

## REFLEXIÓN SOBRE LA RESPONSABILIDAD EN LOS ADOLESCENTES ¿REALIDAD O FICCIÓN?

M.<sup>a</sup> Ángeles Hernández Prados  
Nelia Vidal Dimas  
Universidad de Murcia

### RESUMEN

Hablar de adolescentes es hacer mención a una etapa caracterizada por la conflictividad, el cambio, la ruptura con los parámetros educativos familiares y el establecimiento de un nuevo marco relacional que sirva de sustento en la construcción de su identidad. Los estudios sobre convivencia escolar, establecen la etapa de la secundaria como la más conflictiva, con una predominancia de situaciones de maltrato entre iguales. Con este panorama no es difícil asociar la adolescencia a una crisis de valores. El presente trabajo examina, con información de estudios recientes, el estado de los valores en la adolescencia, profundizando concretamente en el análisis de la responsabilidad.

**Palabras Clave:** Adolescentes, valores, responsabilidad, contextos educativos.

### INTRODUCCIÓN

Son muchas las variables que condicionan a los adolescentes, los cambios y toma de decisiones que tienen que afrontar (el cambio corporal, la clarificación de la propia identidad, la madurez sexual, la decisión vocacional y la búsqueda de la independencia, entre otras) ponen a prueba sus sentimientos sobre sí mismos, las fluctuaciones en los niveles hormonales parecen influir de forma más directa sobre la irritabilidad y agresión en varones y sobre estados depresivos en las chicas (Buchanan, Maccoby y Dornbusch, 1996; Steinberg y Silk, 2002), así como los cambios a nivel cognitivo donde se va a encontrar un cambio cualitativo fundamental, a que en el periodo de los 12 y 15 años comienza a aparecer el pensamiento operatorio formal, como consecuencia de la maduración biológica y de las experiencias, sobre todo en el ámbito escolar (Inhelder y Piaget, 1955; 1972).

Finalmente señalaremos como variables que condicionan a los adolescentes a sus relaciones con los iguales, donde pasarán más tiempo y comenzará a ser un contexto de socialización fundamental (Larson y Richards, 1994; Larson, Richards, Moneta, Holmbeck, y Duckett, 1996; Buhrmester, 1996). Los iguales se convertirán en confidentes emocionales, consejeros, y modelos comportamentales a imitar (Sussman, Dent, McAdams, Stacy, Burton, y Flay 1994).

Todos estos cambios los sitúan en un contexto actual de incertidumbre, inestabilidad e individualidad que experimenta la sociedad. Este contexto socio-cultural en el que se caracteriza por las condiciones sociales, culturales y económicas imperantes por las que se enfrentan nuestros adolescentes. Los factores contextuales juegan un papel fundamental por su influencia en la familia y en el individuo, y resulta difícil llegar a entender el significado y las causas de las dificultades propias de la adolescencia sin tener en cuenta el contexto socio-histórico en el que los jóvenes de principios del siglo XXI realizan su transición hacia la etapa adulta (Mortimer y Larson, 2002).

En la actualidad hay un alto conocimiento de los valores, pero el estilo de vida generalmente no se encuentra plagado de comportamientos asociados a los mismos, a pesar de que son formado en los centros educativos de los mismos. Entonces cabe cuestionarnos si realmente esa formación es eficaz, qué nivel de humanización es alcanzado por los adolescentes, y si solamente se quedan en un plano intelectual de los valores. Aunque los estudios de valores no son algo nuevo, estos, al igual que el ser humano, no son atemporales y por tanto, no pueden entenderse al margen de su contexto vital, en educación no se ha

proporcionado la suficiente consideración a la importancia que tiene el carácter espacio-temporal del ser humano (Ortega, 2009).

