

Competencia emprendedora e identidad personal. Una investigación exploratoria con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria

The entrepreneurship competence and personal identity. An exploratory research with high school students

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-192

Antonio Bernal Guerrero

Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Sevilla, España.

Resumen

Con la Ley Orgánica de Educación de 2006, se establecieron las competencias básicas, entre las que aparece la competencia para la autonomía y la iniciativa personal o, en otros términos, competencia de emprender. Esta competencia no se agota en su dimensión económica, sino que abarca aspectos formativos intelectuales, morales y sociales. Tal vez el cuidado de estos aspectos formativos más generales se encuentre vinculado, de una forma más significativa de lo que pueda parecer, a la dimensión económica y productiva de la educación. Dada la escasez de trabajos empíricos acerca de las ideas de los estudiantes sobre su formación como sujetos emprendedores, y considerando el interés educativo y social de este tipo de estudios, hemos explorado lo que piensan los alumnos que terminan la ESO, en función de su identidad y su sexo, y del carácter público o privado de sus centros educativos. Hemos seleccionado 317 sujetos de ocho centros escolares de Educación Secundaria de Sevilla para realizar un estudio descriptivo, contextualizado en el modelo mediacional centrado en los alumnos, mediante un diseño bifase, que contempla técnicas e instrumentos cuantitativos y cualitativos. Para la clasificación

tipológica de los sujetos según su identidad, se administró el cuestionario EOMEIS-2, y para la valoración de sus ideas, se ideó un cuestionario sobre la competencia. Junto a ciertos matices, según el sexo y el carácter público o privado de los centros educativos, esta investigación parece mostrar que, generalmente, los sujetos con una identidad personal más lograda reúnen mejores condiciones emprendedoras. Esto puede significar, por una parte, que la identidad personal esté en el centro de la educación emprendedora, lo cual la desligaría de una visión estrictamente economicista o empresarial; y, por otra parte, puede implicar que el cultivo de la madurez personal sea una excelente vía para la mejora significativa de la dimensión productiva de la educación.

Palabras clave: competencia emprendedora, identidad personal, autonomía personal, iniciativa personal, competencias básicas.

Abstract

With the Education Act of 2006 established the basic competencies, among which is the competence for autonomy and personal initiative or, in other words, entrepreneurship competence. This competence is not limited to its economic dimension, but training embraces intellectual, moral and social. Probably, these broader aspects of learning are more significantly related to what may seem the economic and productive education. Given the paucity of empirical work on the ideas of students about their education as entrepreneurs, and considering the educational and social interest of these investigations, we explored the thinking of the students who complete secondary education, according to their identity status, gender, and type of public or private schools. We conducted a descriptive study, selecting 317 students from eight schools in the south of Spain, contextualized in the mediational model student-centered, with a design biphasic, considering technical and quantitative and qualitative instruments. For the typological classification of subjects according to identity status, the questionnaire was administered EOMEIS-2, and the evaluation of the ideas of the students devised a questionnaire on the entrepreneurship competence. This research seems to show that, generally, individuals with a personal identity achieved better together as entrepreneurs. This may mean that personal identity is at the heart of entrepreneurship, separating it from just a vision or business economist.

And possibly also assume that attention to personal identity is an excellent means of significantly improving the productive dimension of education.

Key words: entrepreneurship competence, personal identity, personal autonomy, personal initiative, basic competencies.

Introducción

La Ley Orgánica de Educación (2006) incluye las competencias básicas, entre las que aparece la *competencia para la autonomía y la iniciativa personal*. La inclusión de dichas competencias en el sistema educativo obedece a un nuevo espíritu formativo que se ha ido gestando internacionalmente, si bien el aprendizaje de las competencias alcanza la vida entera (IAWG, 2004). El Programa de Trabajo Educación y Formación 2010 trata de dar una respuesta europea al desplazamiento hacia las economías fundadas en el conocimiento. El proyecto DESECO (OCDE, 2005) publicó su definición y la selección de competencias, y se decantó por unas competencias generales, que trataban de dar respuesta a los retos de la globalización y de los nuevos procesos de modernización que experimenta el mundo. En 2006, el Parlamento Europeo y el Consejo aprobaron una recomendación a los Estados miembros acerca de las «competencias clave para el aprendizaje permanente» (entre las ocho competencias mencionadas, una de ellas fue 'sentido de la iniciativa y espíritu de empresa'), en la que se aprecia una clara preocupación por la conexión del sistema escolar con el mundo laboral y productivo.

En la Unión Europea, se ha extendido el uso del concepto *entrepreneurship* (espíritu emprendedor). Esta competencia emprendedora, aunque se refiere teóricamente tanto al ámbito laboral como al familiar y comunitario, parece urgida por la necesidad de desarrollar una cultura emprendedora en términos básicamente económicos, dada la falta de competitividad del tejido industrial en nuestro continente –falta que, en nuestro país, es particularmente lacerante– como podemos apreciar en los informes del Instituto de Empresa (2010). En este sentido, se están desarrollando iniciativas y programas educativos para impulsar la competencia emprendedora, centrados en el emprendimiento

tecnológico o económico, aunque también se contemple la iniciativa y la elaboración de proyectos personales. Así, en Andalucía hay varios programas que tratan de fomentar la cultura emprendedora en la escuela: Juventud Emprendedora Solidaria, Empresa Joven Europea, EmprendeJoven, Gente Emprendedora Solidaria y Emprender en Europa. Iniciativas similares se están desarrollando en otras comunidades autónomas.

La nueva 'cultura emprendedora' se encuentra marcada por un sesgo economicista, empresarial (Hisrich, Peters y Shepherd, 2005). Sin embargo, el proyecto DESECO subraya la competencia emprendedora como una capacidad de «actuar con autonomía», mediante el despliegue de tres habilidades básicas: habilidad para actuar dentro de un marco general; habilidad para hacer y llevar a la práctica planes de vida y proyectos personales; y habilidad para afirmar los derechos, intereses, límites y necesidades. La competencia emprendedora se halla de este modo vinculada a la construcción de la identidad personal y al significado que damos a la vida, a la capacidad de formular proyectos personales y realizarlos.

La LOE ha incluido esta competencia bajo el rótulo de 'competencia para la autonomía y la iniciativa personal' y se inclina también por una visión más amplia. Así, dicha competencia se convierte en «la gran competencia para la acción, sea ética, económica, laboral, política o afectiva» (Marina, 2010, p. 57). Los contenidos de esta competencia responden a valores morales, como la perseverancia, la responsabilidad o el valor de elegir; a valores intelectuales, como la capacidad de planificar, realizar y valorar críticamente proyectos; y a valores sociales, como la cooperación, el trabajo en equipo o la capacidad de liderazgo.

