

# ¿Es posible la optimización del desarrollo de la identidad en la adolescencia? Intervenciones más allá del autoconcepto<sup>1</sup>

JUAN-JOSÉ ZACARÉS Y ALEJANDRO IBORRA\*

*Universitat de València; Universidad de Alcalá*



## Resumen

*El artículo reflexiona acerca de la necesidad de cómo intervenir óptimamente en la formación de la identidad en la adolescencia y la transición a la adultez, tras justificar previamente el modo en que la formación de una identidad personal resulta más dificultosa en el actual contexto postmoderno al dejar a los jóvenes más dependientes de sus propios recursos en su configuración como individuos. Tres son los objetivos principales de los autores: (1) fundamentar las aportaciones a la intervención en identidad desde el enfoque eriksoniano (2) revisar desde este enfoque los programas de intervención centrados en la mejora del autoconcepto, y, (3) presentar tres perspectivas actuales relevantes para un modelo de intervención. Los autores recomiendan que cualquier intervención sobre el desarrollo de la identidad debería (a) actuar sobre las relaciones entre la persona y su entorno, distinguiendo 3 niveles (la identidad del yo, la identidad personal y la identidad social), (b) generar una mayor conciencia de cómo funcionan los procesos de diferenciación-integración a la hora de gestionar compromisos personales en diferentes contextos vitales y (c) ser consistentes con una fundamentación teórica que fomente la relevancia evolutiva y personal de las actividades llevadas a cabo. Para los autores, los tradicionales programas de mejora del autoconcepto, son pertinentes pero insuficientes como medios de intervención en identidad al no incluir las recomendaciones anteriores. Por ello se concluye presentando tres perspectivas que podrían integrarse en un programa de intervención: desde la tradición eriksoniana, la perspectiva constructivista y la perspectiva del descubrimiento; desde la tradición del construccionismo social, la perspectiva narrativa.*

*Palabras clave:* adolescencia, identidad, desarrollo, intervención, individualización, autoconcepto.

# Is it possible to facilitate identity development in adolescence? Interventions beyond self-concept

## Abstract

*The paper reflects on the optimum intervention method to aid identity development during adolescence and transition to adulthood. First, however, we discuss how in the current post-modern context it is more difficult for youngsters to form their own personal identity, as they depend more on their resources to achieve their own individuality. The study has three main goals: 1) To approach identity intervention from an Eriksonian perspective; 2) to review from the latter perspective intervention programmes focusing on improving self-concept; and 3) to put forward three current perspectives that are relevant for an intervention model. The authors recommend that any intervention on identity development should: (a) act on the relationship between a person and his/her social context, distinguishing three levels: ego identity, personal identity, and social identity; b) generate a deeper awareness of how differentiation-integration processes work in order to manage personal commitments in different life contexts; and (c) be coherent with a theoretical background that supports the developmental and personal relevance of the activities proposed in the intervention. According to the authors, traditional self-concept improvement programmes are indeed important, but they are insufficient as identity intervention for they do not usually include the above recommendations. Therefore, the paper concludes by presenting three perspectives that could be integrated in an intervention programme: from an Eriksonian approach, the Constructivist perspective and the Discovery perspective, and from a Social Constructionism tradition, the Narrative perspective.*

*Keywords:* Adolescence, identity, development, intervention, individualisation, self-concept.

*Correspondencia con los autores:* Juan José Zacarés. Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación- Facultad de Psicología. Avda. Blasco Ibáñez, 21. 46010 Valencia. E-mail: Juan.J.Zacares@uv.es  
*Original recibido:* Octubre, 2005. *Aceptado:* Marzo, 2006

La asociación del desarrollo adolescente positivo con la formación de una identidad madura constituye ya un hecho tan asumido que esta “tarea evolutiva” se convierte también para aquellos que conviven con un adolescente en un permanente “desafío educativo”. ¿Cómo acometer de manera optimizadora este “trabajo de identidad”? Teniendo en mente este propósito último nos planteamos en nuestra reflexión tres objetivos: a) fundamentar una intervención en el desarrollo de la identidad coherente con la visión psicosocial derivada del enfoque teórico iniciado por Erikson; b) revisar en qué medida los programas dirigidos a la mejora del autoconcepto y autoestima inciden de modo efectivo en el proceso más amplio de la formación de identidad y c) mostrar algunas perspectivas de trabajo recientes en este campo que creemos de interés recoger e integrar en un modelo de intervención. Previamente justificaremos la necesidad de acciones optimizadoras en identidad durante la adolescencia y juventud, en un momento histórico en el que se enfatiza la generación de recursos personales y el movimiento hacia un desarrollo positivo en a lo largo de todo el ciclo vital Larson, 2000; Viquer, 2004). De manera particular, el marco que proporcionan los “programas de desarrollo para jóvenes” (*Youth Development Programs*) centrados en la construcción de capacidades y competencias y no sólo en la prevención de conductas de riesgo, es el idóneo para el tipo de intervención evolutiva que planteamos (Roth y Brooks-Gunn, 2003).

### Identities adolescentes para tiempos postmodernos

La noción de identidad se refiere a un espacio intermedio entre los procesos individuales y sociales: de un lado, un sentimiento de individualidad -ser una persona única- y del otro, un sentimiento de vinculación ligado al contexto social que el propio sujeto reconoce y asume (“esto es de lo que yo formo parte”). Erikson (1968, p. 50), expresó elegantemente esta dualidad al afirmar que

el sentimiento consciente de tener una identidad personal se basa en dos observaciones simultáneas: la percepción de mismidad y continuidad en la propia existencia en el tiempo y en el espacio, y la percepción del hecho de que otros reconocen esa mismidad y continuidad.

La identidad adolescente es así 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*. Dada esta naturaleza plenamente psicosocial de la noción de identidad, cualquier respuesta a la cuestión de la intervención ha de comenzar con una mínima consideración de aquellas características del macrosistema social que en mayor medida inciden en estos procesos psicológicos identitarios. En este sentido, una primera constatación muestra una paradoja con numerosas implicaciones. Por una parte, están los adultos (p.ej. profesores y padres) que han de acompañar esa transición adolescente pero que todavía formaron y cristalizaron sus propias identidades bajo el prisma de la “modernidad”, es decir, configuradas en un sentido lineal a partir de una serie de experiencias decisivas en la adolescencia y juventud que marcaban una continuidad estable hacia la adultez en las trayectorias laborales y relacionales. Por otra parte, se hallan los adolescentes que ya no esperan ni quieren alcanzar a partir de los 20 años un estatus acabado de “adulto” sino como mucho de “adulto emergente”, caracterizado por un pluralismo sucesivo en materia laboral y familiar (cambios de empleos y de parejas), la pérdida de linealidad (repetición, fragmentación, trayectorias de “ida y vuelta”) y el desplazamiento del centro de gravedad hacia edades cada vez más tardías (Gil Calvo, 2001; Torres y Zacarés, 2004). Los propios adultos captan intuitivamente esta contradicción cuando plantean en el plano educativo conceptos, expectativas y estrategias que alientan en los adoles-

centes una representación demasiado estática y lineal de la fase adulta mientras ellos mismos se sienten sumidos en el cambio constante.