La estabilidad y fortaleza que se asociaban a los valores en sociedades pasadas, con un marco peso moralizante y configurador del comportamiento humano, ha dejado paso al calificativo "light" en todo aquello que se circunscribe al ser humano, arrastrándolo a un estado de contingencia permanente, hasta el punto de que la expresión "crisis de valores" se admite hoy como el estado más frecuente de los valores en el comportamiento humano. Ante la actual crisis de valores, y la proliferación de conductas propias del analfabetismo moral temporal por el que transitan los ciudadanos atrapados por el egoísmo y el materialismo (violencia, vandalismo, fraude, estafas, etc.), se hace imprescindible cimentar un mundo más humano (Hernández, López, y Bautista, 2015). De ahí la necesidad de revalorizar aquello que nos define como seres humanos y nos diferencia del resto de animales, el hombre como ser educable, entendiendo por educación la transmisión de unos valores que contribuyen a su humanización. No hay educación si no hay una mención explícita a los valores, es decir, sin esa dimensión ética que oriente la praxis educativa al perfeccionamiento y mejora del ser humano.

Por todo lo expuesto, se considera necesario rescatar el discurso de los valores, no como algo vacío e inoperante, sino como el sustrato de la vida humana. Con esta finalidad se inicia el presente trabajo que comienza en primer lugar rescatando la importancia de los valores en la sociedad, para pasar posteriormente a analizar el papel que los valores tiene en la vida de los adolescentes, la influencia de la acción educativa de determinados contextos en la constelaciones de valores que actúan como modelo del adolescente, así como la relevancia del valor de la responsabilidad en un contexto altamente caracterizado por el hedonismo.

## **2. LOS VALORES EN LOS ADOLESCENTES. CONSTRUYENDO UNA IDENTIDAD**

A pesar de haber sido objeto de estudio tanto de las ciencias humanas como de las sociales, hablar de identidad implica hoy día, adentrarnos en un termino complejo y polidimensional, especialmente en la etapa de la adolescencia, ya que se encuentra en plena búsqueda y construcción de la misma. Partiendo de la noción clásica de identidad como singularidad individual con permanencia temporal que se construye a partir de la interacción con otras personas, se desprende la interdependencia entre identidad personal e identidad social, la primera referida a la condición, sentimiento o conciencia de ser el mismo sujeto desde el nacimiento, a la vez que diferente de los demás, mientras que la segunda alude a las "etiquetas" que se adjudican a un individuo cuando éste se siente parte de un grupo humano (Sánchez y Mestre, 2016).

Como ya hemos expuesto, los adolescentes se encuentran en una etapa esencial en la construcción de su identidad personal. Respecto a los procesos de formación de identidad Jenkins (2006) plantea la representación, es un juego que a través de forma contemporánea de cultura popular juvenil, anima a los jóvenes a asumir identidades ficticias y, a través de este proceso, desarrollar una comprensión más profunda de sí mismos y sus roles sociales. En la misma línea, Gee (2003) se refiere a la fusión que se produce entre los jugadores y sus avatares con el concepto de "identidades proyectivas", estas permiten a que el jugador se identifique fuertemente con el personaje y por tanto, tenga una experiencia de inmersión en el juego y, al mismo tiempo, utilice al personaje como un espejo para reflexionar sobre los valores de sí mismo y sus elecciones.

La importancia de investigar los valores en los adolescentes está precisamente en que están construyendo su identidad personal y están buscando qué modelo y qué características (valores) son más relevantes para incorporarlas a su vida. En una palabra, buscan un prototipo de personalidad (constelación de valores) sobre la que asentar su vida. Y para ello, necesitan de habilidades, capacidades, fortalezas,... que representan los medios o los elementos con los que pueden elegir y asumir unos valores para su vida. Los valores son parte de la constitución de la persona, ya que le permiten tener una percepción sobre sí misma, como una guía y/o una meta que regula la propia conducta. Por ende, se relaciona con el Auto-concepto, ya que en la medida en que la persona percibe que se está comportando de acuerdo a lo que considera competente y

moral, aumenta la percepción que tiene de sí mismo (Payá, 1997), así como su grado de satisfacción con su actuar y posicionamiento en el mundo. Para Rokeach (1968), los valores son creencias personales de carácter normativo que están mediatizadas por el contexto social y que constituyen la fuerza que conduce el comportamiento humano.