Dada su innegable importancia individual y su impacto social, conviene indagar en las posibilidades y limitaciones de la competencia emprendedora. Nosotros lo hacemos desde una visión compleja de la competencia, relacionándola con la identidad personal, con el sentido de agencialidad que nos caracteriza. Referirse a la identidad es tanto como hacerlo a la construcción personal del sujeto, mediante procesos de reconocimiento e identificación axiológica. Estos procesos vienen determinados por elecciones diversas, de modo que cabría hablar de una identidad multidimensional (cultural, lingüística, política, religiosa, de género, etc.). El concepto de identidad supone al mismo tiempo la idea de 'singularidad', de diferenciación del resto, y la de 'pertenencia' a

determinados grupos. La construcción de la identidad obedece a un proceso dinámico y evolutivo, en contextos de interacción social, en el que las trayectorias biográficas adquieren toda su relevancia narrativamente configuradora, con su carga de experiencia vital y con la consideración de las condiciones existenciales presentes y de las expectativas de futuro. Aquello que habitualmente denominamos 'carácter' no es una propiedad estática del sujeto, sino un principio dinámico. Entre las posibilidades que encierra dicho dinamismo, la persona ha de elegir. Pasar de la posibilidad a la acción significa convertirse, relativamente, en autor de la propia biografía. Conceptualmente, pues, consideramos la identidad personal como la 'personalidad escogida', la que podemos elegir, dentro de los límites de la acción humana, enfatizando la apertura de posibilidades de la persona (Bernal, 2005), asumiendo las aportaciones de los más recientes enfoques científicos sobre la personalidad (Fierro, 2002; Pervin, 1989).

Poder iniciar y realizar actividades es una dimensión de la universal experiencia del yo (McAdams, 2003). Este sentido de agencialidad del ser humano ha fundamentado distintos programas de investigación que han tenido amplia resonancia internacional. Así, el modelo de Bandura (1989) sobre exigencias de meta- y autorregulación, sitúa los procesos motivadores e intencionales en el ámbito cognitivo y subraya el poder motivador de la autoevaluación conductual del sujeto. Asimismo, las investigaciones de Little (1989) sobre 'proyectos personales', considerados como metas específicas de los individuos, hacen hincapié en la intencionalidad en la conducta y el carácter estructurado del funcionamiento de la personalidad. También los trabajos de Emmons (1989) sobre las 'aspiraciones personales', como patrón coherente de aspiraciones a metas, son representativos de lo que un sujeto típicamente está intentando realizar y reflejan el curso de nuestra vida. Igualmente, las investigaciones de Cantor (1994) sobre las 'tareas vitales' subrayan la 'inteligencia social' de los individuos, enfatizando los aspectos adaptativos del funcionamiento de la personalidad y resaltando la notoriedad de los procesos que facilitan la adaptación a las exigencias de situaciones y acontecimientos concretos. Sentirse agencia no significa únicamente tener capacidad de iniciar, también conlleva un 'saber cómo' o ciertas habilidades para realizar nuestros actos. La agencialidad humana, desde una perspectiva pedagógica, se puede contemplar como competencia emprendedora.

Definición del problema y delimitación de los objetivos de la investigación

Entre las posibles y diversas fuentes de informantes (familias, directivos escolares, profesores, expertos...) nos hemos centrado en la perspectiva del alumnado, desde su propia madurez o nivel de identidad personal alcanzado. Conocer qué piensan los estudiantes sobre la formación como sujetos emprendedores puede favorecer la comprensión del sentido y alcance de la competencia emprendedora, así como contribuir a una implementación acaso más adecuada. Aunque ya hay abundante bibliografía sobre la competencia emprendedora (Pemartin y Legres, 1988; Perrenoud, 2004; Pellicer, Ortega y Castaño, 2005...), tenemos escasez de trabajos empíricos sobre esta problemática concreta. Existen estudios sobre cómo se definen los jóvenes en términos de su identidad y participación en diferentes ámbitos (escuela, barrio, comunidad) (Osler y Starkey, 2003), dirigidos a explorar las ideas de los niños y adolescentes sobre sus propios derechos (Cohen, 2005; Wyse, 2001), o a indagar en las ideas de los alumnos de Educación Secundaria sobre ciudadanía (Cabrera, Marín, Rodríguez y Espín, 2005), pero es necesario explorar empíricamente la agencialidad humana como competencia emprendedora en diversos ámbitos y niveles.

Considerando que nos importa lo que piensan los estudiantes en función de su identidad personal, su género y la titularidad de los establecimientos educativos en que han cursado sus estudios, el problema quedaría finalmente definido así: ¿qué piensa el alumnado, según su nivel de maduración de la identidad personal, su género y la titularidad del centro educativo, sobre la competencia emprendedora (formación para la autonomía y la iniciativa personal), principalmente en la institución escolar?

Así, nos hemos planteado los siguientes objetivos principales: 1) Conocer el grado de satisfacción de los estudiantes y sus posibles relaciones con la competencia emprendedora. 2) Analizar la relación entre la maduración de la identidad personal, el género, y el carácter público o privado de la escuela, y la valoración que realizan los estudiantes sobre la competencia para la autonomía y la iniciativa personal.

Método

Diseño de la investigación

Hemos elegido un diseño bifase, inspirándonos en Creswell (1994). En la primera fase, estrictamente cuantitativa, utilizamos el cuestionario EOMEIS-2 (Objective Measure of Ego Identity Status) (Adams, Bennion y Huh, 1989) para seleccionar a los sujetos. La segunda fase presenta una doble dimensión: cuantitativa, mediante la aplicación del análisis de frecuencias de las respuestas de un cuestionario diseñado para valorar el grado de satisfacción de los estudiantes con la formación en la competencia emprendedora, y sus valoraciones al respecto; y cualitativa, para el análisis de contenido de las respuestas abiertas de dicho cuestionario mediante la elaboración de categorías.

Se trata de un estudio descriptivo que emplea técnicas e instrumentos propios de metodologías cuantitativas y cualitativas (Bericat, 1998), y que podría contextualizarse en el modelo mediacional centrado en los alumnos (Navarro, 2006). En el estudio, además, se le otorga un elevado valor a la reflexión que acompaña el proceso investigador (Alvesson y Sköldbberg, 2000).

Muestra

La población de nuestra investigación es el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. La muestra inicial ($N = 324$), constituida por alumnos de cuarto curso de ESO, presentó una mortalidad de siete sujetos (cumplimentación errónea del cuestionario EOMEIS-2), con lo que quedó finalmente en 317 sujetos. De ellos, son mujeres el 47,95%; y hombres, el 52,05% restante. Todos están repartidos entre ocho centros docentes de la provincia de Sevilla: cuatro de titularidad pública, a los que se adscriben 160 sujetos (IES Luca de Tena, IES María Inmaculada, IES Nicolás Copérnico e IES San José de la Rinconada), y otros cuatro de titularidad privada con enseñanzas concertadas, a los que pertenecen 157 sujetos (Nuestra Señora de la Compasión, Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia, Salesianos de San Pedro y San Hermenegildo). La media de edad es de 15,8 años.

