

Percepciones de adolescentes sobre la educación según la identidad personal

Adolescents' perceptions of education according to personal identity

Dr. Antonio BERNAL GUERRERO. Catedrático. Universidad de Sevilla (abernal@us.es).

Dra. Katterina Luz KÖNIG BUSTAMANTE. Asociación Muralista de Sevilla (katterina.konig@gmail.com).

Resumen

El proceso de configuración de la identidad personal encuentra un periodo significativo en la adolescencia y, particularmente, en momentos de transición educativa. Uno de estos se halla al término de la Educación Secundaria Obligatoria y señala un balance biográfico relevante de la trayectoria escolar realizada. Un factor que parece fundamental en dicha trayectoria está constituido por la dinámica de las relaciones humanas. Focalizando nuestra atención en los estudiantes, hemos indagado sobre sus percepciones al respecto, matizadas por su nivel de madurez personal, vinculado al conocimiento de su estatus o estilo de identidad. Se ha utilizado un enfoque biográfico-narrativo, en una muestra de 121 estudiantes, utilizando técnicas e instrumentos de carácter cuantitativo y cualitativo (cuestionario EOM-EIS-II, relatos autobiográficos, entrevistas y grupos de discusión). Constatamos diferencias en las percepciones de los jóvenes según su nivel de madurez. Al mismo tiempo, relacionando el conjunto de percepciones, la familia (principal agencia para la construcción de la identidad) y el grupo de iguales constituyen los ámbitos mejor valorados, por encima de la

escuela. Los procesos educativos de calidad parecen reclamar la existencia de cuidadosas relaciones interpersonales, independientemente de los ámbitos en los que se desarrollen. La corroboración de deficiencias diversas en las relaciones humanas, mediante las percepciones de los adolescentes, nos alertan precisamente sobre su gran relevancia. Asimismo, se revela la necesidad de hallar fórmulas de convergencia, necesariamente contextualizadas, entre los ámbitos principales donde se desenvuelven nuestros estudiantes. De este estudio se desprende la identificación de ciertos elementos que participan en el desarrollo del logro de la identidad personal, a los que conviene atender si se pretende mejorar el desarrollo de la madurez personal durante las etapas obligatorias de nuestro sistema escolar.

Descriptor: Educación secundaria, adolescentes, relaciones interpersonales, madurez, identidad personal, educación obligatoria.

Abstract

Adolescence is an important period in the process of constructing personal identity,

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 20-12-2016.

Cómo citar este artículo: Bernal Guerrero, A. y König Bustamante, K. L. (2017). Percepciones de adolescentes sobre la educación según la identidad personal. *Revista Española de Pedagogía*, 75 (267), 181-198. doi: 10.22550/REP75-2-2017-01

revista española de pedagogía
año LXXV, n° 267, mayo-agosto 2017, 181-198



particularly at times of educational transition. One such transition occurs at the end of compulsory secondary education and it results in an important biographical assessment of the school career that the adolescent has pursued. One factor that appears to be fundamental in this career is the dynamic of human relations. Focusing our attention on students, we have examined their perceptions of this matter, shaped by their level of personal maturity and linked to their awareness of their identity status or style. A biographical-narrative approach was used with a sample of 121 students, using quantitative and qualitative techniques and instruments (EOM-EIS-II questionnaire, autobiographical accounts, interviews and discussion groups). We have observed differences in young people's perceptions depending on their level of maturity. At the same time, by comparing their perceptions as a whole, we can see that their family (the main agent in

the construction of their identity) and peer group, more than school, are the most highly valued areas. Quality educational processes appear to require careful interpersonal relationships, regardless of the areas in which they are developed. Corroborating various deficiencies in human relationships through adolescents' perceptions alerts us to their importance. The need to find suitably contextualized models for convergence between the main areas in which our students develop is also shown. This study involves the identification of certain elements that play a role in advancing the process of achieving personal identity. These require attention if the development of personal maturity during the compulsory stages of our school system is to be improved.

Keywords: Secondary education, teenagers, interpersonal relationships, maturity, personal identity, compulsory education.

1. Introducción

Las relaciones educativas adoptan un protagonismo indiscutible para la configuración de la identidad personal, singularmente durante las primeras etapas de la vida en las que dichas influencias adquieren una significativa relevancia, incrementada en la adolescencia. Durante esta etapa de la vida, el sujeto ha de tomar decisiones para hacer frente a las exigencias y expectativas de la sociedad, desde las fragilidades de su incipiente identidad, cimbreada por los cambios del ambiente y los propios del crecimiento individual, incorporando valores y creencias y adoptando ciertos roles sociales.

Toda relación educativa es aquella en la que se genera «algo valioso», como resultado de esa interacción. Su noción ha evolucionado paralelamente al pensamiento y a las razones históricas que se han ido proyectando en las diferentes prácticas (Jover, 1991; Sánchez, Lledó y Perandones, 2011). En este recorrido se ha producido un giro guiado por el progresivo protagonismo conferido al educando.

Profundizamos, en esta investigación, en la complejidad de los múltiples modos de relación educativa que se dan en los diversos contextos de aprendizaje, centrándonos en la idoneidad e influencia de

los ámbitos próximos más significativos para el desarrollo de la identidad en la adolescencia.

1.1. La adolescencia como transición

Manifiestamente diferenciada de la infancia, en la adolescencia se experimenta una suerte de nuevo nacimiento biológico y social. En ella se produce, como conjunción de factores, lo que bien podría considerarse el «nacimiento de la intimidad» (García Hoz, 1950), es decir, el presupuesto necesario para la genuina vida interior. En otras palabras, la diáfana emergencia de esa «bipartición íntima» de las relaciones con el otro, con el que inicialmente está confundido en una simbiosis de «sociabilidad sincrética» (Wallon, 1959), el paso de la «conciencia primaria de comunidad psíquica», sumida en la confusión con quienes nos rodean, en términos vygotskianos, a la comunidad psíquica abstracta, elaborada, individual pero múltiple, que constituye, en última instancia, nuestra identidad.