Para Giménez (1997), Gilligan (1994) y Erikson (1992) los ámbitos socioculturales son de gran influencia en la construcción de la identidad personal, por ello, las relaciones de los adolescentes con sus familias, la escuela y el grupo de pares son vistas como espacios privilegiados donde los adolescentes se forman y se apropian selectivamente de significados. La construcción de la identidad implica necesariamente de una dimensión social, lo que nos lleva a cuestionarnos ¿cuál es el papel que desempeñan los principales contextos educativos en los que se forma el ser humano? Son múltiples y variados los espacios que pueden incidir en la construcción de la identidad del adolescente, pero las limitaciones espacio-temporales de este trabajo nos impiden poder abordar todos ellos con la profundidad deseada. De ahí que nos limitemos a analizar brevemente el papel educativo que desempeña el contexto familiar, escolar y las redes sociales (TIC) en la construcción de la identidad adolescente.

El sistema familiar, aunque contiene otros subsistemas, representa una unidad de análisis, y para comprender mejor la dinámica de las relaciones que se establecen en su interior hay que tener en cuenta en primer lugar los cambios o procesos biológicos, emocionales y cognitivos que ocurren a nivel intrapersonal, tanto en el niño o la niña que llega a la adolescencia como en sus padres. Sin olvidar, aquellos procesos interpersonales (patrones de comunicación, distanciamiento emocional) que tienen lugar, ya que como ha señalado Lewis (1995; 1997), las estructuras afectivo-cognitivas del adolescente y de sus padres son subsistemas que interactúan y que se autoorganizan en interacciones didácticas. Por último, es inevitable considerar que tanto los procesos intrapersonales como los interpersonales tienen lugar en un determinado contexto socio-cultural que deber ser tenido en cuenta si queremos comprender los cambios o transformaciones en la relación entre los padres y el adolescente (Bronfenbrenner, 1979; Granic, Dishion y Hollenstein, 2003).

Las relaciones paterno-filiales irán cambiando con el tiempo, incluso en las familias que se habían caracterizado por la comunicación, el apoyo y el afecto mutuo comenzarán a aparecer una mayor variedad de interacciones que oscilarán entre el afecto y la hostilidad o el conflicto (Holmbeck y Hill, 1991; Paikoff y Brooks-Gunn, 1991). El sistema familiar entrará en una fase de transición que hará posible el surgimiento de nuevos patrones relacionales que se irán estabilizando gradualmente hasta el momento en que el sistema llegue a un nuevo estado que le dará una mayor estabilidad (Van Geert, 1994). Pero aún así, la adolescencia temprana se caracterizará por una fase de mayor inestabilidad y conflictividad en las relaciones entre padres e hijos. Estos conflictos se originarán fundamentalmente por la discrepancia entre las distintas necesidades u objetivos que se plantean padres y adolescentes (Eccles Midgley, Wigfield, Buchanan, Reuman, Flanagan, y Maciver, 1993; Granic, Dishion y Hollenstein, 2003).

A pesar de que se considera la familia el hábitat natural de la educación en valores y el papel protagonista en la configuración de la identidad del nuevo ser, ésta no debe responsabilizarse y actuar en solitario, sino apostar por una coeducación con las instituciones escolares, que faciliten el aprovechamiento de las posibilidades educativas que se abren en el entorno, además de adoptar una actitud reflexiva y clarificadora de la praxis educativa.

Por su parte desde el contexto escolar, se considera esencial hacer mención a los profesionales de la educación, los cuales deben tener un alto grado de compromiso y atención a los demás, y una competencia profesional altamente valorada (Marín, Latorre y Blanco, 2010). Todo docente deberá ser, también, buena persona, pues la enseñanza deviene en última instancia una preocupación por el bienestar de los demás (sus alumnos) (Higgins, 2011) y su responsabilidad va más allá del aula en que trabaja: se dirige a la resolución comprometida de los problemas de su sociedad, de la superación de sus desigualdades y por tanto presenta una clara orientación moral (Byrd, 2012). En un artículo de Gustems y Sánchez (2015) se concluye que se debe prestar mayor atención a las fortalezas y los valores, tanto en la práctica docente

como en las políticas educativas. Estos datos nos deben ayudar para avanzar en comprender lo que estiman importante en su vida y ayudarles a formarse en ese sentido.

