

Adolescentes, identidad grupal y medio rural. Una perspectiva basada en el desarrollo positivo.

*Adolescent, group identity and rural environment.
A perspective based on positive development.*

Autor: **Diana Paricio Andrés**

Entidad: Universidad de Valencia.
diapan@alumni.uv.es

Autor: **María Florencia Rodrigo**

Entidad: Universidad de Valencia.
maria.f.rodrido@uv.es

Autor: **Paz Viguier Segui**

Entidad: Universidad de Valencia.
paz.viguier@uv.es

Resumen

En este estudio se han analizado las relaciones existentes entre la identidad grupal del adolescente residente en el medio rural y una serie de variables pertenecientes al enfoque del desarrollo positivo (Oliva, Hernando, Parra, Pertegal, Ríos y Antolín, 2008) Todo ello, tras implementar el Programa de Desarrollo Positivo para Adolescentes residentes en el medio Rural –DPAR- durante un curso lectivo. Participaron en el estudio 145 alumnos/as de segundo (N=66) y tercero de la ESO (N=77), entre 12 y 17 años (M=13.98; DT=.912). 85 fueron asignados al grupo tratamiento y 60 al grupo control. Mediante análisis de correlaciones se analizaron las relaciones entre la identidad grupal y la autoestima, la satisfacción con la vida, la empatía, la alexitimia, la autoeficacia, la asertividad, las habilidades comunicativas y relacionales, la planificación y toma de decisiones y los valores morales. Los resultados mostraron correlaciones significativas y positivas en todas las variables estudiadas en el grupo de intervención, a excepción de alexitimia que fueron significativas y negativas. Se discuten los resultados en el marco del desarrollo positivo adolescente y de cara a su utilidad para la intervención en el contexto escolar rural.

Palabras clave: Identidad grupal, desarrollo positivo, adolescentes, contexto rural.

Abstract

This study analyses the relationships between the group identity of adolescents who live in rural areas and a series of variables in the approach to positive development (Oliva, Hernando, Parra, Pertegal, Ríos and Antolín, 2008). The analysis was performed once the Positive Development for Adolescents in Rural areas Programme (DPAR) was carried out throughout a school year.

The study included 145 students in the second (N=66) and third (N=77) year of compulsory secondary school aged from 12 to 17 (M=13.98; DT=.912). The treatment group comprised 85 of them and the control group 60 of them. The relationships between group identity and self-esteem, life satisfaction, empathy, alexithymia, self-efficacy, assertiveness, communicative and relationship skills, planning and decision-making, and moral values were determined by means of a correlation analysis. The results showed strong positive correlations between all the variables studied in the intervention group, except for alexithymia, whose correlation was also strong but negative. Hence, the utility of intervention in the rural school environment will be discussed in the framework of positive youth development.

Keywords: Group identity, positive development, adolescents, rural environment.

I. INTRODUCCIÓN

Las investigaciones sobre ajuste psicosocial en la adolescencia desde la Teoría de la Identidad Social aplicada al análisis de la influencia del grupo de iguales está adquiriendo cada vez mayor fuerza (Duffy y Nesdale, 2009). Partimos de que la identidad social, como concepto psicosocial, es capaz de vincular al individuo con la sociedad (Tajfel y Turner, 1986). Así, por ejemplo, en contextos colectivos como es un instituto de secundaria, la identidad social adquiere especial trascendencia, ya que el/la alumno/a se considera a sí mismo y al otro en términos de su pertenencia al grupo, entendiéndolo como *grupo clase*. En el desarrollo de este proceso, el adolescente va estableciendo comparaciones que le permitan diferenciarse de sus grupos de referencia, como los/as compañeros/as, los/as amigos/as, etc. (Tabernero, Briones y Arenas, 2008). En este estudio, el marco de referencia más inmediato son los/as compañeros/as de clase y, dentro de este marco, las características más destacables serían la *autocategorización* que el adolescente hace de sí mismo como miembro del grupo, la evaluación y valoración que realiza del grupo al que pertenece y el grado de *compromiso* hacia el grupo (Tarrant, 2002). De hecho, los beneficios positivos derivados de la pertenencia a grupos de pares bajo el enfoque de la Identidad Social en el estudio de la adolescencia están notablemente consolidados (Palmonari, Pombeni y Kirchler, 1990; Widdicombe y Wooffitt, 1995).

A su vez, en los últimos años, ha surgido una nueva corriente centrada en el desarrollo positivo y saludable durante esta etapa del ciclo vital (Oliva, Hernando, Parra, Pertegal, Ríos y Antolín, 2008). Este enfoque pone “un énfasis especial en la existencia de condiciones saludables y expande el concepto de salud para incluir las habilidades, conductas y competencias necesarias para tener éxito en la vida social, académica y profesional” (Oliva et al, 2008, p.17).

En este proyecto nos hemos basado el modelo de desarrollo positivo adolescente realizado por el equipo de investigación dirigido por Alfredo Oliva de la Universidad de Sevilla. Este modelo se generó a través de una investigación cualitativa, basada en la técnica Delphi y el grupo nominal, y contó con la participación de con un amplio número de expertos y profesionales en el ámbito de la adolescencia. El modelo diseñado se representa como una flor, ya que el concepto de florecimiento (*thriving*) es clave en el modelo del desarrollo positivo. Dicho de otro modo, el florecimiento representa el proceso por el que, implicado en relaciones saludables con su contexto, el adolescente se encamina hacia el desarrollo de una integridad personal ideal. Este modelo se divide en cinco grandes áreas: *desarrollo personal, social, moral, cognitiva y emocional*, siendo la primera de ellas el eje fundamental del resto de áreas (Oliva et al, 2010).

El objetivo central de esta investigación es analizar cómo influye el desarrollo positivo en la identidad grupal del/la adolescente residente en el medio rural a través de la adaptación española de la Escala de identificación grupal de Tarrant (Cava, Buelga, Herrero y Musitu, 2011).

Se pretende conocer no solo el grado en que el/la adolescente se percibe como miembro importante en su clase, sino también cuál es su grado de valoración y compromiso. Todo ello, tras implementar un programa de desarrollo positivo, durante un curso lectivo, y a su vez, teniendo en cuenta las características propias del medio rural (Eurostat, 2010), donde el abanico de grupos sociales se ve fuertemente limitado, adquiriendo una notoria influencia el grupo formal: grupo clase.

Teniendo en cuenta la visión holística del desarrollo positivo, se han seleccionado diversas variables de cada una de las cinco áreas comentadas con anterioridad. Obteniendo la siguiente selección:

Área de desarrollo personal	<i>Autoestima, autoeficacia y satisfacción con la vida</i>
Área social	<i>Asertividad y habilidades comunicativas y relacionales</i>
Área moral	<i>Compromiso social, justicia, igualdad, respeto a la diversidad, compromiso social y responsabilidad</i>
Área emocional	<i>Reconocimiento y manejo de las propias emociones y de los demás y empatía</i>
Área cognitiva	<i>Capacidad para la planificación y toma de decisiones</i>

A continuación, se profundiza sobre lo que entendemos por adolescencia, el contexto rural en el que se enmarca esta investigación y la identidad grupal como variable central.

1.1. Adolescencia

La adolescencia es el periodo de transición cognitiva, biológica y psicosocial que va desde la niñez hasta la edad adulta (Berger, 2004). Generalmente, esta etapa comienza entre los once o doce años y puede prolongarse hasta el final de la segunda década de la vida. En general, existe cierto consenso tanto a nivel legislativo como cultural, donde a partir de los dieciocho años comienza la edad adulta. No obstante, según Arnett (2000), en Occidente (Estados Unidos y Europa) está apareciendo un nuevo estadio o período en el desarrollo humano llamado “adultez emergente”, vinculado a las transformaciones culturales que viven sociedades occidentales como, por ejemplo, la flexibilidad y precariedad laboral, la fragilidad económica, retardando el matrimonio, la edad en tener hijos/as, así como la emancipación del hogar familiar. Por tanto, sin pretender fijar una edad concreta, sí que consideramos que después de la adolescencia, aparece este estadio de vida.

Cuando hablamos de adolescencia debemos distinguir al menos tres vertientes (Berger, 2004). La primera de ellas es la física, que va acompañada de cambios físicos y fisiológicos, y que tiene como fin la transformación del cuerpo infantil en adulto. Solemos referirnos también a esta etapa como pubertad. La segunda es la vertiente cognitiva, que se refiere a los cambios en los procesos del pensamiento adolescente. Por último, la tercera es la faceta psicosocial, caracterizada por la relación del adolescente con su familia, amigos y con la sociedad.