Los sistemas educativos están estructurados, por lo general, en torno a diferentes periodos del ciclo vital de los individuos: primera infancia, infancia intermedia y tardía, y adolescencia. Esta última se corresponde con los años propios de la *educación secundaria* (desde los 12 hasta los 16 y 18 años). A los dieciséis años concluye la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y, con ella, se cierra una trayectoria de diez años de escolarización. Supone un momento biográficamente importante para los adolescentes, que culminan un recorrido en el que pasan de la infancia a la edad que les faculta para

incorporarse a la vida laboral y continuar estudios de carácter postobligatorio. Puede considerarse una situación idónea para hacer un balance de lo aprendido y vivido, para valorar sus capacidades intelectuales, de razonamiento, emocionales, espirituales, relacionales.

1.2. Percepciones de los adolescentes sobre la relación educativa

Las percepciones engloban sensaciones psíquicas de hechos al tiempo que conocimientos e ideas, opiniones, sentimientos y juicios acerca de algo o alguien que nos los suscita. El *locus* de toda «teoría implícita», o conjunto de percepciones, es el sistema representacional de un sujeto y se construye mediante las capacidades de cada individuo, pero los contenidos de dichas representaciones están socialmente normativizados, dentro de un contexto cultural. Se trata de representaciones individuales conformadas en la interacción social (Zacarés y Serra, 1998). Consecuentemente, las percepciones de los propios adolescentes se convierten en un foco del mayor interés para la investigación educativa.

Podríamos decir que la autopercepción del adolescente, en líneas generales, no suele ser disonante con su comportamiento observable y público (Bisquerra y Pérez, 2007). Se ha vinculado la conducta ansiosa y la inestabilidad emocional con la insatisfacción personal percibida (Garaigordobil y Maganto, 2011), así como los sentimientos de soledad, de aislamiento y de insatisfacción con la propia vida con conductas agresivas (Moreno, Ramos, Martínez y Musitu, 2010). Des-

de una perspectiva diferencial por sexos, se ha asociado frecuentemente a las chicas con una mayor atención y preocupación por sus sentimientos y experiencias emocionales que a los chicos, al igual que por compartirlas (Singh-Manoux, 2000). Generalmente, las percepciones autoevaluativas en adolescentes relacionan autoestima, autoeficacia y satisfacción vital (Reina, Oliva y Parra, 2010). La indagación sobre la naturaleza de la adolescencia se ha complementado asimismo desde varias perspectivas, incluida la de los propios adolescentes (Casco y Oliva, 2005).

Por otra parte, conocemos investigaciones sobre percepciones de adolescentes relacionadas con el ámbito familiar: unas, vinculadas a las personas de edad avanzada (Santamarina, 2010), otras, acerca del clima social familiar (Moral y Ovejero, 2013), y sobre las relaciones familiares mismas (Domínguez y Rodríguez, 2003). Igualmente, se han realizado estudios sobre los valores percibidos por los adolescentes en los medios de comunicación (Sevillano, 2001).

Circunscribiéndonos al ámbito de la educación formal, nos encontramos con trabajos, ya clásicos, relacionados con las percepciones de los adolescentes acerca de los cambios longitudinales en la adaptación académica y psicológica (Roeser y Eccles, 1998), y del papel mediador de los objetivos en el entorno de la institución y su vinculación al comportamiento de los jóvenes escolares (Roeser, Midgely y Urdan, 1996). Se ha indagado también en las ideas de los estudiantes sobre la convivencia en los centros educativos (Rodríguez-Muñoz, 2007) y la calidad de la educación (Marchesi, Lucena y Ferrer, 2006).

Contamos con un bagaje notable de investigaciones sobre percepciones de los adolescentes en diversos ámbitos y contenidos específicos. No obstante, parece necesario profundizar en estudios que exploren sus teorías implícitas de la relación educativa, en sus diversas esferas y distintos alcances. El estudio de las relaciones de orden educativo en la perspectiva de la construcción de la identidad personal presenta una gran complejidad y revela un conocimiento disponible insuficiente, aunque hay algunas investigaciones que han relacionado los estatus de identidad personal con competencias educativas, y han analizado, desde un punto de vista autobiográfico, trayectorias escolares y competencias del profesorado y del alumnado (Bernal, 2014). En esta investigación pretendemos conocer las percepciones de adolescentes del último curso de la ESO respecto de la dinámica de la relación educativa, considerando su estatus de identidad (nivel de madurez).

2. Método

Nuestra investigación, de carácter exploratorio, es cualitativa, orientada al conocimiento descriptivo y a la comprensión, desde el principio de la interacción social (Denzin y Lincoln, 2013). El enfoque metodológico es biográfico-narrativo (Bolívar, 1998), puesto que proporciona las herramientas necesarias para descubrir los significados que surgen de las experiencias vividas por las personas. Este enfoque nos ha permitido averiguar cómo los adolescentes elaboran su imagen del mundo mediante sus vivencias en térmi-

nos relevantes (Bogdan y Bilken, 2007). Siguiendo los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmación (Bisquerra, 2004), controlamos los elementos espurios mediante la triangulación metodológica, el muestreo teórico (intencional), la descripción minuciosa de los informantes y la delimitación del contexto (edad, sexo, estatus de identidad, lugar), y las comprobaciones de los participantes (contraste de la información con los informantes).

2.1. Diseño

El diseño metodológico (Flick, 2015) es trifásico, vinculado a la selección final de la muestra conforme a los criterios de búsqueda del estudio. El trabajo de campo se desarrolla en tres momentos distintos: *Time 1*, *Time 2* y *Time 3*, correspondientes, respectivamente, al inicio de la investigación, al primer año y al segundo.

Las fases son:

- 1) *Time 1* (T1): cuantitativa (q) y cualitativa (Q1).
- 2) *Time 2* (T2): cualitativa (Q2).
- 3) *Time 3* (T3): cualitativa (Q3).

El modelo adoptado se representa así: T1 (q + Q1) → T2 (Q2) → T3 (Q3).

2.2. Participantes

El muestreo es intencional (Ruiz, 2012). Se seleccionaron 121 estudiantes de cuarto curso de la ESO de un centro educativo público andaluz. El conjunto inicial de la muestra fue segregado progresivamente en las distintas fases de la investigación: 121 (T1), 53 (T2) y 25 (T3).