Entre la ocupaciones clásicas del profesor se encuentra la tarea de transmitir el conocimiento que se considera verdadero y animar a sus alumnos a buscarlo por sí mismos (Fuentes, Esteban y del Rosario González, 2016). En este sentido, el profesor debe abordar los temas controvertidos, pues ello evitará, en palabras de Noddings (2009), que la educación se convierta en una mera acumulación de contenidos. Todo ello, contribuirá a que el alumno se haga preguntas, reflexione e interiorice contenidos, en definitiva, forme un criterio propio y desarrolle un pensamiento crítico. Lamentablemente en la actualidad no solo afecta al docente, en cuanto al conocimiento, el paso de las TIC, también le afecta la posmodernidad, la globalización y la velocidad tecnológica y, con ella, la posibilidad de la comunicación inmediata. Canteras (2003) revela, en un estudio con jóvenes entre 15 y 29 años (N=2471), que existe una primacía de valores como la tolerancia, la honradez, la responsabilidad y la lealtad, la sencillez, el dominio de sí mismo y la sensibilidad, frente a otros como la disposición a trabajar duro, la perseverancia, la competitividad personal, tener sentido del ahorro o practicar la obediencia y la fe religiosa. Para el autor, los jóvenes actuales se inclinan por ideales que favorecen la tolerancia y el respeto hacia los demás.

Otros contextos, cuya finalidad no es inicialmente educativa, van adquiriendo con rapidez protagonismo entre los más jóvenes. En el trabajo del Castillo, Herrero, García, Checa, y Monjolat (2012), mostraron como los videojuegos comerciales se pueden utilizar en el aula para generar entornos educativos innovadores en los que se pueden desarrollar habilidades relacionadas con las nuevas alfabetizaciones digitales. Las reglas, formarían parte de un proceso de cognición situada en dos dimensiones: a) las relaciones entre adultos y adolescentes, cuando los adultos ayudan en el proceso de alfabetización y b) las características del juego interpretadas por el jugador y en interacción con su nivel de experto.

Las redes sociales constituyen sin duda espacios privilegiados de construcción de la identidad social digital (entendiendo por tal la forma en que nos hacemos visibles en el entorno digital) que en Internet (Sibilia, 2008) se manifiesta de forma híbrida (mezcla de atributos del entorno físico y digital), fragmentaria (derivada de diferentes usos en diversos sitios: compartición de contenidos, compras, registros en distintas plataformas...) y común (la información personal es compartida con distintos grupos, potencialmente abiertos e interrelacionados). La popularidad de plataformas como Facebook, twitter o instagram son síntoma de la creciente dependencia de la tecnología para la comunicación básica, estos millones de usuarios ponen en evidencia la pertinencia de los análisis orientados al estudio del modo en que se desarrollan las prácticas comunicativas cotidianas en este entorno (Serrano- Puche, 2013; Haaf, 2012). La incidencia es particularmente destacable entre los usuarios más jóvenes, que son los que presentan una mayor intencionalidad hacia la experimentación con su propia identidad en internet (Valkengurg et al, 2005).

No dudamos de las buenas intenciones de los contextos educativos en promover acciones que favorezcan la construcción de la ciudadanía en las nuevas generaciones. Ningún padre o madre quiere que su hijo acabe siendo un fracasado, un antisocial o una persona sin principios morales desde los que regular su comportamiento, así mismo el profesorado tampoco desea que sus alumnos sean personas sin aspiraciones, sin motivaciones en la vida. Sin embargo, atendiendo a los resultados obtenidos por Bernal (2014) los adolescentes que construyen una identidad lograda parecen ser menos previsibles que aquellos que presentan una identidad hipotecada, de modo que son más creativos e imaginativos, son capaces de asumir retos, estiman necesario idear planes de futuro, muestran más confianza en el potencial individualizador de la escuela, posiblemente porque hayan aprovechado mejor los recursos de los que han dispuesto, entre otros aspectos, favoreciendo su integración en redes sociales de participación, protección y promoción de sus identidades. Así mismo, continua afirmando el autor, exceptuando a los adolescentes 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.” (Bernal, 2014, 405).