Es una etapa en la que el individuo debe afrontar un gran número de cambios y desafíos evolutivos; desde la definición de su identidad, el desarrollo de un sistema de valores propio, a la par que busca una mayor independencia de su familia, otorgando un papel más importante a su grupo de iguales (Musitu y Cava, 2003). Es una etapa especialmente importante puesto que en ella se producen

sustanciales transformaciones en la personalidad, así como comienzan a diseñar su proyecto de vida personal: lo que uno quiere estudiar o trabajar, con quien compartir sus relaciones sexuales, dónde vivir, qué creencias religiosas o políticas asumir como propias, etc. (Gifre, Monreal y Esteban, 2011).

Es fundamental mencionar lo que conocemos como tareas evolutivas de la adolescencia, definidas como los procesos que un adolescente tiene que acometer para alcanzar los objetivos propios de su edad, tanto biológicos como culturales (Marina, Rodríguez y Lorente, 2015). Bajo este prisma, el desarrollo de la persona es continuo a lo largo de toda la vida, donde el individuo se desplaza de una etapa a la siguiente mediante la resolución exitosa de problemas o el desempeño de tareas de desarrollo (Martínez, 2007). Según Crockett y Crouter (1995), estas tareas se ven influenciadas por la biología del individuo (maduración fisiológica y composición genética), su psicología (valores y metas personales) y su entorno (la cultura específica a la que pertenece el individuo). Estas tareas de configuración de la identidad, de logro de la autonomía y de la intimidad permiten al adolescente autodirigirse e intentar regular sus comportamientos hacia la consecución de las metas significativas. Todas estas tareas evolutivas o procesos de cambio se han interpretado, en nuestra cultura, como críticas, desafiantes y tormentosas (Marina, Rodríguez y Lorente, 2015).

De hecho, durante décadas, se ha mantenido la representación cultural de la adolescencia como un periodo caracterizado por innumerables problemas y tensiones, como un periodo turbulento y estresante. Su estudio se ha centrado en el déficit, en aquellas carencias con las que cuenta el/la adolescente y en todas aquellas conductas riesgosas que llevan a cabo. Todo ello, en línea con el modelo médico tradicional. Este enfoque lo podemos encontrar en las librerías con títulos como: ¡Renuncio! Tengo un hijo adolescente, ¡y no sé qué hacer!”, “¡Socorro tengo un hijo adolescente! Guía de supervivencia para padres desesperados” o “¡¡Auxilio!! Tengo un adolescente en casa”. No obstante, a finales del siglo pasado diversos autores centrados en el estudio de la salud mental, del bienestar e *incluso* de la felicidad, como Martin Seligman, Carol Ryff o Carey Keyes, impulsaron una nueva corriente, centrada en la psicología positiva. Consideraban que el modelo hasta entonces vigente centrado en la enfermedad y las debilidades dejaba a las personas en una situación de dependencia, donde debían ser los profesionales de la salud quienes encontrasen la solución a sus problemas. Romper con el foco que históricamente había marcado las intervenciones en áreas como la salud, centradas más en la reducción del dolor, el sufrimiento y las carencias que en la optimización de los recursos personales y colectivos (Vázquez y Hervás, 2008), produjo una oleada de trabajos científicos asentando este nuevo enfoque.

Este enfoque se sitúa en la línea de los modelos sistémicos evolutivos actuales que asumen el principio de que las relaciones entre el individuo y su contexto constituyen la base de la conducta y el desarrollo personal. El hecho de que el individuo influya sobre el medio, que a su vez lo hace sobre el sujeto, pone de relieve su papel de agente activo de su propio desarrollo, protagonismo que se acentúa con la pubertad (Oliva, 2015). Desde el punto de vista contextual, no es adecuado estudiar al adolescente aislándolo de su entorno (Lerner, 2002). Según el enfoque de desarrollo positivo, dicha interacción recíproca entre adolescente y entorno, alcanza su punto óptimo cuando se considera a los/as jóvenes y adolescentes como recursos a desarrollar más que como problemas a solucionar (Oliva et al., 2008). Asimismo, cuando se enfatiza en las potencialidades más que las supuestas carencias de los y las adolescentes, incluso de los más desfavorecidos y vulnerables. Es una clara superación del enfoque de la prevención sobre poblaciones de riesgo para defender la necesidad de que todas las personas, independientemente de sus antecedentes, tengan la oportunidad de crecer en contextos que les permitan desarrollar toda su potencialidad.

Como menciona Oliva (2015), el hecho de que la adolescencia haya sido una etapa considerada tradicionalmente como conflictiva hace que este tipo de enfoque sea más “necesario y llamativo”. De una visión negativa y pesimista se está pasando a una visión mucho más positiva y optimista, además de contar con sólidos fundamentos teóricos que enmarcan este enfoque.

1.2. Identidad grupal

Son numerosos los estudios que han demostrado como la posición objetiva de un adolescente en su red o grupo de pares se encuentra relacionada con varios indicadores de la competencia social, incluida la soledad (Hecht, Inderbitzen y Bukowski, 1998) o la agresión (Newcomb, Bukowski y Pattee, 1993). Sin embargo, comparativamente pocas son las investigaciones que han estudiado cómo estos indicadores podrían estar relacionados con las percepciones subjetivas en las relaciones con sus pares (Tarrant, MacKenzie y Hewitt, 2006).

Desde la Teoría de la Identidad Social (Tajfel y Turner, 1986), las percepciones o evaluaciones que el adolescente hace de sí mismo se relacionan con su pertenencia a distintos grupos, desde la familia, grupo de amigos, etc. (Cava, Buelga y Musitu, 2011). Son varias las investigaciones que muestran como los grupos de amigos hacen una contribución significativa en el desarrollo de la identidad del adolescente, al servir como punto de referencia (Tanti, Stukas, Halloran y Foddy, 2011), así como el tiempo que dedican los jóvenes a evaluarse y a definirse como miembro de un grupo (Palmonari, Pombeni, y Kirchler, 1990).

En la literatura científica, se encuentra fuertemente consolidada la idea de que el grupo de iguales supone para el/la adolescente un importante apoyo en el proceso de búsqueda de su identidad, así como el sentimiento de pertenencia hacia un grupo determinado aporta seguridad y estima personal. El grupo de pares proporciona al adolescente una serie de recursos que van a facilitar su transición a la adultez, aportando ideales, intereses e incluso ayudando a forjar esa identidad personal que en este estadio vital es transitoria, todavía frágil. La interacción con los iguales posibilita superar la infancia, dejando una visión egocentrista, para empezar a conocerse, descubrirse, aceptar todos los cambios psicológicos, sociales y fisiológicos que están por llegar, así como empezar a contar con una nueva perspectiva social de mayor madurez. Dicha interacción, en el medio rural cobra especial relevancia, siendo el Instituto de Secundaria el lugar de convivencia donde se producen el mayor número de interacciones con otros iguales.

Así pues en la comarca Gúdar-Javambre, donde se encuentra el grupo de intervención de nuestra investigación, el 70 % de los municipios cuentan con menos de 500 hab/km², por tanto, las dinámicas relacionales de mayor intensidad se producen en el centro educativo. Con el añadido, de llegar en 1º de la ESO a un centro que deduplica en muchos casos el número de compañeros/as en comparación a la escuela rural de procedencia. Por tanto, se abre un campo de maduración personal y de adaptación social a ese nuevo entorno, donde se comparten muchos más puntos de vista y sentimientos, siendo la identidad grupal una variable fundamental en su desarrollo.

Por todo ello, en esta investigación la identidad grupal es considerada una variable psicosocial muy importante. Ante la carencia de anteriores trabajos, entre otros, realizados por Tarrant, desde el modo en que una mayor identificación del adolescente con su grupo de amigos se relaciona con la percepción grupal (Tarrant, 2002), las atribuciones causales (Tarrant, North y Hargreaves, 2004) y el autoconcepto y desarrollo evolutivo del adolescente (Tarrant, MacKenzie y Hewitt, 2006), pretendemos conocer las relaciones existentes con las variables del desarrollo positivo (autoestima, autoeficacia, alexitimia, satisfacción con la vida, planificación y toma de decisiones, habilidades comunicacionales y relacionales y valores morales), dentro del contexto que posteriormente comentamos.