2.3. Instrumentos y procedimiento

En la primera fase (*Time 1*), se aplicó el cuestionario EOM-EIS-II (Adams, Bennion y Huh, 1989) para clasificar a los sujetos según su estatus de identidad personal. Entre las medidas objetivas superadoras significativamente de las inicialmente creadas por Marcia (1966), utilizamos la versión más difundida, el Cuestionario Objetivo de los Estatus de Identidad II (*Extended Objective Measure of Ego Identity Status II*), más conocido como EOM-EIS-II. Según las decisiones adoptadas en función de si hay o no un periodo de búsqueda y crisis, así como del grado de compromiso asumido con ciertos valores, con una ideología determinada y con un proyecto profesional específico, podemos hallar diferentes niveles, estatus, formas o estilos de identidad. Surgen así cuatro estatus diferenciados: a) *identidad lograda*, consecuencia de la existencia de crisis y búsqueda, así como del establecimiento de un compromiso axiológico, ideológico y con un proyecto de futuro profesional; b) *identidad en moratoria*, distinguida por no haberse adquirido aún compromisos al estar en búsqueda activa, explorando, indagando; c) *identidad difusa*, definida por compromisos adquiridos y, en cierto modo, por una renuncia a la búsqueda, sin causar mayor inquietud, sumiendo al sujeto en una patente dispersión; y d) *identidad hipotecada (aceptación o cerrazón)*, reconocida por manifestarse un evidente compromiso con determinados valores y proyectos, sin que haya existido proceso alguno de crisis ni de búsqueda (prototípica de adolescentes proclives a la conformidad y vinculados a ciertos grupos

étnicos, a determinadas subculturas o a familias autoritarias).

Considerando las causas originarias de los diversos estatus o estilos de identidad, podemos establecer, una correlación entre estos y el nivel de madurez personal. De este modo, la *identidad lograda* sería la identidad madurada (mayor nivel de madurez) y la *identidad difusa* una identidad amorfa sin expectativa de transformación (menor nivel de madurez). Entre ambas, situamos la *identidad en moratoria*, cuando aún no se ha establecido un compromiso axiológico claro, pero se está en proceso de crisis identitaria y de búsqueda, y la *identidad hipotecada*, caracterizada por un compromiso ideológico y con valores, pero sin pasar por un periodo crítico ni por una búsqueda a conciencia. Aún podría hablarse de otro estatus, el de *identidad en moratoria de bajo perfil*, constituido por sujetos situados en el nivel de identidad en moratoria, pero de un modo escasamente nítido, compartiendo similitudes con sujetos pertenecientes al nivel de identidad hipotecada, pudiendo considerarse un grupo aparte por presentar ambivalencias que dificultan su inequívoca ubicación en el resto de niveles identitarios. De manera que los diferentes estatus de identidad podrían agruparse en dos bloques (como hemos realizado), según el grado de madurez (Meeus, 1996): los sujetos pertenecientes a los estatus de identidad lograda y en moratoria se incluirían en el bloque de estatus «activos», asociados a características de mayor

madurez, mientras que los pertenecientes a los estatus de identidad hipotecada y difusa se configurarían en el de estatus «pasivos», vinculados a características de menor nivel de madurez.

Asimismo, en esta primera fase se adoptó una técnica cualitativa: el relato autobiográfico. Analizamos las narrativas personales de los estudiantes adolescentes, con el propósito de conocer sus percepciones acerca de su interacción social (Fivush y Haden, 2003), principalmente con sus familiares, amigos, profesores y compañeros, mediante relatos autobiográficos de extensión libre, con unas breves indicaciones sobre los contenidos objeto de nuestro interés. Del total de participantes, se admitieron 102 relatos, desechándose el resto por carencias relevantes conforme a las instrucciones dadas. De entre ellos, fueron seleccionados para la siguiente fase 53 sujetos, atendiendo al estatus de identidad obtenido en el EOM-EIS-II (logro, 17%; moratoria, 4%; moratoria de bajo perfil, 41%; cerrazón, 36%; difusión, 2%), en función de equilibrar la muestra según el criterio de sujetos «activos» (Grupo A, GA) y sujetos «pasivos» (Grupo P, GP), como se puede comprobar en la Tabla 1. Aunque suele ser un grupo descartado en las investigaciones, incluimos un tercer grupo, el de sujetos en estatus de *moratoria de bajo perfil* (GMBP), dada la alta representatividad alcanzada en la muestra, por si sus aportaciones ofrecían algún interés específico.

Tabla 1. Grupos de sujetos «activos», «pasivos» y de «moratoria de bajo perfil» para la segunda fase (Time 2).

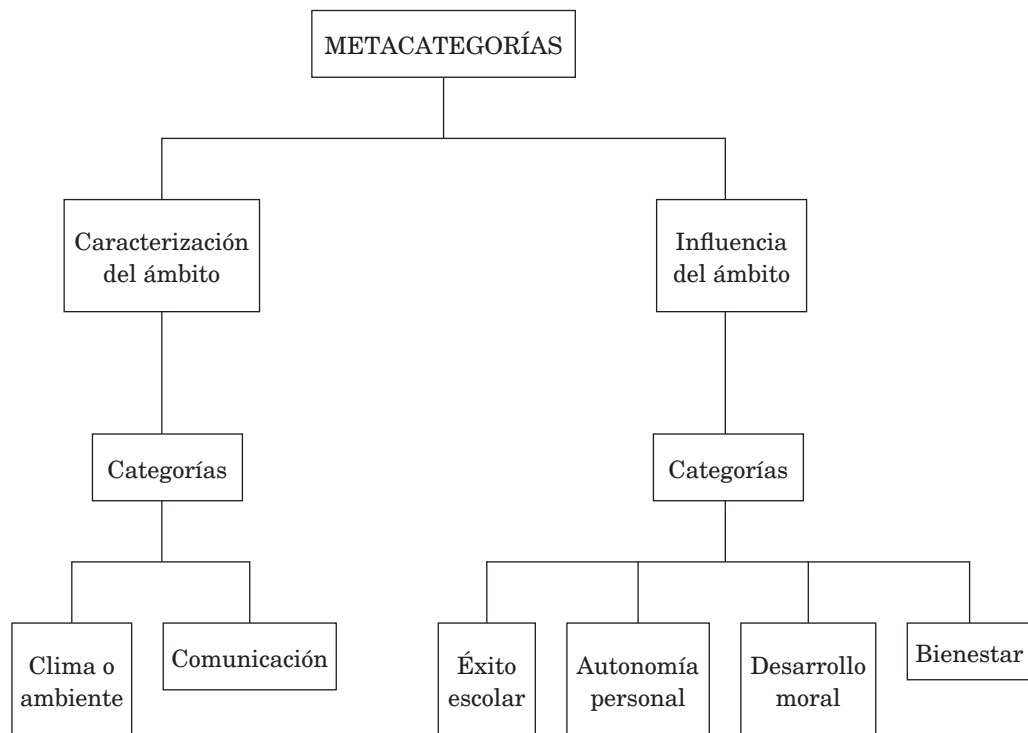
GA	Identificación del sujeto (núm.)	GP	Identificación del sujeto (núm.)	GMBP	Identificación del sujeto (núm.)
Logro	15, 18, 23, 25, 28, 29, 37, 48, 84, 97, 98, 99, 113, 119	Cerrazón	16, 38, 44, 45, 64, 66, 67, 68, 71, 76, 77, 86, 87, 90, 91, 102, 107, 120, 121.		46, 59, 74, 75, 79, 83, 85, 105, 114, 115, 117.
Moratoria	19, 54, 62, 65, 92, 96, 101, 118	Difusión	95		
Totales	22		20		11