El hecho es que tanto adolescentes como adultos participan del contexto social occidental propio de la “modernidad tardía”. La característica más importante de este contexto para el tema que nos ocupa es que impone a los sujetos condiciones de “*individualización obligatoria*” (Côté y Levine, 2002). Los sociólogos hablan del proceso de “individualización”<sup>2</sup> como un proceso asociado a las sociedades contemporáneas: cuando se pone de manifiesto un debilitamiento de las formas tradicionales de cultura y de las instituciones de socialización, se producen procesos sociales por los cuales las personas intentan compensar la falta de apoyo colectivo por parte de su comunidad y de su cultura. Esta situación deja a las personas a merced de sus propios recursos para configurarse como ‘individuos’ antes que como miembros de un grupo más amplio. Metafóricamente hablando, estos adolescentes no podrán limitarse a ser un ‘ladrillo’ en el edificio de la una comunidad adulta que los acoge sino que han de ser capaces de construirse su propia casa. La “opción” entre múltiples alternativas que aparecen como equivalentes ha sustituido a la “obligación” de seguir caminos ya prefijados por la tradición, lo que dificulta a su vez la posibilidad de “anclar” una identidad estable en una comunidad social igualmente estable.

Aunque hay enormes beneficios potenciales asociados al proceso de individualización hay también riesgos evidentes: esta libertad exige más de la gente, poniéndola en situaciones para cuyo manejo podrían no estar personalmente preparadas. Pensemos en algunas de las capacidades que un contexto como éste demanda, tales como reflexionar continuamente sobre las propias relaciones interpersonales, hacer constantemente planes y proyectos para el futuro, tomar decisiones que modifiquen circunstancias vitales no deseables o asumir la responsabilidad de los fracasos y limitaciones personales. Para poder beneficiarse de esta libertad se requiere una mayor autodisciplina en relación con uno mismo y con los demás, a menudo sin apoyos de la comunidad adulta. Esta individualización se acomete desde capacidades y preparación distribuidas muy desigualmente entre los sujetos. A partir de la adolescencia se podrían diferenciar dos trayectorias generales que los sujetos podrían seguir como un modo de afrontar estas tendencias macrosociales. Estas trayectorias se distinguen en términos de la calidad de las interacciones de los sujetos con sus entornos (Côté y Schwartz, 2002; Schwartz, 2002):

a) *Individualización débil (o pasiva)*: aquellos con menor preparación y capacidades siguen una trayectoria de selección de opciones de identidad sin demasiada reflexión consciente. Es una postura dirigida desde fuera, puesto que trata de seguir las últimas tendencias en apariencia o conductas sin requerir mucho esfuerzo psicológico. Estos adolescentes prestan poca atención al modo en que sus decisiones podrían afectar a sus futuras opciones o a su desarrollo personal. Son receptores pasivos de las fuerzas ambientales, seleccionando ‘por defecto’ entre las opciones disponibles que ofrece la sociedad de consumo a través de los medios de comunicación de masas.

b) *Individualización evolutiva (o activa)*: representa una búsqueda consciente y deliberada de oportunidades de crecimiento, incluyendo las opciones de identidad que son consistentes y fortalecen la propia percepción del yo y de sus potenciales. Los sujetos embarcados en esta trayectoria individualizadora aprovechan mejor los recursos disponibles, lo que les lleva a una mejora continuada en toda una variedad de áreas vitales. Seleccionan sus propias opciones a través de una intensiva exploración de las alternativas disponibles, sacándole así el máximo partido a la falta de estructuración normativa de nuestras sociedades.

Creemos que cada una de estas opciones comporta resultados adaptativos bien distintos porque, como aseguran Côté y Levine (2002, p. 148), “*una falta de acción o iniciativa por parte del joven puede tener consecuencias más negativas a largo plazo que en el pasado*”. La individualización débil puede suponer mayores dificultades para la adquisición de una identidad adulta (Schwartz, 2002). Si bien algunos elogian estas identidades “collage” porque nos hacen más libres en nuestras trayectorias vitales, no podemos perder de vista una implicación evolutiva: ¿es posible beneficiarse de estas permanentes posibilidades abiertas si previamente el adolescente no ha llegado a cristalizar un sentido de identidad básico que le permita un funcionamiento independiente como adulto en la línea de una individualización activa? Para nosotros este trabajo de identidad es indispensable, incluso aunque se extienda al período comprendido entre los 20 y 30 años al que nos hemos referido como “adulthood emergente”. De hecho, la propia adultez se define hoy sobre todo por criterios psicológicos que expresan capacidades asociadas de una manera u otra al logro de una identidad madura. Así, por ejemplo, en el estudio de Torres y Zacarés (2004) con estudiantes universitarios los tres criterios de adultez seleccionados con mayor peso fueron “Aceptar la responsabilidad por las consecuencias de las propias acciones”, “Decidir sobre las propias creencias personales y valores independientemente de los padres u otras influencias” y “Aprender a tener siempre buen autocontrol sobre las propias emociones”, lo que resulta totalmente coherente con el proceso de individualización antes descrito.

Desde esta óptica pensamos que la primera identidad que llega a configurarse en estos años es de gran importancia para el desarrollo posterior porque permite adquirir los medios que servirán para poder gestionar el propio cambio a lo largo del período adulto. La identidad madura se asociaría con la individualización evolutiva, ya que esta trayectoria permite a los sujetos desarrollar una capacidad de exploración e intercambio activos con el entorno y aprender a establecer compromisos que, aunque flexibles, van confiriendo un sentido de dirección y control a la propia vida. Este resultado evolutivo no puede ser alcanzado por muchos adolescentes sin algún tipo de actuación educativa intencional adulta. El objetivo general, por tanto, de cualquier intervención de promoción de la identidad será el de *activar y/o facilitar, desde el punto evolutivo en el que se encuentre el sujeto, una individualización evolutiva*, capaz de resistir las presiones hacia una individualización de naturaleza más pasiva. ¿Es esto posible? ¿Cómo hacerlo? El primer paso es el de establecer aquellas premisas básicas que se derivarían de una consideración completa de los aspectos englobados bajo del concepto de “identidad”.

### **Presupuestos teóricos básicos desde la tradición eriksoniana para una intervención en identidad**

Todos aquellos interesados en la identidad desde cualquiera de las Ciencias Sociales descubren pronto con cierto desánimo la enorme variedad de aproximaciones y definiciones de esta noción y de otras asociadas (“self”, autoconcepto, etcétera) sobre las cuales no se da todavía un acuerdo básico respecto a su significado (Côté, 2006). No obstante, se está produciendo, un consenso creciente en referirse a lo nuclear de la identidad como la interrelación y dinamismo entre lo social y lo psíquico y en distinguir tres niveles dimensionales para el análisis de la identidad (Côté y Levine, 2002; Erikson, 1968; Schwartz, 2001), tal y como se representa en la figura 1:

- *La identidad del Yo*: constituye el nivel más básico y fundamental de las creencias sobre uno mismo, permanece en gran medida inconsciente y su característica esencial radica en que proporciona ese sentido de continuidad espacio-tem-

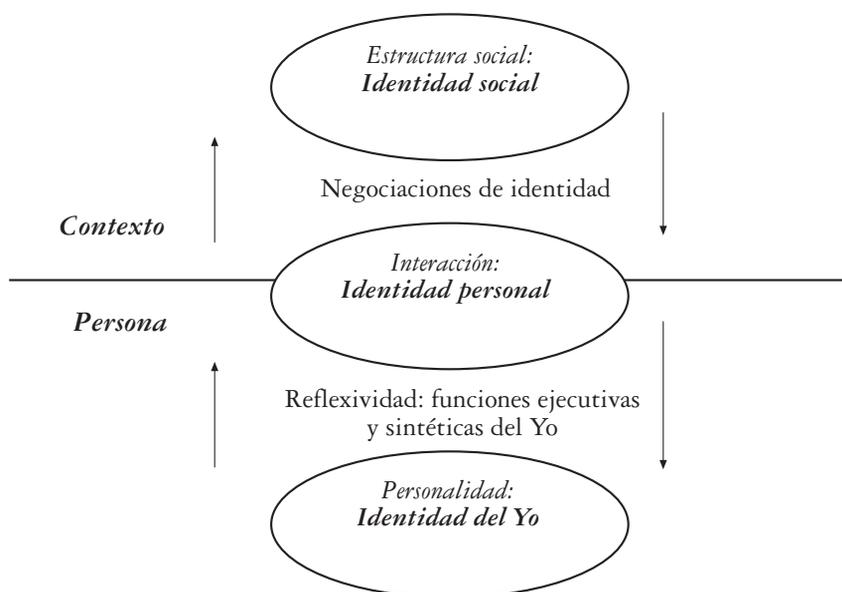
poral más subjetivo que es característico de la personalidad, es decir, de ser la misma persona a través del tiempo y en diferentes situaciones sociales.