Los participantes fueron seleccionados mediante el procedimiento de muestreo deliberado o intencional (Patton, 1990), en el cual se determinan

teóricamente los rasgos característicos del grupo estudiado para hallar a continuación sujetos que se ajusten a ellos. Además de considerar el tipo de centro educativo (público, privado) y el género al que pertenecen, seguimos el modelo progresivo de evolución del estatus de identidad (Waterman, 1982), entendido como la secuencia más deseable por la que pasaría un adolescente para alcanzar una identidad personal consolidada, esto es, una evolución desde el estatus de 'moratoria' hasta el estatus de 'logro'. Se considera que el esquema teórico de base es: difusión à cerrazón à moratoria à logro, donde 'difusión' es el estatus más inmaduro y 'logro' el más maduro (Marcia, Waterman, Matteson, Archer y Orlofski, 1993). Con ello, el rasgo que buscábamos era que los sujetos perteneciesen a los distintos estatus de identidad, a saber:

- *Difusión de identidad.* Muestran una falta de compromiso en los dominios de la identidad.
- *Identidad hipotecada* (aceptación o cerrazón). Han adoptado un compromiso personal, sin un proceso de búsqueda.
- *Moratoria.* Están en fase de exploración, pero sin alcanzar algún compromiso aún.
- *Logro de identidad.* Presentan compromisos fuertes tras haber pasado un período de crisis.

En la muestra, los subgrupos en función del estatus de identidad resultan heterogéneos; ahora bien, los estatus de identidad pueden dividirse en dos grupos (Meeus, 1996): logro de identidad y moratoria aparecerían como estatus 'activos' asociados a características de mayor madurez; mientras que cerrazón y difusión se configuran como estatus 'pasivos' vinculados a características de menor nivel de madurez. Así, los dos grupos resultantes proporcionan una distribución más homogénea, como cabe esperar en un muestreo intencional: en torno al 56% los pertenecientes a estatus 'activos' y alrededor del 44% los pertenecientes a estatus 'pasivos'.

TABLA I. Número de sujetos de la muestra por centros docentes, según su estatus de identidad

Centro docente	Estatus de logro de identidad	Estatus de moratoria	Estatus de difusión	Estatus de cerrazón	Estatus de moratoria de bajo perfil	Total
Salesianos de San Pedro	10	3	2	28	14	57
Nuestra Señora de la Compasión	2	1	0	12	8	23
San Hermenegildo	3	3	2	15	4	27
Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia	5	7	1	28	9	50
IES Luca de Tena	5	3	0	18	8	34
IES María Inmaculada	9	3	4	16	18	50
IES Nicolás Copérnico	4	5	0	7	16	32
IES San José de la Rinconada	10	7	0	6	21	44
Total	48	32	9	130	98	317

Fuente: Elaboración propia.

TABLA II. Distribución, en porcentajes, de sujetos de la muestra, por género y estatus de identidad

Estatus de identidad	HOMBRES		MUJERES		TOTAL MUESTRA AMBOS GÉNEROS
	% sobre mismo género	% sobre total muestra	% sobre mismo género	% sobre total muestra	% total
Cerrazón	43,640	22,710	38,160	18,300	41,009
Moratoria	13,940	7,260	5,920	2,840	10,095
Difusión	4,240	2,210	1,320	0,630	2,839
Logro de identidad	12,120	6,310	18,420	8,830	15,142
Moratoria bajo perfil	26,060	13,560	36,180	17,350	30,915
Totales	100	52,050	100	47,950	100

Fuente: Elaboración propia.

Instrumentos

Para seleccionar a los sujetos según el estatus de identidad usamos el cuestionario EOMEIS-2, que permite valorar los distintos estatus. El EOMEIS-2 ha superado pruebas de fiabilidad, así como numerosos test de validez predictiva y de constructo (Schwartz, 2004). En España, en Valencia, ha sido aplicado satisfactoriamente a una muestra de 283 sujetos adolescentes (Zacarés, Iborra, Tomás y Serra, 2009). Esta medida comprende 64 afirmaciones, cada una de las cuales refleja características de uno de los estatus de identidad y se valora mediante una escala Likert de seis puntos.

Para la segunda fase de la investigación, se ideó un cuestionario sobre la competencia para la autonomía y la iniciativa personal compuesto de 20 ítems. Los ítems se construyeron en torno a cinco categorías básicas: HABSO (habilidades sociales), CAOPERIN (capacidad operativa de la iniciativa), CAEMPREN (capacidad emprendedora), AUTOVALIN (autoconciencia del valor de la iniciativa) y FORCOMP (Formación de la competencia). Estas categorías se elaboraron mediante un análisis de contenido inductivo (Gomes y Ribeiro, 2009), a partir de la información disponible sobre la competencia de emprender en la LOE y en otros documentos de interés (proyecto DESECO, informe IAWG...) relativos a la misma competencia en el contexto de las competencias educativas básicas. El cuestionario final surgió de una prueba piloto previa y del juicio emitido por varios expertos sobre su credibilidad y consistencia, atendiendo a la necesidad de controlar los posibles elementos espurios que pudieran interferir en la calidad del proceso investigador (Bisquerra, 2004).

TABLA III. Ítems del cuestionario, según el orden de presentación

<ol style="list-style-type: none">1. ¿Defiendo mi punto de vista siempre o lo cambio según las circunstancias?2. ¿Asisto a acontecimientos y ofertas de ocio en función de mis proyectos personales?3. ¿Qué es más importante en mi preparación para actuar por mí mismo en la vida: la escuela, la familia, mis amigos, otras personas? Ordena la respuesta.4. ¿El trabajo en equipo es necesario? Razona la respuesta.5. ¿Planifico detalladamente mis proyectos o no es necesario?6. Para la formación en mi capacidad de tomar decisiones libremente bajo mi responsabilidad, ¿qué medios o recursos son los que más me han influido (lecturas, juegos, viajes, estudios, televisión, Internet, etc.)? Ordena la respuesta por orden de preferencia.

7. ¿Me planteo continuamente retos personales?
8. ¿Veo varias posibilidades antes de decidirme por algo?
9. ¿Qué importancia le doy al futuro?
10. Para defender mis opiniones, ¿molesto a propósito a los demás, si es preciso?
11. ¿Tengo la costumbre de continuar y terminar todas las actividades que empiezo?
12. En mi vida escolar, ¿se han preocupado por formarme como una persona distinta de las demás, con opinión propia?
13. ¿El futuro depende de mí mismo o de otras circunstancias?
14. ¿Realizo algún trabajo o actividad por mi cuenta, aparte de los que normalmente debo hacer?
15. Para comprender a los demás, ¿suelo ponerme en su lugar?
16. ¿Qué hago cuando me encuentro obstáculos o impedimentos en mi vida?
17. ¿Qué debería hacer la escuela para formar personas libres y capaces de actuar por sí mismas en la vida?
18. ¿Suelo aportar ideas a los demás (familiares, amigos...)?
19. ¿Considero necesario idear planes de futuro?
20. ¿La imaginación, la creatividad, para qué sirven?