Fuente: Elaboración propia.

En la segunda fase de la investigación (Time 2), se elaboró el guión de la *entrevista semiestructurada en profundidad* (Witzel y Reiter, 2012), realizada a los sujetos seleccionados. Las categorías que conformaron el guión se extrajeron por una doble vía: inductiva, de la información emergente de los relatos autobiográficos de Time 1; y deductiva, del conocimiento disponible mediante el estudio del estado de la cuestión. El guión fue sometido para su validación a la técnica de juicio de expertos (Gómez, Rodríguez e Ibarra, 2013). Conforme a las aportaciones y recomendaciones de los ocho expertos en relación al diseño, claridad y comprensión del guión, se elaboró el definitivo, con una previsión de duración de 45 minutos. El diseño de categorías quedó conformado por dos metacategorías (véase Gráfico 1): *caracterización del ámbito e influencia del ámbito* (distinguimos tres ámbitos: familia, escuela y grupo de iguales). La primera metacategoría está subdividida en dos

categorías: «Clima o ambiente» y «Comunicación». La segunda está configurada por las categorías: «Éxito escolar», «Autonomía personal», «Desarrollo moral» y «Bienestar». Cada una de ellas contempla tres dimensiones transversales, vinculadas al tiempo vital: «Percepciones sobre la trayectoria biográfica», con el fin de evocar y acceder a los recuerdos; «Percepciones actuales», con el propósito de acceder al presente; y «Percepciones proyectivas», con la intención de penetrar en el futuro. La información obtenida fue analizada mediante el programa NVIVO10, respetándose los criterios de verticalidad (contribución estructural de cada relato) y de horizontalidad (comparación de perfiles para observar convergencias y divergencias) (Kvale, 2011). La codificación de los sujetos se hizo considerando el grupo de pertenencia y el número asignado a cada participante (por ejemplo: sujeto número 101 perteneciente al grupo activo, GAS101).

GRÁFICO 1. Categorías objeto de investigación a través de la entrevista.



Fuente: Elaboración propia.

Finalizado *Time 2*, se procedió a una nueva selección de sujetos para *Time 3*. En esta última fase se utilizó la técnica de los *grupos de discusión* (Barbour, 2013). Se constituyeron cuatro grupos de discusión (GD1, GD2, GD3, GD4), con un total de 25 participantes. La composición de los grupos obedeció a criterios de homogeneización según los estados de madurez, y la selección de los integrantes se efectuó en función del compromiso y la calidad de la información aportada en las entrevistas. En la Tabla 2 puede observarse la caracterización de cada grupo. En las sesiones llevadas a cabo, superiores a la hora de duración, partiendo de un breve documento motivador facilitado por nosotros para

suscitar las intervenciones, se profundizó en los contenidos vinculados a las metacategorías implicadas en las entrevistas, atendiendo a una doble perspectiva crítica: realidad e idealidad de la relación educativa. El análisis de la información obtenida se realizó igualmente mediante el programa NVIVO10, tratando de lograr la mejor indagación posible de las conversaciones mantenidas (Rapley, 2014). La codificación de los sujetos se formalizó considerando el grupo de discusión de pertenencia y el número asignado a cada participante (por ejemplo: sujeto número 98 perteneciente al grupo de discusión 2, GD2S98).

Tabla 2. Características constitutivas de los grupos de discusión.

Grupo de Discusión	Número de sujetos	Polaridad según estatus de madurez	Edad	Polaridad según repetición de curso	Polaridad según configuración familiar
Grupo de discusión N°1 (GD1)	7	Pasiva	15 años = 57% 17 años = 29% 16 años = 14%	No repetidor = 57% Repetidor = 43%	Vive con ambos padres = 71% Vive con un progenitor = 29%
Grupo de discusión N°2 (GD2)	6	Activa	15 años = 25% 17 años = 50% 16 años = 25%	No repetidor = 75% Repetidor = 25%	Vive con ambos padres = 75% Vive con un progenitor = 25%
Grupo de discusión N°3 (GD3)	6	Pasiva	15 años = 83% 17 años = 14%	No repetidor = 83% Repetidor = 14%	Vive con ambos padres = 50% Vive con un progenitor = 50%
Grupo de discusión N°4 (GD4)	6	Equilibrada	15 años = 83% 17 años = 14%	No repetidor = 83% Repetidor = 14%	Vive con ambos padres = 67% Vive con un progenitor = 33%

Fuente: Elaboración propia.

3. Resultados y discusión

Una sucesión de esferas permeables de flujos y reflujos ejerciendo su acción combinada y conjuntamente sobre el desarrollo del sujeto constituiría una representación útil de los contextos delimitadores de la configuración de la identidad personal, como ha argumentado el modelo ecológico de explicación del desarrollo (Bronfenbrenner, 1987). La familia y la escuela conforman dos *microsistemas* característicos (marcos inmediatos en los que se encuentra la persona y en los que acontecen sus experiencias significativas), diferenciados pero no completamente independientes entre sí. Entre uno y otro, el círculo de amigos constituye otro ámbito

específico, particularmente interesante durante la adolescencia. Adoptamos un nivel de análisis «mesosistémico», relativo a las conexiones, similitudes y diferencias entre los microsistemas.

