populations. *The Journal of Psychology*, 134 (5), 469-489.
- (2001). Thinking styles across cultures: Their relationships with student learning. En R. J. Sternberg y L. F. Zhang (eds.), *Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive styles* (pp. 197-226). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- (2002). Thinking styles and teacher characteristics. *International Journal of Psychology*, 37 (1), 3-12
- (2005). A threefold model of intellectual styles. *Educational Psychology Review*, 17 (1), 1-52.
- (2006). *The nature of intellectual styles*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- (2009). Revisiting the value issue in intellectual styles. En L. F. Zhang y R. J. Sternberg (eds.), *Perspectives on the Nature of Intellectual Styles* (pp. 63-85). Nueva York: Springer.
- Zhang, L. F.; Sternberg, R. J. y Rayner, S. (eds.) (2012). *Handbook of Intellectual Styles. Preferences in Cognition, Learning, and Thinking*. Nueva York: Springer.
- Zimmerman, M. A.; Copeland, L. A.; Shope, J. T. y Dielman, T. E. (1997). A longitudinal study of self-esteem: Implications for adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, 26 (2), 117-141.

ANEXOS

CIR: Cuestionario de Identidad Relacional (Ruiz-Alfonso y Zacarés, 2000)

Este es un cuestionario para valorar lo que piensas normalmente sobre diversos aspectos de tu vida y de ti mismo. NO HAY RESPUESTAS BUENAS o MALAS. La mejor respuesta a cada pregunta es lo que sientas y creas que es cierto para ti en este momento. Contesta a todas las preguntas, sin dejar ninguna en blanco.

Para contestar debes marcar con una X en la casilla que refleje mejor tu opinión. A continuación contesta pensando *en tus relaciones de amistad, especialmente en las relaciones con tus mejores amigos y amigas*.

	No	No lo sé	Casi nunca	A veces	Sí, mucho
1. Estoy seguro/a de que elegir a mi mejor amigo/a fue lo mejor que ha pasado en mi vida.	0	0	1	2	3
2. Las relaciones con mis amigos/as me ayudan a ver el futuro con optimismo y confianza.	0	0	1	2	3
3. Mis relaciones de amistad me ayudan a tener confianza en mí mismo/a.	0	0	1	2	3
4. Mis relaciones de amistad me dan seguridad en la vida.	0	0	1	2	3
5. <i>Estoy satisfecho/a con mis mejores amigos/as.</i>	0	0	1	2	3
6. A pesar de todas las dificultades, estoy dispuesto/a a mantener las relaciones con mis mejores amigos/as.	0	0	1	2	3
7. <i>Encuentro muy difícil descubrir cosas nuevas de mis amigos/as.</i>	3	0	2	1	0
8. En este momento no entendería mi vida sin mis mejores amigos/as.	0	0	1	2	3
9. Suelo comparar mis amistades con las de otros/as.	0	0	1	2	3
10. Con frecuencia me pregunto cuáles son las amistades que me interesan.	0	0	1	2	3
11. Quiero saber lo que otras personas piensan sobre mis mejores amigos/as.	0	0	1	2	3
12. <i>Soy muy cambiante en mis relaciones de amistad.</i>	0	0	1	2	3
13. Creo que los mejores amigos/as que tengo ahora lo serán para toda la vida.	0	0	1	2	3
14. Creo que he de tomar decisiones en el tema de mis relaciones de amistad.	0	0	1	2	3

Puntuación en Compromiso Relacional → Suma de: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 13 = __ (Rango 0-24)

Puntuación en Exploración Relacional → Suma de: 7, 9, 10, 11, 12, 14 = __ (Rango 0-18)

* Los ítems en cursiva (5, 7 y 12) fueron eliminados para depurar el cuestionario y configurar el CIR-2.

CIO: Cuestionario de Identidad Ocupacional (Ruiz-Alfonso y Zacarés, 2000)

Contesta ahora pensando en tus *estudios actuales* en el instituto o facultad y en los *planes que tengas respecto a tus futuros estudios*. Para contestar debes marcar con una X en la casilla que refleje mejor tu opinión.