Fuente: Elaboración propia.

TABLA IV. Distribución de los ítems del cuestionario según su pertenencia a las distintas categorías

Categorías	Número de ítem correspondiente a cada categoría
HABSO	1, 4, 10, 15
CAOPERIN	2, 5, 11, 16
CAEMPREN	7, 8, 14, 18
AUTOVALIN	9, 13, 19, 20
FORCOMP	3, 6, 12, 17

Fuente: Elaboración propia.

Procedimiento

Durante el curso 2008-2009 se administraron las pruebas en dos fases. En la primera, durante el segundo trimestre, se empleó el EOMEIS-2. En la segunda, durante el mes de junio, se utilizó el cuestionario sobre la competencia emprendedora. Los cuestionarios los administraron ocho colaboradores, previamente instruidos sobre las exigencias y requisitos

necesarios para su correcta aplicación, dentro del calendario acordado con los distintos centros.

Adoptamos la conocida aplicación tipológica del EOMEIS-2, asignando a cada sujeto a un único estatus. Aunque los sujetos asignados al estatus de 'moratoria de bajo perfil' suelen incluirse en el estatus de 'moratoria'; para el análisis de los datos, hemos preferido mantenerlo como un grupo diferenciado, al no tener la certeza de que su comportamiento se acomodara del todo a ese perfil.

Una vez conocida la asignación de los sujetos a los distintos estatus de identidad, los 317 sujetos pasaron a cumplimentar los cuestionarios.

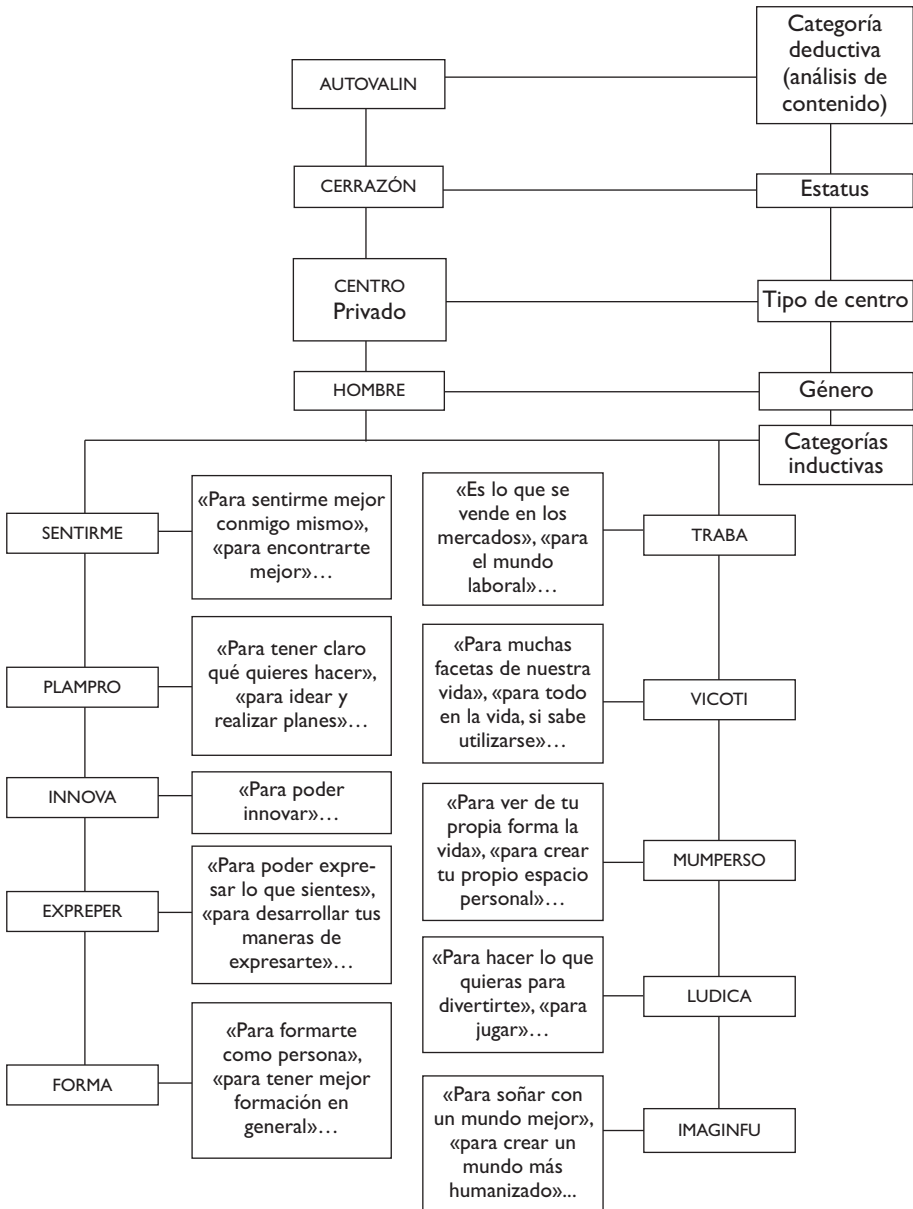
Para el análisis descriptivo de la información se tomaron las frecuencias y porcentajes de cada ítem, según las variables del estudio: estatus de identidad, género, tipo de centro. Para el análisis de contenido, deductivo e inductivo, se emplearon las categorías elaboradas en la ideación del cuestionario, pero al mismo tiempo hubo que elaborar categorías para sistematizar las respuestas dadas (Ruiz Olabuénaga, 1999). Las respuestas abiertas de los ítems se categorizaron de distinto modo. Los ítems 1, 2, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 18 y 19 se agruparon en tres categorías, a saber: sí / no / a veces. Las respuestas abiertas de los ítems 9, 13 y 16 también se agruparon en tres categorías, respectivamente: mucho / poco / regular; de mí / de otras circunstancias / de ambas cosas; luchar / no luchar / luchar a veces. Las respuestas facilitadas para los ítems 3 y 6 se articularon en torno a las propias categorías que enunciaba cada ítem: escuela / familia / amigos / otros (ítem 3) y lecturas / juegos / viajes / estudios / televisión / Internet / otros (ítem 6). Para el análisis de los datos proporcionados por los informantes acerca de los dos ítems más abiertos (17, 20), se construyeron árboles de categorías en función de las propias respuestas. Considerando que hay cinco niveles de estatus de identidad, dos posibilidades de tipo de centro y otras dos según el género, se realizaron 20 diagramas para cada uno de los dos ítems, y de ellos emergieron los dos árboles de categorías finalmente elaborados.