Según los estatus de identidad, las percepciones de los adolescentes muestran diferencias (véase Tabla 3). Relacionando el conjunto de percepciones de los distintos ámbitos, tanto la familia como el grupo de iguales son los mejor valorados, por encima de la institución escolar. El grupo activo (GA) encuentra en la familia la mayor capacidad de influencia educativa, así como el grupo pasivo (GP) halla equivalente poder de influencia en los distintos ámbitos. Los sujetos pertenecientes al

grupo de moratoria de bajo perfil (GMBP) presentan un comportamiento irregular, como era previsible, descubriendo en los pares el ámbito más propicio y, en cambio, la mayor capacidad de influencia formativa en la familia.

La familia es percibida por los adolescentes como la principal agencia para la construcción de sus identidades. Considerando sus manifestaciones, al margen de los niveles de identidad, advertimos que en la familia se transmiten normas, valores, creencias y formas de comportamien-

to propios de la cultura de pertenencia. La socialización familiar presenta un efecto importante en el desarrollo y ajuste social de la identidad. Igualmente, dicho proceso socializador debería entenderse como un proceso bidireccional, dinámico y más complejo de lo considerado tradicionalmente. Habría que prestar atención particular, en este aspecto, a la socialización que incide en la comunicación de expectativas y aspiraciones, junto al compromiso participativo con el centro educativo y a la supervisión y refuerzo del trabajo académico.

TABLA 3. Valoración de las percepciones de los adolescentes (+, valoración globalmente positiva; -, valoración globalmente negativa; =, valoración globalmente ambivalente).

Microsistemas o ámbitos	Clima	Comunicación	Éxito escolar	Autonomía personal	Desarrollo moral	Bienestar	Niveles de madurez
Familia	+	+	+	+	+	+	GA
	+	-	+	-	+	+	GP
	=	-	+	=	+	=	GMBP
Escuela	-	=	=	-	-	-	GA
	=	+	+	+	+	=	GP
	-	=	=	-	+	-	GMBP
Pares	=	=	=	=	=	+	GA
	+	+	+	-	+	+	GP
	+	+	=	=	=	+	GMBP

Fuente: Elaboración propia.

Los adolescentes, con matices propios de su dinámica evolutiva, encuentran en los amigos y compañeros un conjunto de

agentes susceptibles de influir en su desarrollo moral, cognitivo, afectivo y autónomo. La conformidad con el grupo suele

ir descendiendo conforme elaboran sus propias opiniones y desarrollan su sentido crítico. El peligro de la conformidad, así como ciertos niveles de inseguridad y de riesgo, parecen disminuir con las oportunidades generadas por acciones educativas favorecedoras del proceso de personalización. Considerado un ámbito propicio para las relaciones humanas, el grupo de pares encierra virtualidades pedagógicas que no debemos desaprovechar, mediante prácticas dialógicas, cooperativas, inclusivas y participativas, reguladas éticamente, constituyéndose en un punto de intersección clave entre los ámbitos escolar y familiar.

La escuela no goza de buena imagen entre los adolescentes entrevistados, particularmente entre los de mayor nivel de madurez o más próximos a conseguirlo. El clima de los centros dista de ser el idóneo para despertar su interés. Atrapada entre prácticas a menudo obsoletas, escasamente personalizadas, la agencia escolar, sin olvidar sus funciones cultural y social, habrá de innovar en busca de prácticas pedagógicas del cuidado que renueven el sentido último de la educación, la formación completa de la personalidad. Hay aquí un campo de investigación que habrá de ser explorado y evaluado convenientemente, buscando fórmulas pertinentes de concertación entre la escuela y la familia.

Seguidamente, continuamos el análisis pormenorizado por ámbitos específicos del estudio.

3.1. Ámbito familiar

Las relaciones familiares son muy valoradas, en general, por todos los adoles-

centes, independientemente del grupo de madurez al que pertenezcan. El proceso de la adolescencia implica una crisis familiar ineludible por la conquista de la autonomía frente a las figuras de apego de la infancia, que siguen siendo fundamentales. Aunque se busquen nuevos ámbitos de confidencialidad en los iguales, con los que se canalizan nuevos deseos de comunicación, los jóvenes precisan de la incondicionalidad y disponibilidad de las figuras de apego para su propia seguridad (algo más evidente en situaciones patentes de vulnerabilidad) y para abrirse adecuadamente al ensanchamiento de nuevas relaciones humanas.

Desplegar la autonomía personal es un fenómeno que requiere esfuerzos por parte del joven. Aunque todos los sujetos manifiestan poseer confianza en sí mismos, independientemente del estatus de identidad, los pertenecientes a GP expresan menor capacidad de exploración y mayores dudas en sus posibilidades creativas que los pertenecientes a GA. Sirvan de muestra estos testimonios opuestos: «Normalmente, tomo la iniciativa en diversas actividades y siempre estoy dispuesto» (GAS29); y «no tengo imaginación y me cuesta llevar la iniciativa» (GPS45). Asimismo, se desprende de los discursos, con matizaciones, desde una perspectiva autobiográfica, la idea de que en la familia se favorece con mayor claridad el desarrollo de la responsabilidad como categoría ética (García, Escámez y Pérez, 2009), así como el florecimiento de las relaciones estructurales propicias para el despliegue de la espiritualidad (Dowling *et al.*, 2004).

Sin distinción de estatus de identidad, los entrevistados reconocen en la familia

el ámbito principal para la transmisión de los valores humanos y el área privilegiada de la relación educativa (Buxarrais, 2012), porque efectivamente, lejos de haberse resquebrajado, su poder se ha ido afianzando en la biografía individual y en el imaginario colectivo (Santos Rego, 2015). Todos afirman que la familia influye decisivamente en el éxito escolar. Ejemplos de ello son los testimonios siguientes: «la educación que tengas depende de tu familia» (GD1S46); y «...afecta mucho la comunicación y lo que tus padres piensen de ti» (GD2S98). Los sujetos con mayor madurez argumentan, con todo, que el éxito depende fundamentalmente del comportamiento personal, como reflejan las palabras de GD2S77: «al final, la decisión es tuya, independientemente del entorno».