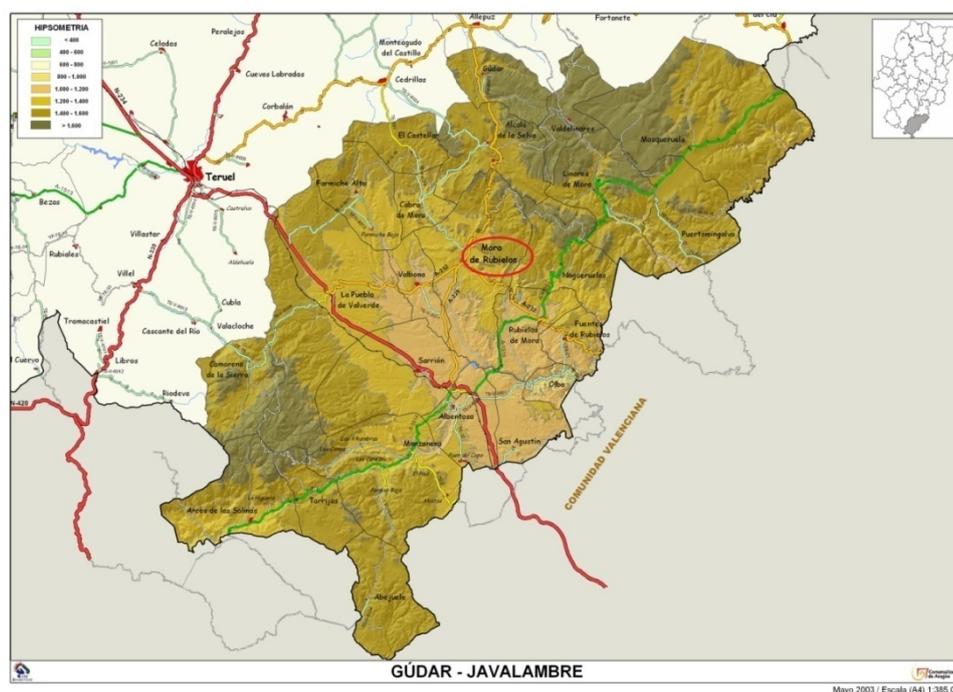
1.3. Contexto rural

Este estudio se enmarca dentro de un contexto rural, en el que las dinámicas relacionales varían con respecto a las que pueden existir en una urbe o en una población de más de 10.000 habitantes.

Pese a que el término “medio rural” es frecuentemente utilizado debido a la creciente preocupación por la ordenación territorial, la gestión de los recursos naturales y las políticas de desarrollo rural, no existe una única definición. Según Langreo y Benito (2005), las definiciones que se utilizan suelen referirse al tamaño poblacional de los núcleos urbanos. Utilizando la Ley 45/2007 de 13 de diciembre para el Desarrollo Sostenible del Medio Rural (LDSMR), el medio rural se define como “el espacio geográfico formado por la agregación de municipios o entidades locales menores, con menos de 30.000 habitantes y una densidad de población inferior a 100 habitantes por Km²”. Dicha Ley también utiliza el concepto de “municipio rural de pequeño tamaño”, definido como aquel cuya población es inferior a 5.000 habitantes.

Sin duda alguna, debe existir una definición clara de lo que entendemos por municipio rural, como marco para desarrollar cualquier actuación desde el ámbito público y/o privado, pero en función de la comunidad autónoma en que nos encontremos, denominar “municipio rural de pequeño tamaño” a una población inferior a 5.000 habitantes es excesivamente ambigua. Ya que en comunidades como Castilla y León o Aragón estos municipios representan su gran mayoría, siendo los municipios de esas dimensiones los referentes comarcales o mancomunales. De hecho, el medio rural en España abarca el 90% del territorio y en él reside un 20% de la población (hasta un 35% incluyendo las zonas periurbanas).

Como puede observarse en el mapa, el IES que forma parte del grupo de intervención se localiza en la comarca Gúdar- Javalambre, situada al sureste de la provincia de Teruel. Colinda con la Comunidad Valenciana, concretamente con Castellón. La comarca engloba 24 municipios, siendo Mora de Rubielos la capital y el lugar donde se encuentra el IES. Es el único instituto de la comarca por lo que es imprescindible el uso del transporte escolar. Para muchos alumnos/as es el único entorno de convivencia directa con sus iguales. Los y las alumnos que acuden al centro educativo provienen de municipios de 11 a 1.200 habitantes.



El grupo control, con características muy similares al grupo de intervención, está formado por alumnos/as del IES Sierra de Palomera del municipio de Cella, en la comarca Comunidad de Teruel, de la provincia de Teruel.

Al igual que la psicología, casi en exclusiva, se ha dedicado al estudio de la patología (Maddux, 2002), los estudios centrados en las áreas rurales se han encargado de remarcar los déficits o las limitaciones propias de estas zonas geográficas (Black, Roberts & Li-Leng, 2012). A su vez, son pocos los estudios en el contexto rural, que examinan cómo la identidad grupal de los adolescentes residentes en estas zonas puede estar relacionada con las percepciones subjetivas de constructos basados en el enfoque del desarrollo positivo (Harrowing, Miller, Cooper & Brown, 2005). Por ello, consideramos interesante analizar los beneficios potenciales que tienen las variables del desarrollo positivo desde un enfoque basado en la identidad social (Tarrant, 2002), entendida en este estudio como grupo clase.

Con el objetivo de conocer cómo influyen las variables pertenecientes al desarrollo positivo en la identidad grupal del/la adolescente residente en el medio rural, se presentó esta investigación a los dos equipos directivos en junio de 2015. Tras la implementación de un programa basado en el Desarrollo Positivo en uno de los dos centros mencionados, se analizaron dichas relaciones en cada uno de los grupos (intervención vs control).

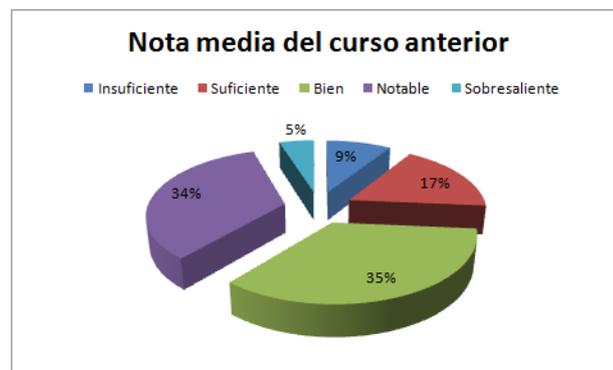
II. MÉTODO

2.1. Participantes

La muestra está compuesta por 145 alumnos/as de segundo (N=66) y tercero de la ESO (N=77), con edades comprendidas entre los 12 y los 17 años ($\bar{O}=13.98$; D.T=.912). Del total de la muestra el 44.1% son chicas y el 55.9% son chicos.

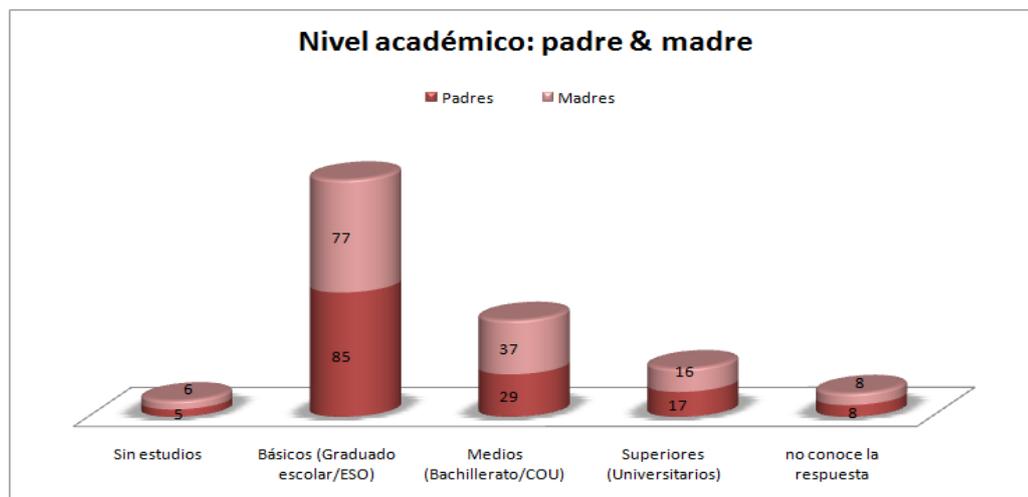
Los participantes seleccionados pertenecen a dos institutos públicos de Educación Secundaria (Mora de Rubielos=85; Cella=60) de la provincia de Teruel, zona meridional de Aragón. Los municipios que pertenecen a estos dos centros cuentan menos de 3000 habitantes, con poblaciones dispersas unas de otras, en gran medida población mayor de 65 años, despoblamiento, pocas alternativas de ocio y gran interinidad del equipo docente.

En cuanto al nivel académico, el 55.9% de la muestra nunca ha repetido un curso escolar, mientras que el 42.8% sí que ha repetido alguna vez a lo largo de toda su trayectoria académica. Como se puede observar en el gráfico, con respecto a la nota media del curso anterior, el mayor porcentaje lo encontramos en la calificación “Bien” (34.5%), seguido de “Notable” (33.8%).



A continuación se muestra una gráfica con los niveles académicos de los padres y madres de los alumnos/as, observando que los porcentajes son similares en todos los niveles educativos.

Se podrían nombrar diferencias en estudios básicos (Graduado o ESO), con una diferencia de nueve entre padres y madres, siendo menor en las madres (N=85, N=77, respectivamente), mientras que en estudios medios (bachiller/COU), hay ocho madres (N=37) más que padres (N=29) con dichos estudios.