TABLA V. Categorías inductivas extraídas de las respuestas abiertas del cuestionario

Número de ítem	Código de la categoría	Enunciado de la categoría
17	INMOV EFIDIR EFICOR EFICUR ATEMPER RELASO EDUMOR INDIVI	Inmovilismo pedagógico Eficacia directiva Eficacia organizativa Eficacia curricular Atención personalizada Relación de la escuela con la sociedad actual Educación moral Desarrollo de la individualidad
20	SENTIRME PLAMPRO INNOVA EXPREPER FORMA TRABA VICOTI MUMPERSO LUDICA IMAGINFU	Sentirse mejor Realizar planes y desarrollar proyectos Innovar Expresión personal Mejor formación mental y humana Trabajo (mundo laboral) Vida cotidiana Crear tu propio mundo personal Dimensión lúdica de la vida Imaginar el futuro

Fuente: Elaboración propia.

FIGURA I. Diagrama 21: autovalin / Cerrazón / Privado / Hombre (ítem 20)



Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Mostramos los resultados de la investigación en función de las categorías rectoras del estudio. Los resultados relativos a los ítems sobre la capacidad emprendedora y la capacidad operativa de la iniciativa se han reunido en un mismo epígrafe por su mayor vinculación.

Virtudes sociales de la competencia (habilidades sociales)

Las respuestas a la pregunta sobre si el trabajo en equipo es necesario no parecen variar entre los estudiantes en función de ninguna de las variables introducidas (titularidad del centro educativo, género, estatus de identidad) y se argumenta convincentemente la necesidad de trabajar en equipo.

La cuestión relativa a ponerse en el lugar del otro puede advertirse con mayor claridad en las respuestas dadas por los sujetos que tienen logro de identidad, los cuales generan respuestas más elaboradas y ricas en matices. No se han advertido diferencias según el tipo de centro. Aunque no puede establecerse una clara distinción por género, las respuestas afirmativas de las chicas muestran argumentaciones centradas en actitudes de servicio y de ayuda, más allá de la mera comprensión.

Los sujetos pertenecientes al estatus de cerrazón, mayoritariamente, han respondido que siempre defienden su punto de vista, al margen de las circunstancias. En cambio, los pertenecientes al estatus de logro de identidad se han decantado mayoritariamente por respuestas en las que se matiza con claridad que la defensa del punto de vista propio depende de su contrastación lógica y también de las circunstancias en las que nos desenvolvemos.

Cuando se ha interrogado a los sujetos sobre si, para defender sus opiniones, llegarían a molestar a propósito a los demás si fuere preciso, nos hemos encontrado con una respuesta mayoritariamente negativa. Solo los varones con logro de identidad parecen asumir más fácilmente lo que de agresivo pueda tener todo proceso de personalización.

Capacidad deliberativa, emprendedora y operativa de la iniciativa

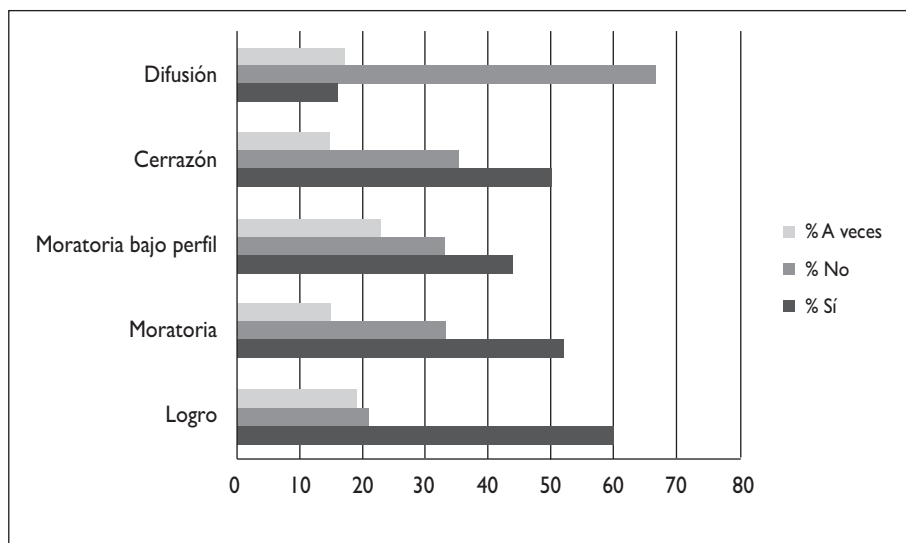
Casi todos los sujetos, independientemente de su estatus de identidad, de su género y del tipo de centro, han manifestado ciertas dosis de prudencia y reconocen examinar diferentes posibilidades antes de decidirse por algo. Asimismo, de manera mayoritaria, reconocen aportar ideas a otros, cuando la situación lo permite.

Muchos no se plantean retos personales en su vida y no pocos parecen mantener una indolencia notoria, como manifiesta, por ejemplo, el sujeto número 202 (s202): «Me conformo con superar las barreras que se me presentan inesperadamente». No obstante, los sujetos de identidad lograda se plantean, en un alto porcentaje, retos personales de manera continuada.

Sin que hayamos podido encontrar muchas diferencias según el tipo de centro, el género o los estatus de identidad, alrededor de un tercio de los sujetos parece no realizar actividad alguna por su propia iniciativa. Observamos que muchos jóvenes escolares no suelen asistir a acontecimientos y ofertas de ocio en función de sus proyectos personales. Únicamente en la categoría de logro de identidad, sin distinción de género, alrededor de dos tercios han contestado afirmativamente, con lo que la asistencia a este tipo de ofertas culturales se puede asociar con el desarrollo personal.

Prácticamente la mitad de los encuestados parece no dar importancia a la planificación detallada de los proyectos propios, y se desprende cierto pesimismo sobre el valor de la planificación en los proyectos personales, sintetizado acaso en las palabras de esta chica (s20), perteneciente al estatus de cerrazón: «No es necesario, el futuro se construye solo». Únicamente los sujetos pertenecientes al estatus de logro de identidad –el 60– contestan claramente que sí, como puede apreciarse en el siguiente gráfico que ilustra los resultados obtenidos sobre la capacidad emprendedora y operativa de la iniciativa.

GRÁFICO I. Porcentajes totales de respuestas al ítem 5 del cuestionario



Fuente: Elaboración propia.

La perseverancia no parece ser una virtud universal. Interrogados los sujetos acerca de si acostumbran a continuar y terminar todas las actividades iniciadas, la mayoría ha contestado afirmativamente, sin distinción importante por género ni por tipo de centro. Los datos son más claros entre los sujetos de logro de identidad. No obstante, si se consideran las respuestas negativas junto a las que manifiestan serias dudas al respecto, las respuestas afirmativas descienden en algunos casos hasta poco más de la mitad.

Interrogados acerca de qué hacen cuando se encuentran con obstáculos en sus vidas, las respuestas muestran, sin que existan grandes diferencias, un talante positivo que va, generalmente, desde afrontar directamente los problemas hasta pedir consejo a los amigos y padres antes de tratar de resolverlos.

Autoconciencia del valor de la iniciativa personal

Todos los sujetos confieren una gran importancia al futuro. Sin apreciar mayor distinción entre las variables introducidas, argumentando razones generalmente personales («llegar a ser alguien», «ganar dinero...»), la mayoría otorga gran relevancia al futuro, sin restar importancia al presente.