Los modelos familiares se convierten en referentes identitarios capitales, aumentando su valoración con la práctica habitual del diálogo, asociada a los sujetos pertenecientes a GA. La intimidad, el apoyo y la seguridad emocional experimentada en el seno de la familia parecen generar las condiciones ideales para el establecimiento de relaciones personales satisfactorias (Domínguez y Rodríguez, 2003). Como se ha mostrado en otras investigaciones (Herrero, Estévez y Musitu, 2005), la existencia de una comunicación abierta con los padres influye positivamente en la autoestima escolar del adolescente, y la ausencia de la misma se relaciona con el malestar psicológico. Los problemas de comunicación en el contexto familiar pueden convertirse en dificultades de ajuste en el ámbito escolar.

3.2. Ámbito escolar

La institución educativa no despierta entusiasmo en los adolescentes, aunque deseen proseguir estudios postobligatorios. No solo se muestran críticos, sino decepcionados. Se reclama, en líneas generales, una sustancial mejora de las relaciones humanas. Las razones argüidas reiteran la importancia de un buen clima para la generación de un bienestar emocional que predisponga favorablemente hacia el estudio, el trabajo y la colaboración en diversas tareas, como han señalado otros autores (Cohen, 2006; Collins y Parson, 2010). El Modelo de desarrollo positivo adolescente (Pertegal, 2014) insiste en que el bienestar emocional no es únicamente un factor activo para la promoción del desarrollo personal, además puede prevenir el surgimiento de problemas.

Abundan los relatos de frustración cuando se evocan las experiencias escolares. Horarios mal diseñados, escasas habilidades sociales de los docentes, didácticas desmotivadoras, etc.: «Hay asignaturas que no nos gustan y a horas inoportunas...» (GD1S91); «los profesores a menudo llegan diciéndonos que han tenido una jornada dura con otros grupos, pero deberían pensar en lo que nos ha tocado vivir a nosotros durante el día... y tratar de motivarnos» (GD1S64)...

Cuando exponen sus ideas acerca de cómo debería ser la institución escolar, reclaman mayoritariamente un buen clima. Al enunciar las expectativas que albergan sobre los compañeros, los sujetos pertenecientes a GP y a GMBP manifiestan sentirse lastrados por experiencias desagradables de ciertos compañeros («no me siento comprendido en muchas ocasio-

nes, me gustaría que fuesen más cercanos y menos bruscos», relata GMBPS74), advirtiéndose en ellos ciertas fragilidades al respecto. Los pertenecientes a GA se muestran más confiados en los valores del diálogo y de la mediación, aunque también reconozcan experiencias poco edificantes, revelándose una problemática específica de esta etapa. En efecto, el tacto en las relaciones parece constituir un resorte fundamental para establecer dinámicas inclusivas, susceptibles de coadyuvar a los procesos de desarrollo personal de todos los escolares y, especialmente, de los más rezagados, mediante prácticas cooperativas y significativas que fomenten el compromiso, la autonomía y la responsabilidad (Vázquez, Escámez y García, 2012). Este fenómeno incluye al profesorado, tildado, en general, de no atender suficientemente las necesidades individuales y de no verbalizar expectativas positivas hacia el alumnado, siendo estas más bien de carácter reactivo, resultado de las calificaciones y del buen comportamiento. Así, GD1S64 nos dice: «si un profesor solo viene a dar su clase y ni siquiera nos mira ni nos pregunta nada...», abundando en las escasas habilidades interactivas docentes; y GD4S114, insiste: «aunque hay profesores que se muestran próximos, la mayoría no te hace ni caso». Todos consideran que el docente es una figura clave tanto para su motivación como para sus logros académicos. Los pertenecientes a GA asocian la calidad del aprendizaje a la calidad de su relación con el profesorado (al que le debe distinguir su vocación), siendo menos vulnerables a una relación de baja calidad o deficiente que los pertenecientes a los otros grupos. Escuchándoles, se advierte el enorme po-

der de influencia de los docentes: «si un profesor es bueno y nos atiende, le seguiremos confiados...» (GD1S121).

Al hacer balance de los años transcurridos en la escuela, los adolescentes menos maduros consideran, con matices, que la educación recibida puede ser suficiente para su adecuada integración moral y social. En cambio, los correspondientes a GA (especialmente, los de identidad de logro) asocian su valoración a las exigencias que la propia sociedad establece, abriendo sus expectativas a sustanciales mejoras capaces de incrementar la calidad educativa (Angelides y Ainscow, 2000). Así, incluyen entre los contenidos educativos que deberían promocionarse los conocimientos culturales correspondientes a las distintas áreas curriculares y el conjunto de valores que hacen de la formación una experiencia completa (formación integral), en un contexto de relaciones humanas de calidad.

Asumir responsabilidades en el proceso educativo es una demanda generalizada de los más maduros, que reivindican métodos que les permitan desarrollar su iniciativa personal y requieren una dinámica relacional propiciatoria del desarrollo autónomo, desplegando su sentido crítico y la formación de criterio propio (Ibáñez-Martín, 1991). Como asevera GAS92: «Que nos dejen expresarnos más, que nos pregunten nuestra opinión, que haya más debates, que nos hagan relacionarnos...». Mientras los escolares pertenecientes a GMBP insisten en que la enseñanza debe basarse en relaciones que promuevan la motivación principalmente, los pertenecientes a GP no aprecian la necesidad de cambios metodológicos.

Los menos maduros, a diferencia de los de mayor madurez, propenden a atribuir su aprendizaje a factores externos (profesores, medios, etc.).

Mayoritariamente, solicitan más participación en las tareas cotidianas y en la vida escolar, como se ha afirmado en otros estudios (Susinos y Ceballos, 2012). Ahora bien, se advierten diferencias en las demandas concretas: los integrantes de GA reclaman participar para desarrollar el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de tomar decisiones («que nos permitan equivocarnos, que no haya miedo a errar...», GAS18); los pertenecientes a los demás grupos vinculan la participación a los estilos docentes (participan gustosamente si el profesor les hace sentirse bien), no encontrándola necesaria en todos los casos. En las prácticas participativas reconocen, en cualquier caso, un espacio educativo inclusivo que puede facilitar la búsqueda de la identidad personal, desarrollando la individualidad y la cooperación entre los jóvenes, potenciándose la influencia de los pares en la participación (Simons-Morton y Chen, 2009).