La sociedad, la familia, el sistema educativo, los padres y educadores, parecen no llevar a cabo valores que se pretenden formar. Según Quintana (1998), la educación en valores vienen a ser una corrección de la democracia liberal a favor de ciertas virtudes cívicas imprescindibles y de los deberes fundamentales que los individuos tienen con la colectividad. Para que sea posible y eficaz el aprendizaje de valores, se requiere de tres condiciones principales: una relativa unidad y congruencia en los valores de los agentes educativos (familia, escuela y estado); la constancia de sus costumbres, y, el buen ejemplo de las personas con las cuáles uno convive efectivamente, (Ortiz, 2003). Lo social, si no se tergiversa su sentido, hace referencia a aquellas situaciones de relación entre las personas, a aquellas situaciones de reciprocidad en las cuales se pretende que cada hombre pueda alcanzar de modo más completo su bien privado con unos medios que no le pertenecen exclusivamente (Tourriñán, 2010). En estas situaciones, todos tenemos que ordenar intencionadamente nuestras disposiciones para cumplir los derechos y obligaciones que nos atañen a fin de que lo social se realice correctamente (Tourriñán, 1979).

Todo esto forma parte de la crisis de valores de nuestra sociedad, no sabemos si educar para la socialización o para el individualismo, la solidaridad o la competencia, si la integridad es un valor esencial cuando los más jóvenes deben enfrentarse constantemente para la corrupción. Estamos enfrentados a la posibilidad de un completo relativismo, que, desde el punto de vista ético y de la convivencia humana, es disociador, (Bernardini, 2010). Schmelkes (1998), menciona el cambio acelerado que experimentan las sociedades, las economías, las formas de producción, lo que ha provocado una incertidumbre acerca de comportamientos o hechos de los que antes no se dudaba. “En la actualidad se da en muchos casos una consecuente crisis de valores, ya que no se ha generado el proceso cultural necesario para la formación de nuevos valores” ( Schmelkes, 1998, p.1). El pluralismo, la debilidad en las creencias, el relativismo moral y la carencia de ideologías son algunas de las características que explican la permanente crisis de valores en la que se vive (Hernando, 1997). En la actualidad se habla de crisis de valores o pérdida de valores, están proceden en momentos convulsivos de rompimiento, ya sea positivos o negativos (Sánchez, 2016).

También hay quienes creen que si los valores están en crisis no es porque estén desapareciendo junto a la tradición o porque el sistema social se haya impuesto al individuo. Giner (2012), opina que la crisis deviene por la inexistencia de una única forma de vida y pensamiento, porque las tradiciones tienen que explicarse y porque la información no es un coto restringido a los especialistas. No estaríamos hablando de una crisis en términos negativos, los más optimistas acostumbran a vivir las crisis como un crecimiento y no como una catástrofe.

Aunque estamos convencidos de que no podemos imponer un determinado marco universal dirigido a un sujeto abstracto y homogéneo, pues el ser humano dispone de una mismidad que le hace singular, único y diferente a los demás (Ortega, 2013). También somos conscientes de la coincidencia de todos contextos cuando reivindican la necesaria educación en la responsabilidad familiar, escolar y tecnológica de los adolescentes, convirtiendo el valor de la responsabilidad en el epicentro de toda su acción educativa.

### **3. EL VALOR DE LA RESPONSABILIDAD EN LOS ADOLESCENTES**

La ciudadanía es un tema de actualidad, está unida a la formación de valores y la educación para una ciudadanía responsable, educar advierte en dotar de una identidad propia al educando y al mismo tiempo otorgarle carta de ciudadanía humana (Gómez, 2011). Para la ciudadanía responsable, Mínguez (2012) apunta la convivencia como responsabilidad con el otro: una propuesta ético-educativa para la relación identidad-diversidad.

Los alumnos deben asumir valores y principios que les permitan vivir y obrar con ética autónoma, pero también como miembros de una sociedad deben vivir en base a unos principios y valores sociales. Si bien para realizar un breve recorrido sobre el conceptos de responsabilidad, tendríamos que nombrar; las teorías

ético-filosóficas, en las que se encuentran la ética webwriana de la responsabilidad por las consecuencias de las acciones humanas, la ética de Hans Jonas del principio de responsabilidad y la ética del discurso de Habermas (1987) y Apel (1973, 1985). Según Apel (1999), la ética discursiva se refiere al discurso argumentativo como manera de fundamentar concretamente a las normas consensuales y a la situación de que este posee el a priori racional de fundamentación para el principio de la ética. Este autor sugiere que cuando se buscan argumentaciones, se tienen siempre como finalidad el discurso, la capacidad de consensuar todas las decisiones devenidas del acto discursivo. Habermas (1999) distingue el principio de universalidad, como norma de argumentación que permite el acuerdo en los discursos otorgando igualdad a todos los participantes.