- *La identidad personal*: se sitúa en la intersección entre la experiencia individual y el contexto y se refiere al conjunto de metas, valores y creencias que uno muestra al mundo. La identidad personal abarca así metas vocacionales, modos de relacionarse y presentarse a los demás, valores religiosos y políticos y cualquier otro aspecto de sí mismo que identifica a un individuo como alguien en particular y le ayuda a distinguirlo de otras personas.

- *La identidad social (o identidad de grupo)*: abarca aquellos aspectos del sí mismo incorporados por pertenecer a determinados grupos con los que uno se identifica y que lo sitúan en una determinada posición social en una cultura particular: ser de determinado grupo étnico, varón o mujer, joven o viejo, de uno u otro país, son elementos que vendrían influidos en gran medida por factores culturales y roles sociales culturalmente configurados.

FIGURA 1

*Los tres niveles de análisis en el estudio de la identidad (adaptada de Côté y Levine, 2002, p. 135)*



La tarea de formación de una identidad básica finaliza con éxito en la medida en que tras un laborioso trabajo de síntesis del yo, las tres dimensiones anteriores acaban encajando (p.ej. los intereses y capacidades personales se acoplan a las oportunidades disponibles para su expresión en el entorno social del sujeto, reforzando su sentimiento de continuidad). La resolución saludable de esta tarea conlleva al menos tres efectos en el ámbito subjetivo: un sentido activo de individualidad, totalidad y cohesión, una conciencia de tener una personalidad única, diferente de la de los demás que es valorada por otros significativos y un sentido de dirección en la propia vida

#### *Los procesos de diferenciación e integración de identidad*

De los tres niveles descritos, el de la identidad del Yo es el más fundamental por proporcionar una estructura a las diferentes dimensiones de la personalidad

integrándolas de tal manera que haya una continuidad entre el pasado, el presente, el futuro anticipado (tiempo) y a lo largo de los diferentes roles sociales (espacio). Esta estructura resulta independiente de los contenidos de la identidad personal y social y tendría que ver con el modo en que se organizan dichos contenidos. El proceso al que se está aludiendo es el denominado como “*diferenciación-integración*”, señalado en la literatura evolutiva como mecanismo general del desarrollo”. van Hoof y Raaijmakers. (2003) señalan precisamente que la integración es el principio organizador de la formación de identidad y que constituye su verdadera estructura subyacente. Estos autores se refieren a esta “*integración estructural*” como combinación de diferentes elementos de identidad pertenecientes a diferentes áreas vitales para dar lugar a un perfil coherente (integración espacial) y su mantenimiento a lo largo del tiempo.

En su conceptualización la integración estructural tiene dos niveles: la *integración horizontal* y la *integración vertical*. La primera describe las interrelaciones entre las diferentes identidades asociadas a áreas vitales específicas (yo en el trabajo, yo en mi familia, yo en mi pareja, yo en mi tiempo de ocio; yo y mi ideología; etcétera...) y la segunda describe el grado en que dichas identidades contextuales se incorporan en una identidad nuclear y que resulta de la función sintética del Yo. En este sentido la integración vertical supone una forma de integración jerárquica al representar un sistema que actúa a modo de “paraguas” de todos los elementos. Valorar el grado de integración estructural implica determinar a) cuáles y cuántos son los contextos de identidad relevantes para el sujeto (“¿*Qué contextos de tu vida mostrarías a alguien que quisiera aprender a conocerte tan bien como tú te conoces a ti mismo?*”), b) determinar la configuración intraindividual de dichos contextos, al recoger la ordenación que el sujeto hace de los contextos según la cantidad de información que sobre él mismo revelen, c) determinar los dos niveles de integración (espacial y vertical) y por último, d) determinar cómo se mantiene la integración espacial a lo largo del tiempo.

La estructura de la identidad del Yo, no directamente accesible, se expresa en comportamientos externos observables en forma de “*compromisos*” que la persona manifiesta como aquellas áreas vitales en las que se halla más implicado y aquello que valora y de lo que se preocupa en mayor medida. El contenido de estos compromisos y la fuerza con la que se sostienen serían componentes de la identidad personal y social. Los compromisos pueden ser el resultado de una conducta de *exploración* más o menos activa entre elementos disponibles en sus contextos de interacción inmediatos, tal y como ha formulado la teoría de los estatus de identidad que ha distinguido entre cuatro situaciones características (Marcia, 1993): difusión (compromisos débiles en ausencia de exploración), identidad hipotecada (fuertes compromisos no cuestionados), moratoria (estado de exploración intensa) y logro (compromisos consolidados como resultado de la exploración). Sin entrar ahora en una revisión crítica de esta teoría (ver por ejemplo van Hoof, 1999), lo que queremos destacar con Kunnen y Bosma (2003) es que los compromisos representan “conexiones persona-contexto” y que el desarrollo de la identidad es, en el fondo, un desarrollo de los compromisos. Dichos compromisos no sólo cambian en cuanto a su contenido y en su fuerza sino también en la naturaleza de su organización. Aunque la fuerza y el contenido de los compromisos pueden experimentar diversas trayectorias de cambio y estabilidad, la organización de los compromisos es más uniforme y sigue la misma dirección: hacia una mayor diferenciación, grados más altos de integración y un creciente reconocimiento subjetivo del propio papel de uno mismo en la elaboración de los compromisos (el yo como productor agente del propio desarrollo). Como afirman Kunnen y Bosma, (2003, p. 265):

no es suficiente desarrollar un compromiso respecto diferentes dominios tales como estudio, amigos, padres y relaciones íntimas. Tarde o pronto se tendrán que coordinar entre sí. '¿Qué haces cuando tus padres critican a tu novio o la carrera que elegiste?' Resolver este tipo de problemas requiere una tarea de composición o coordinación. El paso que va desde desarrollar simples compromisos a coordinar dos compromisos puede entenderse como un nivel más alto (...) en la transición a un estadio más avanzado. Al final los compromisos pertenecientes a diferentes dominios deberían integrarse: volverse más o menos consistentes entre sí para poder apoyarse.

Lo característico de la adolescencia sería esa diferenciación e integración inicial en forma de un sistema de compromisos elegidos por uno mismo. En la etapa adulta se añadiría un nuevo paso evolutivo, la redefinición de los propios compromisos con una mayor conciencia y aceptación de la importancia de la propia subjetividad. Siguiendo el ejemplo de la anterior cita, el adulto podría plantearse lo acertado de su elección profesional reconociendo el peso que sus padres tuvieron en su decisión, preguntándose hasta qué punto teme ahora desviarse de la opinión de sus padres y ya es capaz de asumir sus propios sentimientos y pensamientos al respecto.