	No	No lo sé	Casi nunca	A veces	Sí, mucho
1. Estoy seguro/a de que mis actuales estudios son los mejores para mí.	0	0	1	2	3
2. Lo que estoy haciendo ahora me ayuda a ver el futuro con optimismo y confianza.	0	0	1	2	3
3. Soy muy cambiante en mis planes respecto a los futuros estudios.	0	0	1	2	3
4. Con frecuencia me pregunto cuáles son los estudios que realmente me interesan.	0	0	1	2	3
5. Creo que he de tomar algunas decisiones importantes sobre mis futuros estudios.	0	0	1	2	3
6. <i>Pienso mucho en mis estudios, en lo que estoy haciendo ahora.</i>	0	0	1	2	3
7. A pesar de todas las dificultades, estoy dispuesto a seguir y acabar con lo que estoy haciendo ahora.	0	0	1	2	3
8. Mis estudios actuales me dan seguridad en mí mismo/a.	0	0	1	2	3
9. En este momento me gustaría abandonar lo que estoy estudiando.	3	0	2	1	0
10. <i>Suelo comparar mi ocupación actual con la de otra gente.</i>	0	0	1	2	3
11. Estoy satisfecho/a con lo que estoy haciendo ahora.	0	0	1	2	3
12. <i>Quiero saber lo que otras personas piensan sobre lo que estoy estudiando ahora y sobre lo que haré en el futuro.</i>	0	0	1	2	3
13. Creo que actualmente necesito informarme más sobre el tema de los estudios.	0	0	1	2	3
14. Creo que los estudios que hago ahora me servirán toda la vida.	0	0	1	2	3

Puntuación en Compromiso Ocupacional → Suma de: 1, 2, 7, 8, 9, 11, 14= __ (Rango 0-21)

Puntuación en Exploración Ocupacional → Suma de: 3, 4, 5, 6, 10, 12, 13= __ (Rango 0-21)

* Los ítems en cursiva (6, 10 y 12) fueron suprimidos para depurar el cuestionario y constituir el CIO-2.

CIID: Cuestionario de Identidad Ideológica (Ruiz-Alfonso y Zacarés, 2000)

Contesta ahora pensando en tu *filosofía de vida actual*, es decir, en tu forma de ver el mundo en general. Contesta pensando en aquellas *creencias, actitudes y valores que mejor te identifiquen y que tal vez sean distintos a los de otras personas*. Para contestar debes marcar con una X en la casilla que refleje mejor tu opinión.

	No	No lo sé	Casi nunca	A veces	Sí, mucho
1. Estoy seguro/a de que mi actual filosofía de vida es la mejor para mí.	0	0	1	2	3
2. Las creencias, actitudes y valores que tengo ahora me ayudan a ver el futuro con optimismo y confianza.	0	0	1	2	3
3. <i>Soy muy cambiante en mis creencias, actitudes y valores.</i>	0	0	1	2	3
4. Mis creencias, actitudes y valores me dan seguridad en la vida.	0	0	1	2	3
5. Quiero saber lo que otras personas piensan sobre mi filosofía de vida.	0	0	1	2	3
6. A pesar de todas las dificultades, estoy dispuesto/a a ser fiel a mi filosofía de vida.	0	0	1	2	3
7. <i>Encuentro difícil plantearme cosas nuevas en mis creencias, actitudes y valores.</i>	3	0	2	1	0
8. <i>En este momento no entendería mi existencia sin la filosofía de vida que tengo.</i>	0	0	1	2	3
9. Suelo comparar mi visión general del mundo y de las cosas con las de otras personas.	0	0	1	2	3
10. Con frecuencia me pregunto cuáles son las ideas y valores en los que realmente creo.	0	0	1	2	3
11. Estoy satisfecho/a con la filosofía de vida que mantengo ahora.	0	0	1	2	3
12. Mi filosofía de vida me ayuda a tener confianza en mí mismo/a.	0	0	1	2	3
13. Creo que las creencias, actitudes y valores que tengo ahora lo serán para toda la vida.	0	0	1	2	3
14. Pienso mucho en temas religiosos, filosóficos o ideológicos que me preocupan.	0	0	1	2	3

Puntuación en Compromiso Ideológico → Suma de: 1, 2, 4, 6, 8, 11, 12, 13= __ (Rango 0-24)

Puntuación en Exploración Ideológica → Suma de: 3, 5, 7, 9, 10, 14= __ (Rango 0-18)

* Los ítems en cursiva (3, 7 y 8) fueron eliminados para depurar el cuestionario y conformar el CIID-2.

Los estudiantes de enseñanza secundaria se encuentran en una edad crítica por ser la etapa en que construyen su identidad personal: las chicas y chicos adolescentes buscan aclarar qué les interesa y cómo quieren ser en distintas facetas de la vida, planteándose su futuro entre un abanico de opciones vitales y asumiendo compromisos, provisionales o estables. Al mismo tiempo, expresan preferencias en la forma de abordar las tareas y situaciones, al margen de mostrarse más o menos hábiles al hacerlo. En definitiva, están consolidando tanto su personalidad como su inteligencia.

Este libro indaga sobre estos aspectos cruciales de la adolescencia, realizando un recorrido por el panorama investigador de la formación de la identidad y los estilos de pensamiento con el fin de comprobar después empíricamente su conexión y la capacidad que poseen para optimizar el desarrollo adolescente. Dicha relación se presenta como una herramienta útil e innovadora para la orientación educativa en la enseñanza secundaria.