2.2. Instrumentos

2.2.1. Área de Desarrollo Personal

- [Rosenberg self-esteem scale] Escala de autoestima (RSE) de Rosenberg (1965), adaptación española Echeburúa (1995). Su implementación tiene una duración de 7-12 min. Cuenta con 10 ítems y se puede implementar a partir de 11 años. La escala ofrece un adecuado índice de consistencia interna, medida con el Alpha de Cronbach, con valores comprendidos entre .74 y .88 (Davies, DiLillo y Martínez, 2004; McCarthy y Hoge, 1982; Shahani, Dipboye y Philips, 1990). Es un instrumento unidimensional, que mide autoestima global, entendiéndola como un sentimiento hacia uno mismo, que puede ser positivo o negativo, el cual se construye por medio de una evaluación de las propias características.
- [General Self-Efficacy Scale] Escala de Autoeficacia General (Baessler y Schwarzer, 1996), validada en nuestro país por Sanjuán, Pérez y Bermúdez (2000). La escala fue elaborada originalmente por Matthias Jerusalem y Ralf Schwarzer en 1981 y adaptada a varios idiomas, alcanzando una alta consistencia interna (coeficiente alfa de Cronbach de entre .79 y .93). Cuenta con 10 ítems y una duración de 5-7 min. A partir de los 12 años se puede implementar, evaluando la percepción de eficacia. La autoeficacia percibida hace referencia a las creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos que producirán determinados logros o resultados (Bandura, 1997).
- Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS - Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985) adaptación de Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita (2000). Fue diseñada para evaluar la satisfacción vital de forma global, como un constructo unidimensional, de niños y adolescentes con edad comprendida entre 8 y 18 años. La SWLS consta de 5 ítems. Todos los ítems requieren de los estudiantes una evaluación de sus vidas en global, sin hacer referencia a áreas de contenido o dimensiones específicas de la vida (como familia, escuela, amigos...), y se considera “durante las últimas semanas” el período de tiempo a tener en cuenta (Huebner, 1991b). En muestras de adolescentes se emplea una escala de 6 puntos, donde 1 equivale a *Totalmente en desacuerdo* y 5 a *Totalmente de acuerdo*, indicando mayor satisfacción las puntuaciones más altas.

- Escala de Identificación Grupal (Tarrant, 2002), adaptación de Cava, Buelga, Herrero y Musitu (2011). En el análisis factorial de la adaptación española de esta escala los índices de consistencia interna (alpha de Cronbach) de los tres factores oscilan entre .59 y .84. Cuenta con 13 ítems, una duración aproximada de 15 min. y se puede implementar a partir de 11 años. Permite evaluar tres dimensiones de la identificación grupal en adolescentes. Una primera dimensión sería la relativa a la *autocategorización* que la persona hace de sí misma como miembro del grupo. Una segunda dimensión haría referencia a la evaluación y *valoración* que realiza del grupo al que pertenece; y una tercera dimensión mediría el grado de *compromiso* hacia el grupo que tiene la persona.

2.2.2. Área emocional

- [Basic Empathy Scale] Escala básica de empatía de Jolliffe y Farrington, (2006). Cuenta con 9 ítems, tiene una duración aproximada de 5 min. y es adecuada su implementación desde la adolescencia temprana. Evalúa la empatía cognitiva, la afectiva y la empatía global; ésta última es la utilizada en este estudio. La escala original incluía 20 ítems que fueron sometidos a un estudio piloto para depurar aquellos que funcionaban peor, y que dejó en nueve el número de ítems que fueron seleccionados en el estudio del equipo de investigación de Alfredo Oliva. Tras la aplicación de la escala se realizó un análisis factorial exploratorio para validarla. Se comprobó la adecuación de la muestra para realizar el análisis mediante el test Kaiser-Meyer-Olkin (KMO= .83). Se siguieron los criterios de eliminar los ítems con comunalidades inferiores a .40, aquellos cuyo peso factorial más elevado era inferior a .32, los que tenían pesos superiores a .32 en más de un factor, y aquellos en los que la diferencia entre el peso factorial más elevado y el siguiente era inferior a .15.
- Toronto Alexithymia Scale (TAS-20) de Bagby, Parker y Taylor (1994), adaptación española de Martínez-Sánchez, (1996). En la validación española la consistencia interna fue de 0.82 y la fiabilidad test-retest a las 24 semanas de 0.72 y a las 48 semanas de 0.69. La escala se compone de 20 ítems, con una duración de 8-10 mín. y es posible su implementación a partir de los 11 años. La alexitimia se caracteriza por la incapacidad de identificar y describir verbalmente las emociones y sentimientos en uno mismo y en los demás.

2.2.3. Área social

- Escala de habilidades sociales de Oliva, Antolín, Pertegal, Ríos, Parra, Hernando y Reina, (2011). Es una escala de tipo Likert, donde 1 es “Totalmente falsa” y 7 “Totalmente verdadera”, formada por 12 ítems (por ejemplo, “suelo alabar o felicitar a mis compañeros/as cuando hacen algo bien”). Evalúa Habilidades Comunicativas o Relacionales (1er. Factor), Asertividad (2º Factor) y Habilidades de Resolución de Conflictos (3er. Factor). El coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, para las tres subescala fue de .74, .75 y .80, respectivamente. En lo que se refiere a la fiabilidad de la escala total, el índice de consistencia interna alfa de Cronbach fue de .69 para el estudio *ad hoc*, con N=2368 y de .51 para este estudio. Tiene una duración de 5 min.

2.2.4. Área cognitiva

- [Problem- Solving/Decision-Making Skills Subscale] Escala para la evaluación de la planificación y tomas de decisiones. Adaptación española de la subescala Decision making/Problem solving de Life-Skills Development Scale—Adolescent Form de Darden, Ginter, y Gazda (1996), por el equipo de investigación de Alfredo Oliva. Aunque esta subescala contaba originalmente con 15 ítems, tras realizar un análisis de fiabilidad del instrumento mediante el alpha de Cronbach, estudios sobre normalidad y análisis factoriales

exploratorios, se depuró la escala llegando a 8 ítems. Para la muestra total, se obtuvo un índice alfa de Cronbach de .89 para N=2327. Duración de 5-7 min. y destinada a adolescentes de entre 13 y 18 años. La finalidad de esta escala es evaluar la percepción de los adolescentes sobre su propia habilidad para la planificación y la toma de decisiones.

2.2.5. Área moral

- Escala de valores para el desarrollo positivo adolescente de Oliva, Antolín, Pertegal, Ríos, Parra, Hernando y Reina (2011). Desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven: un estudio en centros docentes andaluces. Sevilla: Consejería de Salud]. 24 ítems. A partir de los 12 años. 10 min. División en valores sociales (coeficiente alfa de Cronbach fue .90, .90 y .86 para las dimensiones de primer orden, y de alfa = .89 para la escala que agrupa a esas tres dimensiones), valores personales (alfa de Cronbach fue de .87, .84 y .87, para las tres dimensiones iniciales, y de .89 para la escala de valores personales) y valores individualistas (fiabilidad de .84 y reconocimiento social de .89, mientras que la escala total .80). En esta investigación la consistencia interna según el alfa de Cronbach es de .90. Evalúa:
 - Valores Sociales:
 - Compromiso Social: Prosocialidad y Justicia e Igualdad
 - Valores Personales: Honestidad, Integridad y Responsabilidad
 - Valores Individualistas; Reconocimiento Social y Hedonismo.

2.3. Procedimiento

En primer lugar, se presentó esta investigación a los Equipos Directivos de los dos centros educativos y tras su aceptación, al resto del Equipo Docente. Una vez aprobada su viabilidad, se comunicó a las familias de los y las alumnos/as de 2º y 3º de la ESO mediante una circular. Ninguno de los y las alumnos/as rehusó participar. Posteriormente, en uno de los dos centros se implementó un Programa de Desarrollo Positivo para Adolescentes residentes en el medio Rural –DPAR- durante todo un curso escolar. Una vez finalizada la implementación, y tras la obtención de los permisos correspondientes, se realizó la aplicación del dossier con las escalas de medida en ambos centros educativos, tanto en el grupo de intervención (IES Gúdar-Javalambre) como en el grupo control (IES Sierra de Palomera). Dicha aplicación se llevó a cabo por un profesional experto y entrenado en las aulas habituales y en horario regular. Se informó en todo momento a los adolescentes que su participación era voluntaria y anónima.

2.4. Implementación Programa DPAR

El cómputo total de las sesiones se ha realizado dentro del horario lectivo, frecuentemente en el horario de tutoría (martes y miércoles), a excepción de una vez al mes o cada dos meses, donde se imparte otro día de la semana. Ello es debido a las obligaciones estipuladas a realizar por el Proyecto Educativo del Centro en las horas de tutoría (normas de convivencia, protocolo de incendios, evaluaciones trimestrales, etc.).