### *Principios generales para una intervención en identidad*

De lo dicho hasta aquí podríamos extraer algunos presupuestos aplicables a cualquier intervención sobre el desarrollo de la identidad que quiera ser coherente con la visión psicosocial de Erikson y sus ampliaciones posteriores:

1. - *Debería actuar multidimensionalmente sobre las relaciones entre la persona y su entorno, basando sus esfuerzos en la triple distinción entre identidad del yo, identidad personal e identidad social* porque los procesos de formación y mantenimiento de la identidad pueden ser diferentes en cada nivel (Côté y Levine, 2002). Se reconoce que hoy es más difícil para muchos adolescentes y jóvenes formar y mantener una identidad social adulta, de manera que muchos de ellos buscan en el nivel de la identidad personal sus fuentes de significación y validación, nivel atravesado por las fuertes presiones de una cultura de masas. Aquellos con un sentido de la identidad del yo relativamente fuerte afrontarán mejor estos desafíos.

2. - *Debería incidir en los procesos de diferenciación-integración y en el grado de conciencia subjetiva de dichos procesos, tanto en el plano estructural como en el plano de los compromisos manifestados por el sujeto a fin de favorecer un avance evolutivo de la identidad.* Cualquier habilidad, actitud o competencia que se asocie a este objetivo estará sirviendo igualmente a la promoción de la identidad (p.ej. habilidades de autorreflexión y autoconocimiento, de exploración y toma de decisiones, etcétera). La integración estructural constituye, como ya hemos visto, un rasgo esencial de la identidad desde una perspectiva fenomenológica: el sentido de continuidad espacio-temporal. Además supone la gestión de los patrones de organización e integración inconscientes que trascienden el contenido de las áreas sobre las que se aplican, cuya toma de conciencia puede generar cambios más profundos que simples cambios de contenido en dichas áreas. Sólo seremos conscientes de los procesos de integración en caso de que sea relevante para nosotros el serlo, y siempre y cuando tengamos los recursos para poder gestionarlos conscientemente. De ahí que uno de los objetivos de una intervención sería justamente ése, poder gestionar nuestros compromisos, o lo que es lo mismo, poder integrar mejor las diferentes representaciones que tenemos sobre nosotros mismos, bien cuando queramos hacerlo, bien cuando necesitemos hacerlo, por ejemplo durante un momento de cambio como puede ser una transición del desarrollo (iniciar un nuevo trabajo, casarse, divorciarse, jubilarse, etcétera) que afecta a nuestra identidad personal y social y a nuestro sentido de estabilidad y continuidad personal. Es justo en este tipo de situaciones donde se requiere un mayor nivel de flexibilidad para poder adaptarse a las nuevas circunstancias, lo que probable-

mente implique una reorganización personal de nuestros compromisos, intereses, valores y en definitiva de nuestra identidad.

3. - *Debería ser consistente con una visión teórica pero asegurando siempre la relevancia evolutiva y la significación personal de los procedimientos y actividades para el propio sujeto de tal modo que la intervención llegue a afectar realmente al curso vital individual, especialmente de aquellos más susceptibles de una individualización pasiva.* La identidad global se convierte así en una especie de “timón” que orientaría la trayectoria vital desde la propia subjetividad. Esto implica la necesidad de una actuación prolongada en el tiempo que permite también procesos de debilitamiento de compromisos previos y de consolidación de otros nuevos, la expresión de nuevas relaciones con el propio entorno y la presencia de un apoyo adulto continuado a lo largo de este período. ¿Hasta qué punto resulta adecuado inducir externamente un trabajo de identidad en adolescentes o jóvenes con estructuras identitarias relativamente estables? Marcia (2001) sugiere que aquellas personas que se encuentren en un relativo estado de equilibrio o estabilidad, no tienen por qué revisar cuestiones de identidad si simplemente no lo requieren en ese momento. Una intervención confeccionada a partir de estos presupuestos podría hacerse entonces desde dos planteamientos diferentes: un enfoque “*remediativo*” una vez la persona se encontrase en una situación de cambio y un enfoque “*preventivo*” de carácter más generativo, en el que la persona se entrenara en su manera de organizar e integrar aspectos relativos a su propia identidad, o lo que es lo mismo, que fomentase una competencia de construir su propia identidad

*Las intervenciones sobre el autoconcepto, ¿inciden en la formación de identidad?*

La investigación sobre el desarrollo de la identidad ha seguido, además de la tradición psicosocial eriksoniana, otra línea más sociocognitiva interesada en los *cambios en las autorrepresentaciones y en las autoevaluaciones*. Nos referimos a los cambios en las características autoatribuidas que son reconocidas conscientemente por el sujeto a través del lenguaje y en la valoración afectiva que hace de las mismas. Se suele estudiar solicitando autodescripciones libres a los sujetos (p.ej. a partir de la pregunta de “¿Quién soy yo?”) o sobre una lista con características y rasgos. Los autores que se encuadran en este enfoque prefieren hablar de “autoconcepto” con una connotación más cognitiva y asociado a un fenómeno más privado que el que evoca la noción de identidad. En la adolescencia se producen cambios importantes en cuanto a los *contenidos* que se incluyen en el autoconcepto y en cuanto a su *estructura y organización* (Harter, 1999). Estos cambios estructurales también se expresan a través de los procesos ya mencionados de diferenciación e integración pero en este caso aplicados a las autodescripciones: éstas se hacen más diferenciadas según los roles específicos que se desempeñen a la vez que avanza la tendencia hacia la integración de esas múltiples autorrepresentaciones en unidades más amplias y coherentes. Evolutivamente hablando, la diferenciación predominará hasta la adolescencia intermedia, mientras que la integración define mejor la última fase adolescente.

Desde este marco conceptual se han derivado diversos programas de intervención para la mejora del autoconcepto y autoestima (en nuestro contexto, por ejemplo, Garaigordobil, 2000; Machargo, 1996; Sureda, 2001) sobre los cuáles podemos preguntarnos hasta qué punto inciden de manera efectiva en el desarrollo de la identidad según los presupuestos anteriores. Estos programas, por su naturaleza más cognitiva, antes que referirse a una identidad psicosocial hacen mención a un primer nivel de abstracción reflexiva sobre la experiencia cotidiana en forma de autodescripciones. Estas

autopercepciones se refieren a contenidos de la identidad personal y social pero por su carácter fragmentario no son propiamente “identidades”. Tampoco suelen incidir ni abordar la experiencia básica de continuidad espacial y temporal (identidad del Yo). Por otra parte, los programas de intervención en autoconcepto tienden a favorecer en mayor medida los procesos de diferenciación cognitiva que los de integración. Así resulta típico solicitar la explicitación del sistema de autodescriptores que reflejan el producto de unas interacciones con figuras significativas (“señala el concepto que de ti tiene tu madre, tu padre y tu mejor amigo”) u otras diferenciaciones adicionales (real-ideal, público-privado, autoconcepto social-académico-emocional-familiar) pero sin añadir un trabajo más intensivo sobre la integración de todas estas elaboraciones. Finalmente, se trata de intervenciones que no tienen en cuenta la significación personal del procedimiento para incidir en el sistema de compromisos reales y cotidianos a lo largo del tiempo ni la necesidad de que exista una comunidad adulta que reconozca y valide dichos compromisos. Cuando esto se produce es de manera superficial y con poca coherencia con una cierta visión teórica del desarrollo de la identidad. De hecho, muchos de estos programas tienden a emplear las nociones de “autoconcepto” e “identidad” de modo intercambiable, lo que oscurece la valoración de los efectos de la intervención. Bajo este prisma, este tipo de intervenciones resultan claramente insuficientes, si bien cualquier actuación sobre ese contenido autoperceptivo puede incorporarse perfectamente en el camino madurativo de la identidad. Las aproximaciones que no sólo trabajen con el producto de la autoconcepción sino con el proceso activo de percepción y organización de la información sobre sí-mismo serán las más útiles también para la optimización de la identidad.