En lo referido al concepto de responsabilidad, Wester (2008) vincula las acciones individuales con las relaciones sociales y, con los contextos de acción; así como con sus condicionamientos, limitaciones, oportunidades y desafíos. Además según el autor:

“El concepto de responsabilidad incluye, además, una dimensión psicosociológica, en tanto tienen en cuenta el sentimiento de responsabilidad como resorte emocional individual del sentirse afectado por el otro y como capacidad culturalmente construida de evaluar consecuencias de las propias acciones y de atribuirse la obligación de hacerse cargo” (Wester, 2008,p.3)

Según Ferrater Mora (1990), el fundamento último de la responsabilidad es la libertad radical del hombre. Siguiendo a Mínguez (2011), significa responder al otro y del otro. Si bien el concepto de responsabilidad puede ser complejo, no limitándonos solo a tener que cargar con las culpas, según García-Baró (2004) manifiesta que ser responsable significa que alguien tiene necesariamente algo que decir en relación a un estado de cosas. La responsabilidad forma parte de nuestra identidad como personal, Mínguez (2012) nos indica que esta identidad no comienza con decir un nombre propio o decirlo en primera persona; si soy el que soy es porque los demás, todos los otros, esperan que yo les responda.

Por último, el modelo de responsabilidad personal y social de Hellison (1985, 2003) destaca el constructo de responsabilidad como un recurso fundamental en el ámbito del desarrollo positivo. Su modelo fue diseñado hace tres décadas, cuando no se hablaba de desarrollo positivo, sin embargo, se puede considerar claramente un programa de desarrollo positivo ya que tienen como principal objetivo facilitar que los niños y jóvenes en riesgo de exclusión social tengan la oportunidad de desarrollar sus capacidades personales y sociales y su responsabilidad como cargo u obligación moral respecto a uno mismo y a los demás.

## CONCLUSIONES

En la actualidad, ha aumentado la preocupación por dotar a los niños y jóvenes de competencias que le permitan vivir y convivir en un mundo multicultural y tecnológico, a ser críticos con la información y a actuar con responsabilidad, a mejorar como personas, ciudadanos y profesionales futuros, etc. Conocer las variables implicadas en el desarrollo de las fortalezas relacionadas con la responsabilidad es un paso fundamental en este proceso. No cabe duda de que la responsabilidad es una meta a la alcanzar y un factor esencial en todos los contextos educativos. El trabajo de Escarti, Buelga, Gutiérrez, y Pascual, (2009) nos proporciona información sobre un programa para desarrollar la responsabilidad personal y social de los adolescentes de modo gradual, aprendiendo por niveles, comportamientos y actitudes que le ayudan a convertirse en personas responsables. Estos niveles de responsabilidad recogen las competencias más importantes que los estudios de investigación han demostrado que son especialmente relevantes para el desarrollo positivo. En nuestro país, algunos investigadores han aplicado el Teaching Personal and Social Responsibility Model (TPSR) obteniendo resultados prometedores. La implementación del programa mejoró en los participantes la autoeficacia, la integración social y la responsabilidad personal y social (Cecchini, Montero, Alonso Izquierdo y Contreras 2007; Jiménez y Durán, 2004; Pardo, 2008).