2.4.1. Actividades grupales

Las dinámicas que se han realizado en las clases son, en su gran mayoría, grupales. Se fomenta la reflexión, la creatividad, el sentimiento de pertenencia hacia el centro y el grupo clase, el aprendizaje individual y cooperativo y un buen clima en el aula.

El Programa DPAR cuenta con 7 Módulos:

- I Presentación del Programa
- II Competencias personales
- III Competencias emocionales
- IV Competencias y habilidades sociales
- V Competencias cognitivas
- VI Competencias morales
- VII Cierre del Programa



Dentro de cada Módulo encontramos Unidades didácticas, con un total de 22 (Por ejemplo, dentro del Módulo III: Competencias emocionales, encontramos 4 Unidades: Empatía, reconocimiento y manejo de las propias emociones, tolerancia a la frustración, creatividad y sentido del humor). Y a su vez, dentro de cada Unidad se encuentran las actividades correspondientes.

Se concibe como un Programa flexible e interconectado donde, en función de la respuesta del grupo, se puede alterar el orden de implementación de los Módulos. El primer Módulo es muy importante ya que, además dar a conocer las lógicas y pautas de cada sesión y establecer mediante consenso las normas de convivencia que van a regir durante todo el periodo de implementación, se desarrollan actividades cuya finalidad es crear un ambiente de confianza, implicación, respeto y apertura, que faciliten el adecuado desarrollo de las restantes unidades que componen este programa, es decir, durante todo el curso escolar.



El Módulo II, centrado en las competencias personales, es uno de los más extensos y tiene como objetivo principal mejorar la autoestima, el autoconcepto, la autoeficacia, la iniciativa personal y el sentido de pertenencia. De hecho, trata habilidades y capacidades básicas que sirven como pilar del resto de competencias y que, a su vez, se nutren de ellas. En el Módulo III, competencias emocionales, se desarrollan habilidades para conocer y manejar las emociones propias y de las otras personas, la capacidad empática y la tolerancia a la frustración, tan característico en este estadio de vida. El Módulo IV se centra en habilidades comunicativas, habilidades relacionales, asertividad y habilidades para la resolución de conflictos interpersonales.

En cuanto al Módulo V, reúne las capacidades de planificación y toma de decisiones, así como la capacidad analítica y crítica de una situación determinada. El Módulo VI desarrolla la responsabilidad personal y social del adolescente con su entorno. Y, por último, el Módulo VII, Cierre del Programa, donde se realiza una valoración global de todo el programa de forma conjunta mediante diversas estrategias: mesa redonda, cuestionario de satisfacción y, de forma anónima, los/as adolescentes enuncian aquellos aspectos que más les han gustado y aquellos que cambiarían.



2.4.2. Antiguos/as alumnos/as del centro

Han participado un total de 30 antiguos/as alumnos/as del IES "Gúdar-Javalambre". Relatando su proyecto de vida desde que dejaron ese mismo instituto hasta la actualidad. Ello fomenta la participación comunitaria a la par que, siendo todos los y las antiguos/as alumnos/as de los mismos municipios que los/as alumnos/as aportan una visión cercana, con mayor calado, y proporcionan un abanico de salidas profesionales muy dispares. Estimulan así las diversas opciones de futuro, así como la posibilidad de practicar lo desarrollado en clase de manera directa. Para ello se requiere una formación breve sobre la Unidad que se va a trabajar, apoyando al profesional que guía la sesión, tanto en el reparto de materiales como en las dinámicas acontecerá desarrollar.





2.5. Resultados

Antes de realizar los análisis, los datos fueron examinados para determinar su idoneidad. Ningún dato resultó atípico para ser eliminado de la base de datos. Todos los análisis estadísticos se han realizado con el programa SPSS (v. 21).

Para dar respuesta a nuestros objetivos de investigación se procedió, en primer lugar, a aplicar una prueba de consistencia interna de análisis de los ítems o factores que componen cada una de las 8 escalas estandarizadas mediante la utilización del coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach, donde valores superiores a 0,8 indican una elevada consistencia interna y que el cuestionario es válido para evaluar las variables contempladas en el estudio: autoestima, autoeficacia, satisfacción con la vida, alexitimia, planificación y toma de decisiones, habilidades sociales, empatía, valores morales del desarrollo positivo e identidad grupal. Obteniendo una buena consistencia en todas las escalas utilizadas (Escala de Autoestima $\alpha=.70$; Autoeficacia $\alpha=.81$; Escala de Satisfacción con la Vida $\alpha=.80$; Escala de Empatía $\alpha=.75$; Escala de Identidad Grupal $\alpha=.81$; Escala de Planificación y Toma de decisiones $\alpha=.84$; Escala de Alexitimia $\alpha=.83$; Escala de Valores Morales del DP $\alpha=.90$), a excepción de la Escala de HHSS ha obtenido una fiabilidad de .51

Posteriormente, se realizó el análisis de correlaciones a través del coeficiente de correlación de Pearson r , cuyo valor oscila entre -1 y +1, en ambos grupos: control e intervención. Pudiendo observar si existen diferencias en cada uno de los grupos en las relaciones entre identidad grupal y el resto de variables de desarrollo positivo en el mismo momento temporal (post-intervención). Ya que este coeficiente mide la fuerza o el grado de asociación que hay entre las variables, así como el sentido de su relación (positivo o negativo). Asimismo, todas las variables son cuantitativas y han sido medidas mediante escalas de intervalo.

En la Tabla 1, además de las medias aritméticas y desviaciones estándar de la totalidad de variables consideradas en el estudio, se presenta la matriz de correlaciones de las variables del grupo control una vez finalizado el curso escolar. El análisis de correlaciones exploratorio confirma que existen correlaciones estadísticamente significativas en cinco de las trece variables del modelo. Se puede observar que la identidad grupal se correlaciona de forma positiva con la autoestima ($r.456$; $p < 0.001$), la autoeficacia ($r.344$; $p < 0.05$) y la satisfacción con la vida ($r.361$; $p < 0.001$); y negativamente con alexitimia ($r-.399$; $p < 0.001$). Mientras que en el resto de variables no correlacionaron de manera significativa con la identidad grupal.

Tabla 1: Matriz de correlaciones entre las variables y tendencia central de las medias del grupo de control.

	M	(DT)	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII
I. Identidad grupal	8.03	(1.5)	--												
II. Autoestima	3.10	(.48)	.456**	--											
III. Autoeficacia	3.10	(.52)	.344*	.601**	--										
IV. Satisfacción con la vida	3.85	(.86)	.361**	.655**	.586**	--									
V. Alexitimia	2.99	(.71)	-.399**	-.424**	-.244	-.281*	--								
VI. Planificación y toma de decisiones	5.45	(1.55)	.252	.321*	.448**	.398**	-.180	--							
VII. Empatía	3.86	(.60)	.143	-.106	.093	.029	.100	.337*	--						
VIII. HHSS. Fac. 1	4.01	(1.21)	.050	.293*	.384*	.423**	-.364**	.223	-.095	--					
IX. HHSS. Fac. 2	5.53	(.88)	.071	-.114	-.047	.018	-.064	.353**	.476**	.014	--				
X. HHSS. Fac. 3	4.53	(1.13)	.114	-.062	-.007	-.034	-.153	.233	.444**	-.087	.635**	--			
XI. Valores morales. Fac.1	4.99	(1.07)	.145	-.117	.111	-.021	-.076	.250	.406**	.406*	-.105	.385**	.282*	--	
XII. Valores morales. Fac. 2	5.67	(.91)	-.004	.176	.257	.149	-.065	.440**	.292*	.292*	.151	.250	.089	.603**	--
XIII. Valores morales. Fac. 3	4.78	(1.08)	.039	.011	.188	.045	.236	.132	.269*	.269*	.076	-.027	-.135	.159	.324* --

* $p < 0.05$ (bilateral); ** $p < 0.001$ (bilateral)

En cambio, en la siguiente tabla observamos cómo, después de implementar el Programa de Desarrollo Positivo en Adolescentes residentes en el medio Rural –DPAR–, las variables de autoestima, autoeficacia, satisfacción vital, alexitimia, planificación y toma de decisiones, empatía, habilidades sociales: habilidades comunicativas o relacionales (factor 1), asertividad (factor 2), habilidad de resolución de conflictos (factor 3), valores morales: valores sociales (factor 1) y valores personales (factor 2), correlacionan de manera positiva y significativa con la identidad grupal, mientras que de manera negativa y significativa con alexitimia ($r = -.399$; $p < 0.001$). Este último resultado novedoso muestra una correlación elevada y estadísticamente significativa entre dichas variables, mostrando no solo la ausencia de este sesgo sino que a mayor identificación con la clase menor dificultad en el reconocimiento y manejo de emociones propias y ajenas.

La única variable que no correlaciona de manera significativa ($r = -.096$) es el factor 3 de la escala de valores morales, perteneciente a los valores individualistas (reconocimiento social y hedonismo), con ítems tales: “ser admirado por los demás”, “divertirse a toda costa”.