Interrogados sobre de qué depende más el futuro, los sujetos parecen depositar más confianza en el valor personal de elegir cuanto más lograda parece mostrarse su identidad. Solo los sujetos pertenecientes al estatus de cerrazón respondieron en este sentido por debajo del 50%.

Los resultados muestran diferencias reseñables, según el tipo de estatus de identidad. Los sujetos de identidad lograda estiman necesario idear planes de futuro. Como nos dice el s59: «Hay que tener un proyecto de vida, una idea de los planes que queremos realizar en la vida». En cambio, los sujetos pertenecientes al estatus de cerrazón parecen experimentar una tendencia a presentar una «perspectiva presente fatalista», que nos sintetiza simbólicamente la respuesta de esta chica (s323): «El destino lo dirá todo».

Cuando los interrogamos sobre el valor de la imaginación y la creatividad (Tabla VI), al margen de que todos ellos parecen estimar su proyección en el ámbito de la expresión personal, las respuestas de los sujetos de identidad hipotecada son más previsibles («sirven para innovar», «para desarrollar proyectos»). En cambio, los de identidad lograda, lo que parecen valorar es que «sirven para crear tu propio mundo personal» y encuentran en estas cualidades una aplicabilidad permanente en la vida cotidiana. Es decir, la imaginación y la creatividad podrían hallarse en el núcleo del propio desarrollo personal.

TABLA VI. Porcentajes totales obtenidos por estatus de identidad, según las categorías extraídas de las respuestas abiertas al ítem 20 del cuestionario

Categorías	Difusión %	Cerrazón %	Moratoria %	Moratoria de bajo perfil %	Identidad lograda %
SENTIRME	0	10,95	18,05	10,45	10,10
PLAMPRO	44,50	12,35	9,05	8,50	8,80
INNOVA	22,20	17,40	5,55	6,30	2,95
EXPREPER	0	12,50	20,15	20,10	13,70
FORMA	0	11,15	14,60	11,30	5,35
TRABA	0	3,30	6,25	5,50	9,45
VICOTI	11,10	11,80	2,75	10,45	15,95
MUMPERSO	22,20	6,60	8,35	10,45	21,85
LUDICA	0	4,55	0	4,90	3,55
IMAGINFU	0	9,40	15,25	12,05	8,30
	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Formación de la competencia

Parece que los sujetos piensan que la escuela no es la principal institución para la formación en la autonomía. La institución familiar parece ocupar la posición más relevante en este sentido, según los propios jóvenes. En los estatus de identidad analizados, parece que los alumnos valoran más a la institución escolar que las alumnas, quienes, como indican otros estudios (Padilla, García y Suárez, 2010), dan un alto valor al plano familiar.

Podría desprenderse que los varones pertenecientes al estatus de cerrazón otorgan más valor a la institución escolar, si pertenecen a centros públicos (más de un 41%) que si pertenecen a centros privados (25%). En el caso de las chicas, no se han apreciado diferencias reseñables. Por otra parte, los sujetos pertenecientes al estatus de logro de identidad, en los centros privados no suelen mencionar la escuela como primer elemento influyente; sin embargo, en los públicos, casi el 40%, indica que es el primer factor. Entre las chicas, también ha habido diferencias, aunque no tan manifiestas.

La mayoría ha coincidido en señalar los estudios como el primer factor formativo en orden de importancia, excepto en el caso de los varones pertenecientes al estatus de identidad de logro. Estos han señalado como primer elemento formativo la lectura –más acusadamente en los centros privados–. La televisión se muestra como un segundo elemento importante para los varones pertenecientes al estatus de cerrazón, mientras que en otros estatus pierde importancia, como es el caso de los sujetos pertenecientes al estatus de moratoria de bajo perfil. Esto también ocurre, claramente, en el de los pertenecientes al estatus de logro de identidad, para quienes la televisión apenas tiene influencia en su capacidad de tomar decisiones libremente. Internet se considera un medio potente de información y de influencia, pero no parece alcanzar posición preferente en ningún estatus de identidad, sino que se suele situar en tercer lugar, entre los chicos. Los juegos y viajes se han señalado, por lo general, entre los últimos medios con poder de influencia en la formación personal en la autonomía, tal vez porque se consideran elementos exclusivamente «lúdicos» como expresaba el s288. Las chicas, generalmente, han manifestado el estudio como primer elemento formativo y la lectura como el segundo, independientemente de su estatus de identidad.

Al preguntar por el potencial individualizador de la escuela, las respuestas en sentido negativo y aquellas dubitativas, en los estatus de cerrazón y de moratoria, representan casi el 41%. En el caso del estatus de moratoria de bajo perfil, las respuestas negativas superan a las afirmativas y dejan una impresión contradictoria y aun inquietante, como nos dice, representativamente, el s322: «Ciertas personas sí se han preocupado, pero otras han intentado crear clones dentro de la escuela». Dos tercios de los sujetos pertenecientes al estatus de identidad de logro han contestado en sentido afirmativo, sin distinción de género.

¿Qué debería hacer la escuela para formar personas libres y capaces de actuar por sí mismas en la vida? El arco de propuestas desde la perspectiva del alumnado abarca desde el mayor inmovilismo hasta las exigencias más notables de eficacia, ética y articulación con la sociedad actual.

TABLA VII. Porcentajes totales obtenidos por estatus de identidad, según las categorías extraídas de las respuestas abiertas al ítem 17 del cuestionario

Categorías	Difusión %	Cerrazón %	Moratoria %	Moratoria de bajo perfil %	Identidad lograda %
Inmovilismo pedagógico	44,5	15,6	5,3	16,4	13,8
Eficacia directiva	0	6,5	10,6	8,2	0
Eficacia organizativa	22,2	14,3	21	16,4	13,9
Eficacia curricular	0	3,9	0	4,1	2,8
Atención personalizada	11,1	5,2	21	8,2	11,1
Relación de la escuela con la sociedad actual	0	12,9	0	9,6	16,7
Educación moral	0	24,7	15,8	19,2	16,7
Desarrollo de la individualidad	22,2	16,9	26,3	17,9	25
	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Los sujetos pertenecientes al estatus de cerrazón reivindican la educación moral como primer elemento en orden de importancia, sin que pueda apreciarse distinción ni por género ni por tipo de centro. También se reclama, aunque menos, el desarrollo de la individualidad, pero al parecer con diferencia de género a favor de las chicas y sin diferencia según el tipo de centro. Hay un dato que merece resaltarse: cerca de un sexto de estos sujetos piensa que lo que hace actualmente la escuela es suficiente. Los sujetos vinculados al estatus de logro de identidad han primado, globalmente, a nuestro entender, el desarrollo de la individualidad, por encima de otros factores. Como manifiesta el s46: «Es preciso motivar a cada uno para que actúe como es, desarrollando su individualidad, sin mayores temores». También han destacado el valor de la educación moral y de la conexión de lo que se hace en la escuela con la vida actual, particularmente en los centros privados.