### **Perspectivas aplicadas actuales para la optimización de la formación de identidad**

En el marco de la tradición eriksoniana se ha generado en los últimos años un interés por investigar y proponer programas de optimización del proceso de formación de la identidad, orientados tanto hacia adolescentes como a adultos emergentes. Aunque son todavía escasos los intentos de intervenir en el desarrollo de la identidad y menos aún en un sentido global y teóricamente consistente, los resultados son moderados pero prometedores (Schwartz, Kurtines y Montgomery, 2005). Los programas más ambiciosos son aquellos que buscan un impacto en las trayectorias de los individuos a medio y a largo plazo y que se integran también con otras intervenciones en la comunidad. Un ejemplo de ellos es el programa “Vidas en Cambio” aplicado en el contexto escolar con jóvenes en riesgo de exclusión y que utiliza un formato grupal de discusión crítica sobre decisiones vitales (CLP, Ferrer-Wreder *et al.*, 2002). Entre sus objetivos está el de “*incrementar en los participantes el sentido de responsabilidad y control de sus vidas, la exploración y el compromiso de identidades positivas y su participación activa en sus contextos sociales*” (Ferrer-Wreder, Montgomery y Cass Lorente, 2003, p. 605).

Schwartz (2002) ha propuesto dos perspectivas teóricas diferentes a la hora de intervenir en los procesos de identidad, la *perspectiva constructivista* y la *perspectiva del descubrimiento*, cada una de las cuales considera de modo diferente los procesos de exploración conducentes a la formación de compromisos. A estas dos perspectivas añadiremos una tercera, la *perspectiva narrativa*, que también puede resultar fructífera como vía de alentar el trabajo integrador de la identidad del Yo.

*La perspectiva constructivista*

La primera perspectiva se denomina “constructivista” (“self-construction”) al estar basada en la metáfora de que la identidad no existe previamente y por lo tanto se tiene que construir por medio de un proceso de exploración, que implica la consideración racional de varias alternativas, evaluadas en base a criterios externos. El mundo interno sirve como un “espacio” de trabajo en el que se consideran racionalmente las alternativas, se priorizan e integran aspectos de las ideologías sociales, alternativas vocacionales y estilos interpersonales en una identidad coherente. La calidad y consistencia de la identidad así formada depende del grado en que el individuo activa y conscientemente participa en la selección, internalización e integración de los elementos externamente presentados. Un programa basado en esta perspectiva, por ejemplo podría solicitar de los participantes las potenciales soluciones alternativas para sus principales dilemas vitales, una evaluación crítica de cada solución identificada y la adopción real de la alternativa más sólida. (p. ej. Ferrer-Wreder *et al.*, 2002). Por esto la intervención desde esta perspectiva implica fomentar tanto una serie de actitudes generales hacia la actividad exploratoria sobre uno mismo (estilos) como una serie de capacidades en la resolución de problemas y la toma de decisiones (competencia).

1. *El estilo* se refiere a la disposición u orientación del individuo a la hora de procesar la información relevante para su identidad en formación. Esta disposición puede ser de apertura, cierre o evitación. Tres “estilos de identidad” identificados por Berzonsky (1989) expresan tales diferencias:

- *Estilo orientado a la información*: refleja un procesamiento activo de la información relevante para sí mismo, la cual se busca de manera abierta: exploración activa de las alternativas, búsqueda de información y compromisos flexibles. Se traduce en autorreflexión y en la disposición a evaluar y revisar la información de la estructura de identidad cuando se obtienen informaciones discrepantes. Los adolescentes con este estilo se autodefinían en términos de atributos personales (mis ideas, mis valores, mis metas). Los sujetos clasificados como en logro o moratoria son los que tienden a emplear en mayor medida esta orientación socio-cognitiva.

- *Estilo normativo*: caracteriza a aquellos que tienden a conformarse con los valores y expectativas de los otros significativos. Los sujetos que adoptan este estilo tienden a proteger y a defender rígidamente su estructura de identidad, “cerrándola” a nueva información que pueda resultar amenazante para el núcleo de sus valores y creencias. Se autodefinían a partir de atributos colectivos (mi religión, la pertenencia a mi nación, etcétera). Los resultados indican que los adolescentes en identidad hipotecada son los que típicamente muestran este estilo.

- *Estilo difuso/evitativo*: está marcado por la evitación de la exploración o la exploración no sistemática: aplazamiento y la evitación defensiva de los conflictos personales y las decisiones. Si se acaba retrasando el afrontamiento, al final son las demandas situacionales y sus consecuencias las que acaban determinando las reacciones de los sujetos. Esta acomodación a la situación lleva a la adaptación en el corto plazo pero no a revisiones estables en el largo plazo en la estructura de identidad. Las autodefiniciones se basan en consideraciones sociales externas (mi fama, el “quedar bien”, etcétera). Caracteriza a los adolescentes clasificados en el estatus de difusión.

2. *La competencia*: capacidad del individuo para el pensamiento crítico. Implica algunas habilidades para generar alternativas potenciales, evaluar cada alternativa sin prejuicios y seleccionar la alternativa con apoyo más sólido.

Desde esta perspectiva, intervenir en el desarrollo de la identidad supone el uso de estrategias de intervención que faciliten el uso de un estilo cognitivo informativo y que mejoren la competencia en la exploración de identidad.

### *La perspectiva del descubrimiento*

La segunda perspectiva se denomina perspectiva del “descubrimiento de uno mismo”, basada en la metáfora de que la identidad óptima y genuina ya existe previamente y hay que descubrirla en el interior de cada uno. La exploración de identidad es un proceso que supone un examen intuitivo, basado en el descubrimiento afectivo de alternativas de identidad en términos de lo que resuena o se acopla al “verdadero yo”. Existe un conjunto único de potenciales, talentos, habilidades y capacidades que son naturales a un individuo dado: este “yo verdadero” se realiza a través de actividades que resultan “resonantes” emocionalmente y que se van volviendo a elegir repetidamente.

El foco es aquí el mundo interno del individuo. El mundo externo sirve como un vehículo a través del cual uno experimenta con la vida, las alternativas vocacionales e interpersonales, eligiendo intuitivamente de entre estas posibilidades aquellas con las que se siente bien y parecen corresponder con el verdadero “yo”. La exploración efectiva incluiría tres niveles de procesamiento afectivo-emocional, cada uno de los cuales podría considerarse superior al anterior y como tal una integración de los niveles previos:

1.- *Flujo o “experiencia óptima”*: es el resultado de un balance entre los desafíos propuestos por una actividad o meta y las habilidades que uno aporta a ella. Esta condición básica de la relación persona-situación se asocia a una experiencia caracterizada por la distorsión del tiempo, la falta de preocupación por el fracaso y el intenso interés e implicación personales que puede darse en actividades muy diversas (Csikszentmihalyi, 1990).