## REFERENCIAS

- Apel , K. (1999). "El concepto primordial de la co-responsabilidad". En M. Kettner, *Ética aplicada como asunto político*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Apel, K. (1973). *Transformación der Philosophie*. Band II. Frankfurt: Suhrkamp.
- Apel, K. (1985). *TRanformación de la filosofía*. Madrid: TAurus.
- Bernal Guerrero, A. (2014). Competencia emprendedora e identidad personal. Una investigación exploratoria con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación* (363), 384-411.
- Bernal Guerrero, A. (2014). Competencia emprendedora e identidad personal. Una investigación exploratoria con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 363, 384-411
- Bernardini, A. (2010). La educación en valores hoy en día: entre conciencia crítica y respuestas constructivas. *Innovaciones educativas* (17), 11-22.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University press.
- Buchanan, C., Maccoby, E., & Dornbusch, S. (1996). *Adolescents after Divorce*. Cambrigge: MA; Harvard University Press.
- Buhrmester, D. (1996). Need fulfilment, interpersonal competence, and the developmental contexts of early adolescent friendship. En W. Bukowski, A. Newcomb, & W. W. Hartup, *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (págs. 158-185). Cambridge: Cambridge University Press.
- Byrd, G. (2012). Social Studies Education as a Moral Activity: Teaching towards a just society. *Educational Philosophy and Theory* , 44 (10), 1073-1079.
- Cecchini, J., Montero, J., Alonso, A., Izquierdo, M., & Contreras, O. (2007). Effects of personal and social responsibility on fair play in sports and self-control in achool-aged youths. *European Journal of Sport Science* (7), 203-211.
- del Castillo, H., Herrero, D., García, A., Checa, M., & Monjelat, N. (2012). Desarrollo de competencias a través de los videojuegos deportivos: alfabetización digital e identidad. *RED, Revista de Educación a Distancia* (33), 1-22.
- Eccles, J., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C., Reuman, D., Flanagan, C., y otros. (1993). Development during adolescence: the impact of stage-environment fit on young adolescents experiences in schools and in families. *American Psychologist* , 48 (90-101).
- Erikson, H. (1992). *Identidad, juventud y crisis*. Madrid: Taurus.
- Escarti, A., Buelga, S., Gutiérrez, M., & Pascual, C. (2009). El desarrollo positivo a través de la actividad física y el deporte: el programa de responsabilidad personal y social. *Revista de psicología general y aplicada* , 62 (1-2), 45-52.
- Ferrater Mora, J. (1990). "Responsabilidad". En J. Ferrater Mora, *Diccionario de Filosofía* (pág. 2853). Madrid: Alianza.
- Fuentes, J., Esteban, F., & del Rosario González, M. (2016). Sobre las dimensiones identitarias esenciales del profesorado universitario en el contexto pedagógicotecnológico contmporáneo/ On the essential identity dimensions of university professors on the contemporaneous techologic educational context. *Education in the Knowledge Society* , 17 (2), 39-53.
- García-Baró, M. (2004). Para una futura historia esencial de la solidaridad. En A. Villar, & M. García-Baró, *Pensar la solidaridad* (págs. 25-45). Madrid: UPCO.
- Gee, J. (2003). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gilligan, C. (1994). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Frontera Norte* , 9 (18), 9-28.
- Giner, S. (2012). *El origen de la moral: ética y valores en la sociedad actual*. Barcelona: Península.