Conclusiones

En su conjunto, los resultados de la investigación no parecen indicar que las ideas y valoraciones que realizan los estudiantes sobre la competencia emprendedora dependan claramente del género o del carácter público o privado de los centros escolares (aunque hay algunas matizaciones interesantes que señalamos más adelante). Sin embargo, sí parece más evidente que esas valoraciones guardan relación con el estatus de identidad personal. Aquellos sujetos con una identidad personal más lograda parecen reunir mejores condiciones como sujetos emprendedores. Esto puede significar que la identidad personal está en el centro de la educación emprendedora, y se aleja de una visión estrictamente economicista o empresarial. Y al mismo tiempo quizá signifique que el cultivo de la madurez personal sea la mejor vía para conseguir un impacto profundo de la acción educativa en el ámbito productivo. Seguidamente, señalamos las principales conclusiones en función de los objetivos de la investigación.

Pese a la asunción generalizada de las virtualidades sociales de la cooperación y del trabajo en equipo, los sujetos pertenecientes al estatus de logro de identidad presentan una notable componente de flexibilidad, muy asociada a un desarrollo mental más madurado, capaz de considerar la lógica misma de las cosas, pero también la percepción de las personas y las situaciones en las que se encuentran. Estos sujetos muestran al mismo tiempo una componente de mayor agresividad en las relaciones interpersonales, por lo que parecen más capacitados para desarrollar comportamientos de liderazgo.

Exceptuando, en general, a los sujetos de identidad lograda, la capacidad operativa de la iniciativa dejaría mucho que desear entre nuestros estudiantes: no se suele asistir regularmente a acontecimientos en función de proyectos personales, ni planificar detalladamente los proyectos que se realizan, y tampoco es mayoritaria la costumbre de continuar y terminar las actividades iniciadas. No obstante, las virtudes cognitivas propias de la competencia emprendedora parecen intactas, como la actitud hacia el afrontamiento de la realidad. Con todo, examinadas las respuestas de todos los sujetos, hay indicios para pensar que nuestros jóvenes encierran aliento suficiente para combatir las adversidades del mundo actual; tal vez la clave se halle en saber hacer aflorar ese caudal de energía y vigor que se adivina en sus manifestaciones, esa llamada a la confianza a la que se refieren Puig y Martín (2007).

A mayor madurez parece haber una mayor atribución personal de las trayectorias futuras en el sujeto. Quienes pertenecen al estatus de identidad lograda presentan más frecuentemente una ‘perspectiva temporal futura’, de acuerdo, por ejemplo, con la clasificación establecida por Zimbardo y Boyd (2009). Puesto que la perspectiva temporal en gran medida se aprende (Epel, Bandura y Zimbardo, 1999), la formación en la dimensión temporal (Milfont y Gouveia, 2006) de la competencia emprendedora parece ser un reto para los proyectos educativos actuales. Por lo demás, podría decirse que, conforme los sujetos evolucionan en el logro de su identidad, tienden a valorar la imaginación y la creatividad como componentes de su propia personalidad, como elementos imprescindibles para el desarrollo de todo desempeño humano, y no las restringen únicamente a la esfera de la ideación y realización de proyectos específicos. Esto es, la autoconciencia del valor de la iniciativa parece crecer conforme la identidad se muestra más lograda.

En general, los estudiantes parecen creer que la familia es la institución más relevante para la formación en la autonomía personal, postura que está más acentuada en las chicas. Podría aventurarse, como hipótesis, que los sujetos pertenecientes a centros públicos valoran más la escuela como institución formadora para su autonomía personal que los pertenecientes a centros privados. Podríamos pensar que los entornos familiares y contextos socioeconómicos incidirían notablemente en la imagen que se forman los sujetos de la institución escolar. No obstante, también es posible que los sujetos den menos importancia a la escuela, en su formación para actuar por sí mismos en la vida, cuanto más lograda se muestra su identidad.

Entre los medios más relevantes para la formación de la competencia, todos los sujetos han considerado la importancia de la cultura adquirida, lo que puede poner de relieve que la consideración básica hacia el estudio es alta, aunque otros factores puedan determinar el descontento o el fracaso. Cabe reseñar que, conforme los sujetos muestran mayor madurez personal, parecen otorgar un valor superior a la lectura (que tal vez sea más acusado en los centros privados) como elemento formativo. Al mismo tiempo, se puede avanzar que, a mayor nivel de madurez personal, menor importancia parece presentar la televisión como medio que influye en la capacidad de tomar decisiones libremente. También es destacable que las estudiantes hayan manifestado sus preferencias por el estudio y la lectura, sin distinción apreciable ni por tipo de estatus ni por centro, lo cual podría

explicarse por la expansión de la concienciación de la mujer contemporánea, puesta de manifiesto en una nueva conceptualización pedagógica de la identidad de género (Colás, 2007).

Los sujetos de identidad lograda parecen mostrar más confianza en el potencial individualizador de la escuela, posiblemente porque hayan aprovechado mejor los recursos de los que han dispuesto. Aquellos adolescentes que han conseguido un mayor nivel de madurez personal probablemente tiendan a interpretar de manera sincréticamente favorable las posibilidades que tienen para formar su propio criterio, en los distintos y principales ámbitos en los que transcurren sus vidas.

De modo general, se considera que la educación moral debería ser un factor determinante de lo que la escuela puede hacer para formar personas libres y responsables. Al mismo tiempo, es posible aventurar que el desarrollo de la individualidad en la escuela es una demanda generalizada por parte del alumnado, y que cuanto más logrado es el estatus de identidad personal, mayor relevancia adquiere el desarrollo de la individualidad. Igualmente, los sujetos de identidad más lograda reclaman con más energía la conexión de la escuela con la vida. Por otra parte, los sujetos de identidades hipotecadas son más proclives al inmovilismo.

Nuestra investigación muestra la conexión de la competencia emprendedora con la complejidad de la agencialidad humana, más allá de una consideración restringida al ámbito operativo de la autonomía y la iniciativa personal. Y por otra parte, tal vez supone que el cultivo de la madurez personal es una excelente vía para la mejora significativa de la dimensión productiva de la educación. De nuestro trabajo parece desprenderse que el cultivo de la identidad personal se halla en el núcleo de la mejora de la competencia emprendedora, aunque nuestro sistema escolar, a juzgar por la escasez de identidades logradas, no parece haber hecho mucho en esta dirección.

Limitaciones del estudio y prospectiva

Posiblemente, la presencia en la investigación de la 'perspectiva temporal', mediante algún cuestionario validado como el IPTZ (Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo), así como la aplicación de algún otro instrumento relativo al desarrollo de la identidad, como el GIDS (Escala de Desarrollo de la Identidad de Groningen), podría haber proporcionado

mayor consistencia a la primera fase de la investigación y haber reforzado las diferencias madurativas halladas en los sujetos y las aportaciones de nuestra investigación.