2.- *Sentimientos de expresividad personal*: La repetida e intencional implicación en actividades productoras de flujo es probable que lleve a un descubrimiento y realización del verdadero potencial. Se incorporan las actividades, metas o ideales productores de flujo en un sentido de identidad, lo que da lugar a la experiencia personal de que “esa meta o actividad representa lo que uno es o debe ser”. Se trata de un paso más allá del flujo ya que implica que los elementos de identidad que estas actividades representan se han integrado en la propia estructura. Así, por ejemplo, el flujo se corresponde con experimentar un especial sentimiento de acoplamiento cuando uno está pintando, mientras que la expresividad personal aparecería cuando se experimenta el acto de pintar como la verdadera expresión de quién es uno.

3.- *Autorrealización*: en este nivel el sentido de identidad que emerge es ya tan enteramente congruente con el “verdadero yo” que la persona es capaz de utilizar sus potenciales únicos de modo cotidiano. Cuando se alcanza este grado se puede hablar de una actualización mucho más plena de los propios recursos que ya no necesitan “ser descubiertos” en actividades específicas porque están ya identificados y se reconocen y aplican fácilmente en toda nueva situación.

Obviamente, no todas las actividades y elementos de identidad que uno explora o en los que participa están de acuerdo con el daimon o “verdadero yo”. Es posible explorar y comprometerse en un conjunto de actividades y elementos de identidad que no son expresivos de la propia identidad y se adoptan por razones instrumentales. Es la experiencia interna en forma de reacciones intuitivas a actividades presentadas y elecciones lo que determina si la alternativa de la identidad es consistente con los propios potenciales (Waterman, 2004).

Desde esta perspectiva, intervenir para promover la formación de identidad supone el uso de estrategias para facilitar el uso de tres niveles de procesamiento afectivo en la exploración de identidad. Un programa de este tipo comenzaría pidiendo a los sujetos que identificasen sus potenciales únicos (por ejemplo, a través de la descripción de actividades productoras de la experiencia de flujo) y animándolos a construir metas vitales basadas en dichos potenciales. Tales actividades utilizarían los sentimientos de flujo para incorporar esas metas en la propia identidad personal, incrementando por tanto la expresividad personal. A la larga, estos ejercicios de autodescubrimiento podrían facilitar el movimiento hacia mayores niveles de autorrealización.

*La diferencia primaria entre autoconstrucción y autodescubrimiento es la distinción entre camino y destino.* La autoconstrucción se centra principalmente en la calidad del camino o proceso puesto que lleva a los individuos a ir construyendo un sentido coherente del yo. Su interés es la flexibilidad y la aplicabilidad de la identidad construida como resultado de atravesar ese camino, como función del grado en que uno se implica en interacciones significativas con el entorno. El autodescubrimiento se interesa, en cambio, por el destino final del proceso de formación de identidad: es un criterio de calidad del contenido de la identidad que se está formando, ya que el principal elemento discriminador es el grado de acoplamiento entre el contenido de identidad adoptado y las potencialidades únicas de cada individuo.

#### *La perspectiva narrativa*

En los últimos 15 años, el “giro narrativo” experimentado en las ciencias sociales se ha concretado en diferentes propuestas de intervención, normalmente vinculadas al campo de la psicoterapia (Angus y McLeod, 2004; McLeod, 1997; White y Epston, 1990). Resulta llamativo que este “giro narrativo” haya tenido tan poca incidencia en la investigación sobre la identidad desde un enfoque eriksoniano, tanto en lo que se refiere a la adopción de metodologías de investigación que trabajen directamente con narrativas como en la consideración más profunda consistente en tomar la narrativa como algo que va más allá de una metáfora metodológica para constituir uno de los procesos principales que tenemos para construir un sentido de identidad personal coherente, continuo e integrado. En un trabajo pionero en este sentido, Grotevant (1993, p.131) defendía justamente lo siguiente:

el acercamiento narrativo proporciona un vocabulario y unos conceptos que podrían ayudar a las perspectivas eriksonianas a desatascarse a la hora de afrontar el dilema de la identidad global versus las identidades específicas de dominio. Quizás constituya un reencuadre útil para nuestro enfoque tradicional.

El dilema al que está Grotevant aludiendo, tiene que ver con un problema metodológico y teórico típico en la investigación de la identidad que emplea el modelo de los estatus en diferentes dominios: encontrar a sujetos presentando cierto estatus en un dominio (logro en el dominio académico), y otro estatus en otro dominio (difusión en el dominio relacional), lo que planteaba el problema de cuál sería su estatus general.

En paralelo a los conceptos de continuidad espacial y temporal, McAdams y Janis (2004) plantean que la tarea de integración se lleva a cabo de dos maneras: *una integración sincrónica y una diacrónica*. La primera integra el amplio espectro de roles y relaciones diferentes presentes en la vida de un

sujeto. La segunda implica una integración a lo largo del tiempo. En este sentido, estos autores sugieren que

la identidad se vuelve un problema cuando los adolescentes o jóvenes adultos se dan cuenta por primera vez que son, han sido o podrían ser de muchas formas diferentes (y conflictivas) mientras experimentan un intenso deseo, fomentado por la sociedad de ser una única cosa (grande, integrada y dinámica) (*Ibid.*, p. 161).

La identidad necesita asumir este tipo de contrastes de manera que estos elementos separados en el tiempo y en el espacio social puedan integrarse afectiva y sintéticamente en un todo organizado. La idea central que inspira estos acercamientos narrativos es la de que los seres humanos damos sentido a nuestras vidas y a nuestro mundo por medio de historias. En este sentido, la narrativa se refiere a una forma de discurso mediante el cual “*organizamos, explicamos, damos sentido y comprendemos —es decir damos estructura y coherencia— a las circunstancias y sucesos de nuestra vida, los fragmentos de nuestras experiencias e identidades propias para y con nosotros y otros*” (Anderson, 1996, p. 277). Desde una perspectiva narrativa, la identidad sería, por lo tanto, la forma en que nos relatamos, hablamos o explicamos acerca de nuestras acciones. Un aspecto importante asociado a esta función integradora de la identidad es que destaca una dimensión activa e intencional en los seres humanos, al presentarlos como sujetos interpretativos, que en vez de responder de manera pasiva a sus experiencias vitales, reaccionan activamente construyendo un significado.

Desde la Optimización Evolutiva podríamos diseñar intervenciones de carácter más preventivo que incrementaran las habilidades de los adolescentes a la hora de construir y deconstruir historias acerca de sí mismos y de su vida, que les brindara una oportunidad de ser autores más activos en el proceso de creación de dichas narrativas, identificando mejor a los personajes, los sucesos, las emociones, las intenciones y los pensamientos principales que tienen lugar en las mismas. Un ejemplo de intervención es el propuesto por Gonçalves, Henriques y Machado (2004) que comprende tres fases diferenciadas:

— La primera fase de *Recolección*, tiene como objetivo incrementar la conciencia sobre las narrativas acerca de nosotros mismos. Si una persona dice “era un día bonito” se puede elaborar narrativamente dicha expresión preguntando por algo específico que pasó ese día. Es este aspecto “episódico” de la experiencia el que genera un contexto narrativo que permitirá la diferenciación de nuevos significados, mediante la exploración de nuevas dimensiones de la experiencia. Durante esta fase el objetivo principal consiste en generar un hábito de construir narraciones sobre episodios del pasado, para a continuación ser capaces de detectar los principales temas que surgen, e identificar una historia prototípica de dicho tema.