También se puede observar cómo, a pesar de que las medias ponderadas del grupo control son ligeramente más elevadas que en el grupo de intervención, las correlaciones entre la identidad grupal y el resto de variables del desarrollo positivo son mucho más elevadas en todas las variables, a excepción, únicamente, del factor 3 de la Escala de valores morales.

Tabla 2: Matriz de correlaciones entre las variables y tendencia central de las medias del grupo de intervención

	M	(DT)	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII
I. Identidad grupal	7.70	(1.8)	--												
II. Autoestima	3.09	(.52)	.569**	--											
III. Autoeficacia	3.15	(.51)	.412**	.658**	--										
IV. Satisfacción con la vida	3.87	(.93)	.572**	.730**	.671**	--									
V. Alexitimia	2.94	(.78)	-.470**	-.552**	-.546**	-.508**	--								
VI. Planificación y toma de decisiones	5.34	(1.10)	.430**	.554**	.743**	.614**	-.640**	--							
VII. Empatía	3.82	(.62)	.292**	.251*	.427**	.340**	-.490**	.535**	--						
VIII. HHSS. Fac. 1	4.25	(1.67)	.271*	.403**	.533**	.306**	-.523**	.278**	.214*	--					
IX. HHSS. Fac. 2	5.62	(1.11)	.292**	.400**	.554*	.518**	-.441**	.570**	.489**	.274*	--				
X. HHSS. Fac. 3	4.68	(1.37)	.313**	.388**	.587**	.520**	-.631**	.729**	.691**	.257*	.689**	--			
XI. Valores morales. Fac.1	5.06	(1.34)	.310**	.285**	.447**	.311**	-.253**	.608**	.358**	.283**	.324**	.551**	--		
XII. Valores morales. Fac. 2	5.73	(.89)	.234*	.400**	.621**	.483**	-.599**	.649**	.493*	.365**	.553**	.618**	.622**	--	
XIII. Valores morales. Fac. 3	4.46	(1.02)	-.096	.285**	.447**	.311**	.129	-.038	-.083	-.056*	-.116	-.184	-.037	.166	--

* $p < 0.05$ (bilateral); ** $p < 0.001$ (bilateral)

Aunque no es el foco de este estudio, es llamativo como tras la intervención y teniendo en cuenta del marco holístico del que procede el programa, se observan múltiples correlaciones entre todas las variables del estudio, comparativamente mucho más que en el grupo control.

III. DISCUSIÓN

En este estudio se planteó una doble intencionalidad, por un lado, suplir la carencia existente en nuestro país sobre la implementación de un programa integral basado en el enfoque del desarrollo positivo (Pertegal, Oliva y Hernando, 2010) que potencie el desarrollo óptimo de un/una adolescente, con las peculiaridades del medio rural, y poder contemplar la limitación del vacío demográfico de este contexto, como un recurso a potenciar desde el grupo clase a través del análisis de los procesos de identificación grupal. Para ello, después de implementar el Programa DPAR en uno de los dos centros educativos, se han analizado las relaciones entre variables del desarrollo positivo y la identidad grupal, una vez finalizado el curso académico.

Los resultados obtenidos contribuyen a subrayar la relación que la identidad grupal tiene con las variables psicosociales en la etapa de la adolescencia. Competencias que forman parte del desarrollo positivo del adolescente, fundamentales para adquirir un desarrollo pleno.

Diversos estudios recientes (Tarrant, 2002; Tarrant, North y Hargreaves, 2004), muestran como la identificación grupal, es decir, el sentimiento subjetivo de pertenencia a un grupo, se relaciona con diversas áreas del desarrollo. Estos hallazgos son de suma importancia si consideramos que el sentimiento de pertenencia cobra especial interés a principios de la adolescencia (Tanti et al., 2011).

Los resultados obtenidos en nuestro estudio revelan como en zonas rurales donde las dinámicas relacionales están fuertemente limitadas, la identidad grupal constituye una variable clave en el desarrollo positivo adolescente.

Autoestima

En primer lugar, los resultados muestran como la identificación con la clase se relaciona con una de las variables más estudiadas en la literatura científica y que se encuentra en el epicentro de incontables estudios relacionados con la adolescencia, la autoestima. Entendemos dicha variable como la valoración que el sujeto realiza de la imagen de sí mismo. En la autoestima reside la construcción de actitudes positivas de un individuo no solo con respecto a sí mismo, sino con sus experiencias y hacia los demás (Garaigordobil y Durá, 2006). De ahí, la importancia de tener una buena autoestima. Nuestro estudio apoya otros estudios realizados anteriormente en cuanto a la relación entre identidad grupal y autoestima, encontrando que los alumnos con una mayor integración en su grupo de iguales, presentan mejor ajuste psicológico, de la misma manera que los adolescentes altamente identificados con un grupo de amigos reportan mayores niveles de autoestima en general (Tarrant, MacKenzie y Hewitt, 2006).

Una autoestima positiva en la adolescencia favorece un buen ajuste psicológico, lo que a su vez facilita su adaptación social. Por tanto, es posible asumir que la identificación con la clase en este contexto se encuentra relacionada con la autoestima. Además teniendo en cuenta que en ambos grupos se ha observado dicha correlación.

Autoeficacia

Otra de las variables analizadas es la autoeficacia. Según Bandura (1997), la autoeficacia es definida como las creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos que producirán determinados logros o resultados. Por tanto, es una capacidad que genera habilidades cognitivas, sociales, emocionales y conductuales que deben ser estructuradas eficazmente para servir a uno o varios propósitos. Dada su importancia, en los últimos años se han llevado a cabo un gran número de investigaciones sobre la autoeficacia y sus relaciones con otras variables tales como la capacidad real, el sexo, el desarrollo personal y el bienestar entre otras (Oliva et al., 2011).

Creerse capaz de realizar correctamente una tarea hace que la misma esté dentro de su posible elección. En la adolescencia, momento de construcción de la identidad y donde la autonomía personal empieza a tomar forma, esta variable es clave para que el adolescente se sienta capaz de evolucionar y de afrontar con éxito la tarea que se haya propuesto. En nuestro estudio, se podría afirmar la relación existente entre autoeficacia y la identificación con su clase en este contexto y además en ambos grupos.

Habilidades Sociales: habilidades comunicativas, asertividad y de resolución de conflictos

Dentro del enfoque del Desarrollo Positivo, también encontramos otras variables a destacar pertenecientes a las competencias sociales: las habilidades relacionales, la asertividad y la capacidad para resolver los conflictos. Las habilidades comunicacionales se puede entender como capacidades o des-trezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una relación in-terpersonal (Caballo, 1993). En concreto, Elizondo (2000) define la asertividad como la habilidad para expresar los pensamientos, sentimientos y percepciones, y elegir cómo reaccionar y sostener los propios derechos cuando es apropiado. El ser asertivo significa ser capaz de expresarse con seguridad sin tener que recurrir a comportamientos pasivos, agresivos o manipuladores –lo que supone un autoconocimiento y el control del propio yo real–, y requiere saber escuchar y responder a las necesidades de los otros sin descuidar los propios intereses o principios. Y por último, la capacidad para resolver los conflictos. Como menciona Garaigordobil y Maganto (2011), dicha resolución implica mostrar interés por la causa del conflicto y por identificar concretamente el problema en colaboración con el otro, el interés se centra en encontrar la mejor solución y en la actuación cooperativa.

Las habilidades sociales en la adolescencia cobran especial protagonismo. Los iguales se convierten en el grupo más cercano y con el cual han de saber interactuar. Son muchos los desafíos y las experiencias novedosas que un adolescente vivencia. Las habilidades sociales suponen, por tanto, un conjunto de herramientas personales útiles para un óptimo desarrollo y para iniciar o mantener las relaciones personales (Caballo, 1993).

En nuestro estudio, las tres variables del grupo de intervención han correlacionado de manera positiva y significativa con la identidad grupal, mientras que en el grupo control en ninguna de las tres variables. Mostrando así cuanto mayor es la identificación con la clase, su grado de compromiso y valoración, mejoran las relaciones interpersonales para el ajuste y buen funcionamiento psicológico. Por tanto, una alta identificación con la clase se encuentra relacionada con una adecuada capacidad asertiva y comunicativa adolescente, favoreciendo así unas dinámicas relaciones saludables.

Alexitimia

Otra de las variables estudiadas es la alexitimia, se caracteriza por la incapacidad de identificar y describir verbalmente las emociones y sentimientos en uno mismo y en los demás. La escala utilizada detecta la ausencia de este rasgo, más que su presencia. Según Taylor y cols. (1991), hace referencia a la dificultad para distinguir entre los sentimientos y las sensaciones corporales del arousal emocional, la dificultad para identificar y describir los sentimientos, así como la constricción de los procesos imaginarios, evidenciado por la pobreza de fantasías y sueños y a un estilo cognitivo orientado hacia lo externo y concreto. Así pues, estas características reflejarían un déficit en la capacidad cognitiva para procesar y regular las emociones.