Una interesante línea complementaria de estudio, en los actuales contextos de información, se hallará al analizar las relaciones de la competencia con la integración de los jóvenes en redes sociales de participación, protección y promoción de sus identidades.

Por otra parte, pensando en la concreción de la acción educativa y su aplicabilidad, se precisará investigar, dada la importancia que parece presentar la madurez personal para la mejora de la competencia, sobre estrategias que incidan directamente en la construcción de la identidad y las dirigidas al desarrollo de capacidades cognitivo-afectivas complejas, así como las que promocionan autoevaluaciones adaptativas.

Referencias bibliográficas

- Adams, G., Bennion, L. y Huh, K. (1989). *Objective Measure of Ego Identity Status: A Reference Manual*. Logan (Utah): Laboratory for Research on Adolescence.
- Alvesson, M. y Sköldbberg, K. (2000). *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research*. Londres: Sage.
- Bandura, A. (1989). *Self-Regulation of Motivation and Action through Internal Standards and Goal Systems*. En L. Pervin (ed.), *Goal Concepts in Personality and Social Psychology (19-85)*. Hillsdale (Nueva Jersey): Erlbaum.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Bernal, A. (2005). Reconceptualización de la identidad personal y educación para la autodeterminación posible. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 17, 97-128.
- Bisquerra, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cabrera, F., Marín, M., Rodríguez, M. y Espín, J. (2005). La juventud ante la ciudadanía. *RIE. Revista de Investigación Educativa*, 23, 1, 133-172.

- Cantor, N. (1994). Life Task Problem Solving: Situational Affordances and Personal Needs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20, 235-243.
- Cohen, E. (2005). *Neither Seen nor Heard: Children's Citizenship in Contemporary Democracies*. Cambridge (Massachusetts): Carfax.
- Colás, P. (2007). La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *RIE. Revista de Investigación Educativa*, 25, 1, 151-166.
- Creswell, J. (1994). *Research Design. Qualitative Quantitative Approaches*. Londres: Sage.
- Emmons, R. (1989). The Personal Striving Approach to Personality. En L.A. Pervin (ed.), *Goal Concepts in Personality and Social Psychology* (87-126). Hillsdale (Nueva Jersey): Erlbaum.
- Epel, E., Bandura, A. y Zimbardo, P. (1999). Escaping Homelessness: The Influences of Self-Efficacy and Time Perspective on Coping with Homelessness. *Journal of Applied Social Psychology*, 29, 575-596.
- Fierro, A. (2002). *Personalidad, persona, acción. Un tratado de psicología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gomes, C. y Ribeiro, E. (2009). Análisis de contenido en investigaciones que utilizan la metodología clínico-cualitativa: aplicación y perspectivas. *Rev. Latino-am Enfermagem*, 17 (2). Recuperado de <http://www.eerp.usp.br/rlae>
- Hisrich, R., Peters, M. y Shepherd, D. (2005). *Entrepreneurship*. Madrid: McGraw-Hill.
- Instituto de Empresa (2010). *Global Entrepreneurship Monitor (GEM)*. Madrid: Instituto de Empresa. Recuperado de <http://www.ie.edu/gem>
- Inter-Agency Working Group (IAWG) (2004). *Report of the Inter-Agency Working Group on Life Skills in EFA, Education for All*. París: Unesco.
- Little, B. (1989). Personal Projects Analysis: Trivial Pursuits, Magnificent Obsessions, and the Search for Coherence. En D. Buss y N. Cantor (eds.), *Personality Psychology: Recent Trends and Emerging Directions*, 15-31. Nueva York: Springer-Verlag.
- Marcia, J., Waterman, A., Matteson, D., Archer, S. y Orlofski, J. (1993). *Ego Identity: A Handbook for Psychosocial Research*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Marina, J. (2010). La competencia de emprender. *Revista de Educación*, 351, 49-71.

- McAdams, D. (2003). *Identity and the Life Story*. En R. Fivush y C. Haden (eds.), *Autobiographical Memory and the Construction of a Narrative Self: Developmental and Cultural Perspectives* (187-207). Mahwah (Nueva Jersey): Lawrence Erlbaum Associates.
- 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* (83-104). Nueva York: De Gruyter.
- Milfont, T. y Gouveia, V. (2006). Time Perspective and Values: An Exploratory Study of Their Relations to Environmental Attitudes. *Journal of Environmental Psychology*, 26, 72-82.
- Navarro, R. (2006). Los Programas de Diversificación Curricular: ¿qué opinan los alumnos que los han cursado? *Revista Española de Pedagogía*, 233, 123-141.
- OCDE (2005). *The Definition and Selection of Key Competences. Executive Summary*. París: OCDE.
- Osler, A. y Starkey, H. (2003). Learning for a Cosmopolitan Citizenship: Theoretical Debates and Young People's Experiences. *Educational Review*, 55 (3), 243-254.
- Padilla, M., García, S. y Suárez, M. (2010). Diferencias de género en el autoconcepto general y académico de estudiantes de 4.º de ESO. *Revista de Educación*, 352, 495-515.
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*, 2.ª ed. Newbury Park (California): Sage.
- Pellicer, C., Ortega, M. y Castaño, I. (2005). *Aprender a emprender: claves para potenciar el espíritu emprendedor en el proyecto «Un paso más»*. Madrid: Santillana.
- Pemartin, D. y Legres, J. (1988). *Les projets chez les jeunes*. Issy-les Molineaux (Île de France): EAP.
- Perrenoud, P. (2004). La clave de los campos sociales: competencias del autor autónomo. En D. Rychen y L. Salganik (eds.), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*, 216-261. Ciudad de México: FCE.
- Pervin, L. (ed.) (1989). *Goal concepts in personality and social psychology*. Hillsdale (Nueva Jersey): Erlbaum.
- Puig, J. y Martín, X. (2007). *Competencia en autonomía e iniciativa personal*. Madrid: Alianza Editorial.

- Ruiz Olabuénaga, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Schwartz, S. (2004). Brief Report: Construct Validity of Two Identity Status Measures: the EIPQ and the EOM-EIS-II. *Journal of Adolescence*, 27, 477-483.
- Waterman, A. (1982). Identity Development from Adolescence to Adulthood: an Extension of Theory and a Review of Research. *Developmental Psychology*, 18, 341-358.
- Wyse, D. (2001). Felt Tip Pens and School Councils: Children's Participation Rights in Four English Schools. *Children & Society*, 15, 209-218.
- Zacarés, J., Iborra, A., Tomás, J. y Serra, E. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de Psicología*, 25 (2), 316-329.
- Zimbardo, P. y Boyd, J. (2009). *La paradoja del tiempo. La nueva psicología del tiempo*. Barcelona: Paidós.

Dirección de contacto: Antonio Bernal Guerrero. Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. C/ Pirotecnia, s/n. 41013 Sevilla. E-mail: abernal@us.es