— La segunda fase es la de *Adjetivización*, cuyo objetivo consiste en elaborar las narrativas para incrementar su complejidad. Para ello se trata de diferenciar los aspectos sensoriales, emocionales, cognitivos y metafóricos de la narrativa. Distinguir las diferentes modalidades sensoriales presentes en una historia ayuda a objetivar la experiencia, además de enriquecer la vivencia de la misma. Para ello los ejercicios consistirían en pedir que se describiera una experiencia ocurrida ese día, enfatizando los aspectos visuales, auditivos, kinestésicos, olfativos y gustativos de la misma. Distinguir las emociones y los pensamientos presentes en la experiencia facilita su “subjetivización”, por medio de ejercicios que posibiliten la focalización de las diferentes emociones que surgen de la experiencia narrada, su simbolización mediante una palabra, imagen o símbolo, explorar los pensamientos asociados a dichas emociones o símbolos añadidos, etcétera. Por último la búsqueda de metáforas (condensaciones narrativas de significado), invita a

experimentar y explorar diferentes significados asociados a la experiencia. Se le puede pedir a los participantes que elijan una metáfora que simbolice su experiencia narrada. Una vez hecho, se pide que elijan otras metáforas que se podrían elaborar a partir de la primera, para terminar identificando una metáfora final que sintetice todo el proceso.

— La tercera fase, *Proyección*, enfatiza el rol del sujeto como autor de sus propias narrativas, fomentando un papel activo y creativo. Si en las fases anteriores, se enfatiza el análisis, la exploración y la comprensión de las narrativas empleadas, en esta fase se destaca una búsqueda consciente y activa de nuevas narrativas. Se inicia la fase con la construcción de una narrativa alternativa a la usada anteriormente. La fase de Adjetivización finalizaba con la identificación de una “metáfora fuente”, que sintetizaba y explicaba las experiencias narradas. En esta fase se trata de elaborar una metáfora alternativa, buscando episodios cotidianos donde la metáfora final previa carece de aplicación, o no resulta pertinente. El siguiente paso consiste en revisar la propia historia vital, desde esta nueva metáfora alternativa, seleccionando aquellos episodios, temas, contextos y personajes que mejor se ajustan a ella. Después, se pide encontrar ejemplos contextualizados en la vida cotidiana, que pueden representarse mediante esta nueva metáfora, y que resultan un contraste respecto la anterior. Finaliza esta fase mediante la planificación de experiencias empleando esta nueva metáfora, o metáforas alternativas que hayan emergido. El proceso continúa hasta que se ha generado una diversidad suficiente de temas, acciones, experiencias y personajes, mediante la cual el sujeto es más consciente de su función activa a la hora de ser un autor de sus propias narrativas, del significado de su experiencia. Los autores mencionan el ejemplo de un estudiante universitario, que funcionaba mediante una “metáfora-fuente” principal, que lo representaba como un “gusano arrastrándose”, sintetizando el sentirse insignificante (un insecto) y su incapacidad por despegar (arrastrarse). Dicha metáfora la sustituyó por la de “ojo privado”, mediante la que describía su sensibilidad social que le ayudaba a escuchar y observar a los demás. La aplicación de esta habilidad en diferentes contextos, reencuadraron su conducta reservada anterior (propia de “un gusano”) por la de alguien sensible y observador, lo que generaba más opciones y posibilidades.

Incrementar nuestra competencia narrativa, puede ayudar a que organicemos y demos sentido a nuestras experiencias, tomando conciencia de que dichas experiencias son siempre más amplias y complejas que nuestra representación particular y limitada de las mismas. Conocer los “huecos”, inconsistencias o incoherencias, dilemas y conflictos que pueden surgir, enfatiza la necesidad de generar nuevas narrativas de carácter más integrador, que contribuyan al sentido de continuidad que experimentamos en el transcurso de nuestras vidas.

### Conclusión provisional: una llamada al optimismo

El área de la optimización del desarrollo de la identidad es todavía reciente pero ha comenzado con buen pie y con una clara conciencia de la complejidad de la tarea de formación de identidad. Lo que resulta más sugerente para el trabajo futuro como constatan Ferrer-Wreder et al. (2003), es la convergencia entre la literatura científica sobre identidad y la investigación sobre programas optimizadores y/o de prevención primaria con adolescentes y jóvenes que suelen utilizar una multiplicidad de índices de funcionamiento positivo (satisfacción vital, bienestar subjetivo, autoeficacia, competencia social, tolerancia, etcétera).

Para seguir avanzando en esta dirección se tienen que ir produciendo algunos cambios en el terreno teórico y aplicado:

– Se precisa una clara delimitación terminológica de los conceptos centrales que se utilizan si no queremos que la identidad acabe significando “cualquier cosa” (Côté, 2006). El reconocer las manifestaciones de la identidad en los tres niveles de análisis especificados como marco común para diferentes tradiciones investigadoras es un buen punto de partida.

– El desarrollo de la identidad es algo más que la maduración cognitiva del autoconcepto porque implica la integración en una comunidad adulta que acoge y apoya las identidades en formación. Los programas de mejora del autoconcepto resultan valiosos para promover autoevaluaciones adaptativas en la medida en que inciden en sus determinantes cognitivos, pero son menos potentes para afectar a los determinantes sociales aunque los tengan en cuenta (Harter, 1999). Resultará más efectivo integrar estos programas en intervenciones más globalizadoras que reflejen los presupuestos básicos descritos anteriormente.

– Las tres perspectivas de intervención en identidad (constructivista, del descubrimiento y narrativa) habrán de incluirse en programas amplios, adaptados a diferentes contextos, cuyas “metas”, “atmósfera” y “actividades” (en la terminología de Roth y Brooks-Gunn, 2003) tengan en cuenta igualmente los principios genéricos esbozados. La realidad de algunos programas, como el de “Vidas en Cambio” ya comentado, ilustra que esto es posible (Ferrer-Wreder *et al.*, 2002).

La visión de la identidad como un mecanismo de dirección que guía al sujeto por su curso vital proporciona un nexo conceptual entre las habilidades y competencias y los resultados evolutivos (integración social, estabilidad laboral, bienestar personal, etcétera) para los que sirven dichas habilidades y competencias: los individuos no adquieren las habilidades y competencias “en el vacío”. El desarrollo positivo implica la adquisición y uso de habilidades y competencias al servicio de metas vitales y valores que la persona juzga como valiosos para comprometerse y sólo desde entornos evolutivamente potenciadores pueden “ofrecerse” dichos referentes. Consideramos, en definitiva, que la noción de identidad proporciona un marco para articular la enorme diversidad de índices generales de funcionamiento óptimo y permite ampliar la valoración del impacto de las intervenciones que tratan de ayudar a adolescentes y adultos emergentes a cambiar sus propias trayectorias vitales.

## Notas

\* Las líneas de investigación de los autores son las siguientes:

Juan José Zacaes:

*Desarrollo de la personalidad en la adultez*: madurez personal y bienestar psicológico; la perspectiva lega sobre la madurez psicológica; el papel de las transiciones evolutivas como factor madurativo en el adulto.

*Desarrollo de la personalidad y psicosocial en la adolescencia y en la transición a la adultez*: procesos de formación de la identidad, conexión entre relaciones familiares en la adolescencia y desarrollo de la autonomía e identidad, procesos de optimización evolutiva en contextos educativos (programas de garantía social, centros de secundaria, universidad, familia, etcétera), concepciones de la adultez.

Alejandro Iborra:

*Desarrollo de la identidad en la adolescencia y la adultez*: el papel de las transiciones evolutivas como factor madurativo en el adulto; los ritos de paso como un ejemplo de transición-intervención social ritualizada; exploración de los principales procesos asociados con la construcción de la identidad; evaluación de programas de intervención y optimización de la tarea del desarrollo de la identidad personal.