3.3. Círculo de los pares

Aunque las amistades no lleguen a conformarse en auténticas figuras de apego, pueden cumplir ciertas funciones similares. El grupo de iguales, al inicio de la adolescencia configurado por un solo sexo para pasar poco después a mixto, puede constituir un ámbito favorable o desfavorable para la construcción de la identidad (Molina, Inda y Fernández, 2009). En general, los participantes otorgan una alta valoración a la amistad, que consideran

necesaria para la construcción de sus propias identidades, añadiendo una matización diferencial: los sujetos pertenecientes a GA muestran mayor confianza en estos vínculos que el resto, aunque presentan un mayor potencial crítico, como ejemplifica GD2S119: «Los amigos influyen mucho. Antes sacaba buenas notas, aunque empecé a salir con quienes no debía y todo empeoró, pero las cosas cambiaron y conservo algunos buenos amigos».

El ideal de amistad se liga a una relación perdurable en el tiempo, en la que se sienta confianza, solidaridad e intimidad. Los escolares pertenecientes a GP y GMBP la consideran importante para la felicidad. Los estudiantes pertenecientes a GA, en cambio, relegan las relaciones de amistad a otro plano, después de sus primeras experiencias de noviazgo, conforme a patrones propios del desarrollo adolescente (Urbiola y Estévez, 2015). A mayor nivel de madurez, mayor relevancia parece que presentan los vínculos personales ligados a patrones propios de la adultez. Consecuentemente, los sujetos más maduros se hallan más abiertos al reconocimiento de la existencia de la enemistad.

Las actividades de ocio permiten explorar sus preferencias personales, elegir e implicarse a través de cierto compromiso personal hacia alguna de ellas, favoreciendo el desarrollo de la identidad, como expresa GD2S98: «A mí me influyen los amigos tanto o más que mis padres». En todos los estatus se indica cómo el estudio desplaza, generalmente, al tiempo de ocio, reservado para los amigos, que también puede afectar al estudio de distinto modo. La desmotivación y los problemas fami-

liares son las causas recurrentemente descritas para explicar el fracaso escolar (si bien los sujetos con identidad de logro añaden que las malas compañías, junto a cierta inmadurez, son también una causa relevante). Los iguales pueden incidir positiva o negativamente en la conducta del adolescente (Benson y Saito, 2000), ya que mediante sus relaciones se transmiten costumbres y conductas aisladas, se brinda o no apoyo emocional y, además, suponen un notable factor de regulación de la conducta personal cuando se interactúa en el grupo o pandilla.

El nuevo contexto de la sociedad red ha ampliado las posibilidades de interacción en lo relativo a la amistad a través de los contenidos multimedia, de los beneficios de la comunicación instantánea, del acceso a la información, de las posibilidades de configuración de una identidad virtual y del desarrollo de habilidades específicas para el uso de una red. Los pertenecientes a los estatus de madurez menos logrados son los que cuentan con mayor número de amigos en las redes sociales, mientras que los de identidad lograda son los que cuentan con menos. El cultivo de la amistad en la vida real, junto al cuidado y la formación en el ámbito familiar principalmente, como se desprende de las aportaciones de los más maduros, podrían ser un antídoto contra los riesgos de las relaciones entabladas en el mundo virtual, independientemente de las ventajas comunicativas que este entraña (Espinar y López, 2009).

4. Conclusiones

La familia es un marco fundamental para el bienestar y el ajuste psicosocial de

los adolescentes, que buscan construir y desarrollar su identidad. Además, la existencia de un funcionamiento familiar adecuado parece ayudar a prevenir conductas inconvenientes y de riesgo. Su coordinación con la influencia educativa ejercida en la escuela parece igualmente fundamental, aunque probablemente no haya fórmulas universales de coordinación y de concreción de sinergias. Se abre así un horizonte de exigencias formativas de índole comunitaria que trasciende estos ámbitos específicos.

Un proceso educativo de calidad implica una buena relación humana en el aula. Así lo revelan los adolescentes más maduros, pero también se advierte en las propias necesidades y deficiencias subrayadas por los de menor nivel de madurez, más vulnerables emocionalmente ante las relaciones que no son adecuadas u óptimas.

El profesorado puede cambiar vidas. Los sujetos menos maduros depositan en él sus esperanzas para hallar vías de motivación y perseverancia en su formación, reclamando una atención claramente personalizada. También los más maduros reconocen el poder que posee para impulsarlos hacia lo mejor, para ayudarles a encontrar su propio camino mediante el aprendizaje cotidiano.

Un currículo y un proyecto educativo fundados en el cuidado de las relaciones humanas pueden facilitar el desarrollo de una identidad lograda. Este complejo y difícil proceso requiere, desde la voz del alumnado: participación activa en la vida del centro y en las aulas; cultivo de la responsabilidad personal en todo

el proceso educativo; promoción de un aprendizaje significativo; impulso del diálogo como vehículo de comunicación y enriquecimiento personal, así como de superación de conflictos; refuerzo de los procesos motivacionales; y tacto para no descuidar el carácter personal de la educación.

Refugio y apoyo ante el logro de una progresiva autonomía de las relaciones familiares, el grupo de iguales adquiere una gran importancia en la adolescencia. Ahora bien, las relaciones con los pares son ambivalentes, pueden resultar adecuadas o perjudiciales: de gran ayuda para el aprendizaje y para afrontar acontecimientos propios de esta etapa, y como presión negativa de cara a la realización de comportamientos inconvenientes o antisociales. En la zona de confluencia de los principales microsistemas (familia y escuela), las relaciones con los pares constituyen un ámbito de interés inequívoco para una acción educativa encaminada a facilitar la madurez personal, tratando de establecer continuidades entre aquellos.

Finalmente, cabría considerar y experimentar cuidadosamente, entre otras, determinadas estrategias formativas con ánimo transversal o específico de dominio: asociar la exposición a situaciones de crisis con prácticas pedagógicas del cuidado; promover el reconocimiento de la complejidad emocional de la relación educativa y cultivar competencias prosociales; y suscitar la creación y realización de proyectos personales, ajustando aspiraciones y posibilidades, capaces de conciliar las exigencias de autorrealización con las demandas sociales.