De acuerdo con los resultados obtenidos, en ambos grupos, la identificación con la clase se relaciona con la variable de alexitimia, siendo especialmente relevante dicha aportación. Múltiples estudios confirman la relación entre los factores o características que predisponen a un trastorno alimentario y las características alexitímicas en población adolescente (Laquatra y Clopton, 1994; Merino, Godás y Pombo, 2002). Sin embargo, un hallazgo importante en este estudio y apenas estudiado por la

literatura científica es la relación de la variable alexitimia y la identidad grupal adolescente. Estos resultados novedosos muestran una correlación elevada y estadísticamente significativa entre dichas variables, mostrando no solo la ausencia de este sesgo sino que a mayor identificación con la clase menor dificultad en el reconocimiento y manejo de emociones propias y ajenas. Esto puede deberse a que la escuela en general y la clase en particular proporciona una atmósfera en la que los adolescentes pueden relacionarse de igual a igual, resolver sus conflictos y favorecer, según estos datos, la inteligencia emocional.

Satisfacción con la vida

Los resultados obtenidos también apoyan la hipótesis de la relación entre identificación grupal y satisfacción con la vida en los adolescentes. En los últimos años, la satisfacción con la vida ha cobrado especial interés dentro de la Psicología Positiva. Este constructo se define como una evaluación global que la persona hace sobre su vida (Pavot, Diener, Colvin, y Sandvik, 1991). Al realizar esta evaluación el adolescente examina los aspectos tangibles de su vida, sopesa lo bueno y lo malo, lo compara y llega a un juicio sobre la satisfacción con su vida. Por tanto, los juicios sobre la satisfacción dependen, en gran medida, de las comparaciones que el adolescente hace entre las circunstancias de su vida, su contexto y un estándar que considera apropiado.

Estudios realizados con población adolescente muestran como la percepción adolescente acerca del clima escolar en el aula parece influir en el bienestar emocional del alumnado (Estévez, Murgi, Musitu y Moreno, 2008). Nuestros resultados refuerzan la idea de que el sentimiento de pertenencia con un grupo como es la clase tiene un papel importante y significativo en la satisfacción vital en momentos de transición evolutiva, independientemente del grupo al que pertenecen.

Empatía

En lo que respecta a la empatía, en un sentido amplio, se puede definir como la reacción emocional acorde con el estado emocional del otro, adoptando una perspectiva similar y tendente a preocuparse o sentir interés por el otro (Sánchez- Queija, Oliva y Parra, 2006). Esta escala cuenta con ítems tipo: “Cuando alguien está deprimido suelo comprender cómo se siente” o “Suelo darme cuenta rápidamente cuando un amigo/a está enfadado”.

Los resultados obtenidos en este estudio muestran una correlación estadísticamente significativa y positiva con la identidad grupal pero solo en el grupo de intervención. Comprender cómo se siente el grupo y saber percibir el clima de la clase resulta fundamental para conseguir identificarse con el mismo. Aunque a priori parezca que ambas variables se encuentren estrechamente relacionadas, ha sido necesaria la implementación de un programa de desarrollo positivo y por tanto, el aprendizaje de competencias psicosociales, para que dicha relación aflore.

Planificación y toma de decisiones

Otra de las variables estudiadas es la planificación y toma de decisiones. Como señala Oliva y cols. (2011), no existe un consenso en cuanto a la definición de este término. Centrándonos en un enfoque más racional, consideramos la toma de decisiones como la identificación y posterior análisis del problema. Vendrían ponderados los criterios de decisión por la búsqueda de información, el análisis de las diferentes alternativas de solución y su puesta en marcha.

Dicho proceso no es tarea fácil, debido entre otras razones, al desequilibrio que existe entre las conexiones nerviosas cognitivas y motivacionales que provocan cierta vulnerabilidad y aumentan la impulsividad y la asunción de riesgos durante esta etapa del desarrollo.

Muchas de las inferencias que realizamos sobre los acontecimientos en nuestro entorno no se realizan individualmente (García-Retamero, Takezawa y Gigerenzer, 2008), frecuentemente intercambiamos con otras personas información sobre las claves que son relevantes o las estrategias que podemos emplear para realizarlas. Varias investigaciones muestran como los procesos de comunicación grupal pueden incrementar la probabilidad de que los miembros del grupo seleccionen la estrategia más adaptativa a la hora de realizar sus inferencias. De ahí, el interés por conocer la relación que puede tener la planificación y toma de decisiones con la identificación con el grupo.

Como se puede observar, comparando ambas matrices, el grupo de intervención sí que correlaciona de manera significativa, positiva y elevada con la identidad grupal, mientras que en el grupo control no existe dicha relación. Por tanto, la implementación del programa DPAR ha podido favorecer dicha relación entre toma de decisiones e identidad grupal.

Valores morales

Según Oliva et al (2011), los valores son creencias subjetivas vinculadas a la emoción, de naturaleza abstracta y con un componente claramente motivacional, ya que representan objetivos deseables que se intentan alcanzar. Los valores nos sirven de guía para evaluar nuestros comportamientos, nuestro entorno e incluso para tomar cursos de acción. Durante la adolescencia, caracterizada por un estado de muchos cambios, los valores morales proporcionan el impulso necesario para la construcción de la propia identidad.

En este estudio se ha analizado el grado de correlación entre tres tipos de valores y la identidad con su clase. Se observan correlaciones estadísticamente significativas solo en el grupo de intervención y en dos de los tres factores. El primero de ellos, hace referencia a los valores sociales, indicando una actitud empática y prosocial en el adolescente, y un interés por colaborar en actividades de ayuda a otras personas. Y el segundo a los valores personales, haciendo referencia a importancia concedida a la seguridad y fortaleza personal para actuar de forma coherente con los propios principios. En cambio, en los valores individualistas no se ha observado ningún tipo de correlación en ambos grupos, mostrando así que la búsqueda de popularidad y de reconocimiento social por parte del adolescente no se relaciona con la identidad con el grupo. Estos resultados nos muestran como el compromiso y el grado de valoración con su clase se encuentra fuertemente relacionado con una actitud positiva, prosocial y de fortaleza personal a la hora de actuar. Mientras que aquellos valores individualistas, más hedónicos y de reconocimiento social distan de tener relación con la identidad grupal.

IV. CONCLUSIONES

De acuerdo con las investigaciones realizadas en centros educativos, el clima parece ser un factor determinante del ambiente escolar de cara al ajuste y desarrollo adolescente (González, 2004). Según González, resulta vital que los centros educativos proporcionen un entorno acogedor en el que el alumnado y el profesorado encuentren un buen lugar para aprender y para vivir y convivir.

El clima en principio sería un factor que tendría una relación fundamental con la doble faceta o función de la escuela: la eficacia en el logro del rendimiento académico y la contribución educativa para optimizar el desarrollo sociopersonal del alumnado. A partir de nuestro estudio hemos observado cómo, tras la implementación de un programa basado en el desarrollo positivo, la identificación con la clase, su valoración y compromiso con esta, se encuentra relacionado con diversas variables del enfoque del Desarrollo Positivo (autoestima, autoeficacia, asertividad, empatía, satisfacción con la vida, alexitimia, habilidades sociales y valores morales), tan importantes para ofrecer a los/as adolescentes un desarrollo pleno.

Los jóvenes pasan muchas horas en el instituto de secundaria y además, en el medio rural el centro educativo es, junto al hogar, el medio en el que desarrollan la mayor parte de su vida cotidiana. Por ello, desde una perspectiva de la promoción de la salud en adolescentes, resulta crucial conocer las características del contexto escolar que contribuyen de forma significativa a un desarrollo saludable de sus miembros (Oliva, 2015). Dichos resultados pueden ser útiles a la hora de desarrollar programas educativos o elaborar contenidos curriculares en el medio rural, teniendo en cuenta la autovaloración tan elevada y positiva que realizan de su clase, en muchos casos, la misma desde que llegaron al centro en primero de la ESO.

Los resultados obtenidos sugieren que para el desarrollo psicosocial de los adolescentes residentes en el medio rural la identidad grupal es una variable a tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula. Para futuras investigaciones proponemos la comparación con un contexto urbano, valorando si dicha autovaloración adolescente difiere o se debe tener en cuenta como variable diferencial en el abordaje escolar. Asimismo, consideramos la limitación del vacío demográfico de este contexto, como un recurso a potenciar desde el grupo clase a través de los procesos de identificación grupal. Ya que en variables como autoestima, autoeficacia, satisfacción con la vida y alexitimia, se han observado correlaciones significativas incluso sin intervención.

No obstante, también es importante destacar que la interpretación de los resultados aquí expuestos debe realizarse con cautela, debido tanto a la naturaleza correlacional de los datos como a la naturaleza de las relaciones sociales.