*Metodología cualitativa en la investigación del desarrollo*: exploración de los métodos más apropiados para el estudio de los procesos involucrados en el desarrollo; la teoría fundamentada, el análisis de contenido categorial y holístico, el análisis del discurso, el análisis estructural; exploración de diferentes narrativas a la hora de difundir los resultados (relatos científicos, relatos realistas, autoetnografías, relatos confesionales, relatos ficticios, etcétera...)

<sup>1</sup> Este artículo está basado en la comunicación presentada por los autores en las IV Jornadas de Desarrollo Humano y Educación (Alcalá de Henares, 6-9 de septiembre de 2005).

<sup>2</sup> Esta noción se ha de distinguir de la más psicológica de ‘individuidad’, que supone desarrollar una distancia emocional de los propios padres a lo largo de la infancia y sobre todo de la adolescencia

<sup>3</sup> Kunnen y Bosma (2003, p. 253) refiriéndose a este proceso, citan el principio ortogenético de Werner y Kaplan (1978, p. 90): “donde quiera que ocurra el desarrollo procede desde un estado de relativa falta de diferenciación a un estado de máxima diferenciación, articulación e integración jerárquica”. De esta manera, altos niveles de desarrollo se caracterizan por un elevado nivel de complejidad e integración, no sólo por la diferenciación de más aspectos, sino además por la integración de dichos aspectos a un nivel más complejo.

## Referencias

- ANDERSON, H. (1996). *Conversation Language and Possibilities: A Postmodern Approach to Therapy*. Nueva York: Basic Books. (Trad. cast.: *Conversación, lenguaje y posibilidades*. Buenos Aires: Amorrortu, 2000).
- ANGUS, L. E. & McLEOD, J. (2004). *The handbook of narrative and psychotherapy: practice, theory and research*. Londres: Sage Publications.
- BERZONSKY, M. D. (1989). Identity style: Conceptualization and measurement. *Journal of Adolescent Research*, 4, 267-281.
- CÔTÉ, J. E. (2006). Identity studies: How close are we to developing a social science of identity?— An appraisal of the field. *Identity*, 6 (1), 3-25.
- CÔTÉ, J. E. & LEVINE, C. G. (2002). *Identity formation, agency and culture. A Social Psychological Synthesis*. Mahwah, NJ: LEA.
- CÔTÉ, J. E. & SCHWARTZ, S. J. (2002). Comparing psychological and sociological approaches to identity: identity status, identity capital, and the individualization process. *Journal of Adolescence*, 25, 571-586.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Nueva York: Basic Books. (Trad. cast.: *Fluir (flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kaidós, 1996).
- ERIKSON, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Nueva York: Norton. (Trad. cast.: *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós, 1971).
- FERRER-WREDER, L., CASS LORENTE, C., KURTINES, W., BRIONES, E., BUSSELL, J., BERMAN, S. & ARRUFAT, O. (2002). Promoting identity development in marginalized youth. *Journal of Adolescent Research*, 17, 168-187.
- FERRER-WREDER, L., MONTGOMERY, M. J. & LORENTE, C. C. (2003). Promoting identity achievement in adolescence: Capitalizing on the developmental moment. En T. Gullotta, J. Bloom & G. Adams (Eds.), *Encyclopedia of primary prevention and health promotion* (pp. 600-606). Hingham, MA: Kluwer Academic/Plenum.
- GARAIGORDOBIL, M. (2000). *Intervención psicológica con adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- GIL-CALVO, E. (2001). *Nacidos para cambiar. Cómo construimos nuestras biografías*. Madrid: Taurus.
- GONÇALVES O. F., HENRIQUES, M. R. & MACHADO, P. (2004). Nurturing nature: cognitive narrative strategies. En L. E. Angus y J. McLeod (Eds.), *The handbook of narrative and psychotherapy: practice, theory and research* (pp. 103-117). Londres: Sage Publications.
- GROTEVANT, H. D. (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, NJ: Erlbaum.
- HARTER, S. (1999). *The construction of the self*. Nueva York: Guilford Press.
- KUNNEN, E. S. & BOSMA, H. A. (2003). Fischer's Skill Theory applied to identity development: A response to Kroger. *Identity*, 3 (3), 247-270.
- LARSON, R. (2000). Towards a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55, 170-183.
- MACHARGO, J. (1996). *Programa para el desarrollo de la autoestima*. PADA. Madrid: Escuela Española.
- MARCIA, J. E. (1993). The status of the statuses: Research review. En J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer & J. L. Orlofsky (Eds.), *Ego identity. A handbook for psychosocial research* (pp. 22-41). Nueva York: Springer-Verlag.
- MARCIA, J. E. (2001). A Commentary on Seth Schwartz's Review of Identity Theory and Research. *Identity*, 1 (1), 59-65.
- MCADAMS, D. & JANIS, L. (2004). Narrative identity and narrative therapy. En L. E. Angus & J. McLeod (Eds.), *The handbook of narrative and psychotherapy: practice, theory and research* (pp. 159-174). Londres: Sage Publications.
- McLEOD, J. (1997). *Narrative and Psychotherapy*. Londres: SAGE Publications.
- ROTH, J. L. & BROOKS-GUNN, J. (2003). What exactly is a youth development program? Answers from research and practice. *Applied Developmental Science*, 2, 94-111.
- SCHWARTZ, S. J. (2001). The evolution of Eriksonian and Neo-Eriksonian Identity Theory and Research: A review and integration. *Identity*, 1 (1), 7-58.
- SCHWARTZ, S. J. (2002). In search of mechanisms of change in identity development: integrating the constructivist and discovery perspectives on identity. *Identity*, 2 (4), 317-339.
- SCHWARTZ, S. J., KURTINES, W. M. & MONTGOMERY, M. J. (2005). A comparison of two approaches for facilitating identity exploration processes in emerging adults: an exploratory study. *Journal of Adolescent Research*, 20 (3), 309-345.
- SUREDA, I. (2001). *Cómo mejorar el autoconcepto*. Madrid: CCS.
- TORRES, F. & ZACARÉS, J. J. (2004). La adultez emergente: ¿una nueva fase en el ciclo vital? Comunicación presentada en el IV Congreso Internacional de "Psicología y Educación". Almería, 30 marzo-2 abril.
- VAN HOOFF, A. (1999). The identity status field re-reviewed: An update of unresolved and neglected issues with a view on some alternative approaches. *Developmental Review*, 19, 497-556.
- VAN HOOFF, A. & RAAIJMAKERS Q. A. (2003). The search for the structure of identity formation. *Identity*, 3 (3), 271-289.
- VIGUER, P. (2004). *Optimización evolutiva*. Madrid: Pirámide.
- WATERMAN, A. S. (2004). Finding someone to Be: Studies on the role of intrinsic motivation in identity formation. *Identity*, 4 (3), 209-228.
- WERNER, H. & KAPLAN, B. (1978). The developmental approach to cognition; its relevance to the psychological interpretation of anthropological and ethnolinguistic data. En S. S. Barten & M. B. Franklin (Eds.), *Developmental processes; Heinz Werner's selected writings* (vol. 1, pp. 85-106). Nueva York: International Universities Press. (Publicación original de 1956).
- WHITE, M. & EPSTON, D. (1990) *Narrative means to therapeutic ends*. Nueva York: W. W. Norton & Company Inc. (Trad. cast.: *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona: Paidós, 1993).