Referencias bibliográficas

- Adams, G. R., Bennion, L. y Huh, K. (1989). *Objective Measure of Ego Identity Status: A Reference Manual*. Logan: Utah State University, Laboratory for Research on Adolescence.
- Angelides, P. y Anscow, M. (2000). Making sense of the role of culture in school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 11 (2), 145-164.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Benson, P. y Saito, R. (2000). *The Scientific Foundations of Youth Development*. Minneapolis: Search Institute.
- Bernal, A. (2014). Competencia emprendedora e identidad personal. Una investigación exploratoria en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 363, 384-411.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bogdan, R. y Bilken, S. (2007). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bolívar, A. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación: guía para indagar en el campo*. Granada: FORCE.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Buxarrais, M. R. (2012). Cómo viven las familias la adolescencia. En M. Martínez (Ed.), *Adolescencia, aprendizaje y personalidad* (pp. 235-263). Barcelona: Sello Editorial.
- Casco, F. J. y Oliva, A. (2005). Ideas sobre la adolescencia entre padres, profesores, adolescentes y personas mayores. *Apuntes de Psicología*, 22, 171-185.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for

- learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*, 76 (2), 201-237.
- Collins, T. N. y Parson, K. A. (2010). School climate and student outcomes. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 3 (1), 34-39.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2013). *Manual de investigación cualitativa: Las estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Domínguez, A. y Rodríguez, E. (2003). La percepción de las relaciones familiares por parte de los adolescentes. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 9, 375-386.
- Dowling, E., Gestsdottir, S., Anderson, P., Von Eye, A., Almerigi, J. y Lerner, R. M. (2004). Structural relations among spirituality, religiosity, and thriving in adolescence. *Applied Developmental Science*, 8, 7-16.
- Espinar, E. y López, C. (2009). Usos y riesgos de las nuevas tecnologías: análisis del discurso de jóvenes y adolescentes. *Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 16, 1-20.
- Fivush, R. y Haden, C. A. (Eds.) (2003). *Autobiographical Memory and the Construction of a Narrative Self. Developmental and Cultural Perspectives*. London: Lawrence, Erlbaum Associates Inc.
- Flick, U. (2015). *Diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Garaigordobil, M. y Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43 (2), 255-266.
- García Hoz, V. (1950). *El nacimiento de la intimidad*. Madrid: C.S.I.C.
- García, R., Escámez, J. y Pérez, C. (2009). *La educación ética en la familia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Gómez, M. A., Rodríguez, G. e Ibarra, M. S. (2013). COMPEs: Autoinforme sobre las competencias básicas relacionadas con la evaluación de los estudiantes universitarios. *Estudios Sobre Educación*, 24, 197-224.
- Herrero, J., Estévez, E. y Musitu, G. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28 (4), 81-89.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1991). El sentido crítico y la formación de la persona. En V. García Hoz (Dir.), *Enseñanza de la filosofía en la Educación Secundaria* (pp. 202-225). Madrid: Rialp.
- Jover, G. (1991). *Relación educativa y relaciones humanas*. Barcelona: Herder.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Marchesi, A., Lucena, R. y Ferrer, R. (2006). *La opinión de los alumnos sobre la calidad de la educación*. Madrid: FUHEM.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- Meeus, W. (1996). Toward a psychosocial analysis of adolescent identity: An evaluation of the epigenetic theory (Erikson) and the identity status model (Marcia). En K. Hurrelmann y S. Hamilton (Eds.), *Social Problems and Social Contexts in Adolescence* (pp. 83-104). New York: De Gruyter.
- Molina, S., Inda, M. M. y Fernández, C. M. (2009). Explorando los rasgos de personalidad en adolescentes que manifiestan conductas problemáticas. *Educatio Siglo XXI*, 27 (1), 169-194.
- Moral, M. V. y Ovejero, A. (2013). Percepción del clima social familiar y actitudes ante el acoso escolar en adolescentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3 (2), 149-160.
- Moreno, D., Ramos, M. J., Martínez, B. y Musitu, G. (2010). Agresión manifiesta y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Summa Psicológica UST*, 7 (2), 45-54.
- Portegal, M. A. (2014). *Los Centros de Educación Secundaria como promotores del desarrollo*

- positivo adolescente. (Tesis doctoral. Universidad de Sevilla). Recuperada de <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/2554/los-centros-de-educacion-secundaria-como-promotores-del-desarrollo-positivo-adolescente/>.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Reina, M. C., Oliva, A. y Parra, A. (2010). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society & Education*, 1 (2), 47-59.
- Rodríguez-Muñoz, V. M. (2007). Concepciones del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria sobre la convivencia en los centros educativos. *Revista de Educación*, 343, 453-475.
- Roeser, R. W. y Eccles, J. S. (1998). Adolescents' perceptions of middles school: relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 123-158.
- Roeser, R. W., Midgely, C. y Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408-422.
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sánchez, F. J., Lledó, A. y Perandones, T. M^a (2011). La relación educativa en contextos de aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1 (3), 399-406.
- Santamarina, C. (2010). *Percepción en niños y adolescentes de las personas mayores*. Madrid: IMSERSO.
- Santos Rego, M. A. (Ed.) (2015). *El poder de la familia en la educación*. Madrid: Síntesis.
- Sevillano, M. L. (2001). La percepción y evaluación de valores y antivalores en los medios de comunicación (periódicos, revistas y televisión) por estudiantes de 14-18 años. *Revista de Educación*, 236, 333-353.
- Simons-Morton, B. y Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth and Society*, 41 (1), 3-25.
- Singh-Manoux, A. (2000). Culture and gender issues adolescents: evidence studies on emotion. *Psicothema*, 12 (1), 93-100.
- Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44.
- Urbiola, I. y Estévez, A. (2015). Dependencia emocional y esquemas desadaptativos tempranos en el noviazgo de adolescentes y jóvenes. *Psicología Conductual = Behavioral Psychology. Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 23 (3), 571-587.
- Vázquez, V., Escámez, J. y García, R. (2012). *Educación para el cuidado: hacia una nueva pedagogía*. Valencia: Brief.
- Wallon, H. (1959). Le rôle de «l'autre» dans la conscience du «moi». *Enfance*, 12 (3), 277-286.
- Witzel, A. y Reiter, H. (2012). *The problem-centred interview*. London: SAGE.
- Zacarés, J. J. y Serra, E. (1998). *La madurez personal: Perspectivas desde la psicología*. Madrid: Pirámide.