- Granic, I., Dishion, T., & Hollenstein, T. (2003). The family ecology of adolescence: A dynamic systems perspective on normative development. En G. Adams, & M. Berzonsky, *The Blackwell Handbook of Adolescence*. Oxford: UK: Blackwell.
- Gustems, J., & Sánchez, L. (2015). Aportaciones de la Psicología Positiva aplicadas a la formación del profesorado. *Estudios Sobre Educación*, 29, 9-28.
- Haaf, M. (2012). *Dejad de lloriquear. Sobre una generación y sus problemas superfluos*. Barcelona: Alpha Decay.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. T. II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- Hellison, D. (1985). *Goals and strategies for teaching physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hernández Prados, M., López Vicent, P., & Bautista Ortuño, V. (2015). La percepción del alumnado de educación secundaria sobre la transmisión de valores a través de las TIC. (27), 169-185.
- Hernando, M. (1997). *Estrategias para educar en valores*. Madrid: Editorial CCS.
- Higgins, C. (2011). *The Good Life of Teaching: An Ethics of Professional Practice*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Holmbeck, G., & Hill, J. (1991). Conflictive Engagement, Positive Affect and Menarche in Families with Seventh-Grade Girls. *Child Development* (62), 1030-1048.
- Inhelder B., & Piaget, J. (1955). *De la Logique de l'enfant á la logique de l'adolescent*. París: Presses Unoversitaires.
- Jiménez, P., & Durán, L. (2004). Propuesta de un programa para educar en valores a través de la actividad física y el deporte. *Apunts* (77), 25-29.
- Larson, R., & Richards, M. (1994). *Divergent realities: The emotional lives of fathers, mothers, and adolescents*. New York: Basic Books.
- Larson, R., Richards, M., Moneta, G., Holmbeck, G., & Duckett, E. (1996). Changes in adolescents' daily interactions with their families from ages 10 to 18: Disengagement and transformation. *Developmental Psychology* (32), 744-754.
- Lewis, M. (1995). Cognition-emotion feedback and the self-organization of developmental paths. *Human Development* (38), 71-102.
- Lewis, M. (1997). Personality self-organization: Cascading constraints on cognition-emotion enteraction. En A. Fogel, M. Lyra, & J. Valsiner, *Dynamics and indeterminism in developmental and social processes* (págs. 193-216). Mahwah: NJ: Erlbaum.
- Marín, V., Latorre, M., & Blanco, F. (2010). Las competencias profesionales de la Titulación de Magisterio vistas desde la óptica del alumnado receptor. *Estudio del caso de Educación Primaria. Estudios Sobre Educación* (19), 219-235.
- Mínguez, R. (2012). La responsabilidad educativa en tiempo de crisis. *EDETANIA* (42), 107-125.
- Mortimer, J., & Larson, R. (2002). Macrostructural trends and the reshaping of adolescence. En J. Mortimer, & R. Larson, *The changing adolescent experience. Societal trends and the transition to adulthood*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Ortega, P. (2009). *Familia y escuela en una encrucijada*. Consultado el 19 de febrero de 2017. <http://es.catholic.net/escritoresactuales/8833067/articulo.php?id=37934>.
- Ortega, P. (2013). Educar es responder a la pregunta del otro. *Revista Edetania* (824), 15-28.
- Ortiz, J. (2003). La educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias pedagógicas* (8), 69-88.
- Paikoff, R., & Brooks-Gunn, J. (1991). Do Parent-child relationships change during puberty? *Psychological Bulletin* (110), 47-66.
- Pardo, R. (2008). *La transmisión de valores a jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y del deporte. Estudio múltiple de casos: Getafe, L'Aquila y Los Ángeles*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Politécnica .
- Payá, M. (1997). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: aproximación concptual*. Bilbao: DDB.
- Quintana Cabanas, J. (1998). *Pedagogía Axiológica. La educación ante los valores*. Madrid: Dykinson.

- Roberts, R., Bengtson, V., & Biblarz, T. (1999). The social psychology of values: Effects of individual development, social change, and family transmission over the life span. *The self and social processes in aging* , 453-482.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sánchez Castillo, S. y Mestre Pérez, R. (2016). Redes sociales y jóvenes universitarios: usos e identidad personal. *Opción*, 32(10), 696-714.
- Sánchez Castillo, S., & Mestre Pérez, R. (2016). Redes sociales y jóvenes universitarios: usos e identidad personal. *Opción* , 32 (10), 696-714.
- Sánchez, P. (2016). La formación de valores en los educandos. *Cumbres, Revista Científica* , 1 (2), 38-43.
- Schmelkes, S. (1998). Educación y valores: hallazgos y necesidades de investigación. *Revista de Educación Educar* (4).
- Serrano Puche, J. (2013). Vida conectadas: tecnología digital, interacción social e identidad. *Historia y Comunicación Social* (págs. 353-364). Madrid (España): Ediciones Complutense, Universidad Complutense.
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Steinberg, L., & Silk, J. (2002). Parenting adolescents. En I. Bornstein, *Handbook of parenting* (Vol. I Children and parenting). Mahwah: NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sussman, S., Dent, C., McAdams, L., Stacy, A., Burton D., & Flay, B. (1994). Group self-identification and adolescent cigarette smoking: A 1-year prospective study. *Journal of Abnormal Psychology* , 103 (3), 576-580.
- Touriñán, J. (1979). *El sentido de la libertad en la educación*. Madrid: Magisterio Español.
- Touriñán, J. (2010). Familia, escuela y sociedad civil. *Agentes de educación intercultural. Revista de Investigación en Educación* (7), 7-36.
- Valkenburg, P., Schouten , A., & Peter J. (2005). Adolescent's identity experiments on the internet. *New Media and Society* (7), 383-402.
- Van Geert , P. (1994). *Dynamic systems of development: change between complexity and chaos*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Wester, J. (2008). "Dimensiones y retos de una educación para la responsabilidad ciudadana" *Utopía y praxis latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*. (42).