Referencias bibliográficas

Arnett, J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.

Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., y García Merita, M. L. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 331-336.

Baessler, J. y Schwarzer, R. (1993). Evaluación de la autoeficacia: adaptación española de la Escala de Autoeficacia general. *Ansiedad y Estrés*, 2(1), 1-8.

- Bagby, R.M., Taylor G.J. y Parker J.D. (1994).** The twenty item Toronto Alexithymia ScaleII: Convergent, discriminant, and concurrent validity. *Journal of Psychosomatic Research*, 38(1), 3340.
- Bandura, A. (1997).** Self-Efficacy. The exercise of control. New Jersey: Freeman.
- Black, G., Roberts, R. M., y Li-Leng, T. (2012).** Depression in rural adolescents: relationships with gender and availability of mental health services. *Rural and remote health*, 12(2092), 1-11.
- Berger, K. (2004).** *Psicología del desarrollo. Infancia y Adolescencia*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.
- Brown, B. B., Mory, M. S. y Kinney, D. (1994).** Casting adolescent crowds in a relational perspective: Caricature, channel, and context. In R. Montemayor, G. R. Adams y T. P. Gullotta (Eds.), *Personal relationships during adolescence* (pp. 123-167). Beverley Hills, CA: Sage.
- Caballo, V. (1993).** *Manual de evaluación y entrenamiento en habilidades sociales*. Valencia: Promolibro.
- Cava, M.J., Buelga, S., Herrero, J. y Musitu, G. (2011).** Estructura factorial de la adaptación española de la escala de Identificación Grupal de Tarrant. *Psicothema*, 23(4), 772-777.
- Crockett, L. y Crouter, A. (1995).** *Pathways through adolescence: Individual development in relation to social contexts*. Mahwah: Erlbaum.
- Darden, C. A., Ginter, E. J. y Gazda, G. M. (1996).** Life skills development scale - adolescent form: The theoretical and therapeutic relevance of life-skills. *Journal of Mental Health Counseling*, 18, 142-163.
- Davies C. A., DiLillo, D. y Martínez, I.G. (2004)** Isolating adult psychological correlates of witnessing parental violence: findings from a predominantly Latin sample. *Journal of Family Violence*, 6, 369-378.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. y Griffin, S. (1987).** The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75
- Duffy, A.L., y Nesdale, D. (2009).** Peer groups, social identity and children's bullying behavior. *Social Development*, 18(1), 121-139.
- Elizondo, M. (2000).** Asertividad y escucha activa en el ámbito académico. México: Trillas.
- Estévez, E., Murgi, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008).** Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista mexicana de psicología*, 25(1), 119-128.
- EUROSTAT (2010).** A revised urban-rural typology. En Eurostat, *Eurostat regional yearbook 2010*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Garaigordobil, M. y Durá, A. (2006).** Relaciones de autoconcepto y la autoestima con sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32(141), 37-64.
- 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-Retamero, R., Takezawa, M. y Gigerenzer, G. (2008).** Comunicación grupal y estrategias de toma de decisiones. *Psicothema*, 20(4), 753-759.

- Gifre, M., Monreal, P. y Esteban, M. (2011).** El desarrollo de la identidad a lo largo del ciclo vital. Un estudio cualitativo y transversal. *Estudios de Psicología*, 32(2), 227-241.
- González, A. (2004).** *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*. Madrid: La muralla.
- Harrowing, J. N., Miller, N. K., Cooper, N. R., y Brown, S. (2005).** Adolescent health: A rural community's approach. *Rural and Remote Health*, 5, 366.
- Hecht, D. B., Inderbitzen, H. M. y Bukowski, A. L. (1998).** The relationship between peer status and depressive symptoms in children and adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 153–160.
- Kiesner, J., Cadinu, M., Poulin, F., y Bucci, M. (2002).** Group identification in early adolescence: Its relation with peer adjustment and its moderator effects on peer influence. *Child Development*, 73(1), 196-208.
- Jolliffe, D. y Farrington, D. P. (2006).** Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29, 589-611.
- Laquatra, T.A. y Clopton, J.R. (1994).** Characteristics of Alexithymia and eating disorders in college women. *Addictive Behaviors*, 19(4), 373-380.
- Langreo, A. y Benito, I. (2005).** “La mujer en la agricultura y en el medio rural”. En Fundación de Estudios Rurales (ed.): *Agricultura Familiar en España 2005*. Fundación de estudios Rurales, Madrid: 104-128 .
- Lerner, R. M. (2002).** *Concepts and theories of human development* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ley 45/2007, de 13 de diciembre, para el desarrollo sostenible del medio rural (BOE núm. 299, de 14 de diciembre de 2007).** Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-21493> (Fecha de consulta: 1 de abril de 2016).
- Maddux, J.E. (2002).** Stopping the «Madness»: Positive Psychology and deconstructing the Illness Ideology and the DSM. En C. Snyder y A. López (Eds.): *Handbook of Positive Psychology*. Londres: Oxford University Press (pp. 63-73).
- Marina, J. A. Rodríguez, M. T. y Lorente, M. (2015).** *El nuevo paradigma de la adolescencia*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre adolescencia y juventud. FAD.
- Martínez, M. L. (2007).** Mirando al futuro: Desafíos y oportunidades para el desarrollo de los adolescentes en Chile. *Psyche*, 16(1), 3-14.
- Masland, L. C. y Lease, A. M. (2013).** Effects of achievement motivation, social identity, and peer group norms on academic conformity. *Social Psychology of Education*, 16(4), 661-681.
- Merino, H., Godás, A. y Pombo, G. (2002).** Alexitimia y características psicológicas asociadas a actitudes alimentarias en una muestra de adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 7(1), 35-44.
- McCarthy, J. D. y Hoge, D. R. (1982).** Analysis of age effect in longitudinal studies of adolescent self-esteem. *Developmental Psychology*, 18, 372-379.
- Musitu, G., y Cava, M. J. (2003).** El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención psicosocial*, 12(2), 179-192.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. y Pattee, L. (1993).** Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99–128.

- Oliva, A., Hernando, A., Parra, A., Pertegal, M. A., Ríos, M. y Antolín, L. (2008).** *La promoción del desarrollo adolescente: Recursos y estrategias de intervención*. Sevilla: Consejería de Salud de la Junta de Andalucía.
- Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M. A., Ríos, M., Parra, A., Hernando, A., y Reina, M. C. (2011).** *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. Sevilla: Consejería de Salud de la Junta de Andalucía.
- Oliva, A. (Coord.) (2015).** *Desarrollo Positivo Adolescente*. Madrid: Síntesis.
- Palmonari, A., Pombeni, M. L. y Kirchler, E. (1990).** Adolescents and their peer groups: a study on the significance of peers, social categorization processes and coping with developmental tasks. *Social Behaviour*, 5, 33–48.
- Pavot, W., Diener, E., Colvin, C.R., y Sandvik, E. (1991).** Further validation of the Satisfaction With Life Scale: Evidence for the cross-method convergence of well-being. *Social Indicators Research*, 28, 1-20.
- Romeo, R.D., Richardson, H.N., and Sisk, C.L. (2002).** Puberty and the maturation of the male brain and sexual behavior: A recasting of behavioral potentials. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 26, 379-389
- Rosenberg, M. (1965).** *Society and Adolescent self-image*. Princeton: University Press.
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A., y Parra, A. (2006).** Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21(3), 259-271.
- Sanjuán, P., Pérez, A.M. y Bermúdez, J. (2000).** Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12(2), 509-513.
- Scales, P. C., Benson, P. L., Roehlkepartain, E. C., Sesma, A. y van Dulmen, M. (2006).** The role of developmental assets in predicting academic achievement: A longitudinal Study. *Journal of Adolescence*, 29(5), 691-708.
- Shahani, C., Dipboye, R.L. y Philips, A. P. (1990).** Global Self-Esteem as a Correlate of Work-Related Attitudes: A Question of Dimensionality. *Journal of Personality Assessment*, 54, 276-288.
- Taberner, C., Briones, E. y Arenas, A. (2008).** Comparación social en grupos homogéneos. El desarrollo de la eficacia grupal percibida (Social comparison in homogeneous groups. Development of perceived group efficacy). *Psicologica*, 47, 63-78.
- Tajfel, H. y Turner, J. (1986).** The social identity theory of intergroup behavior. En S. Worchel and W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Chicago: Nelson Hall (Trad. Castellana en J. F. Morales y C. Huici (Eds.) 1989, *Lecturas de Psicología Social*. Madrid: UNED).
- Tanti, C., Stukas, A. A., Halloran, M. J. y Foddy, M. (2011).** Social identity change: Shifts in social identity during adolescence. *Journal of Adolescence*, 34(3), 555-567.
- Tarrant, M. (2002).** Adolescent peer groups and social identity. *Social Development*, 11(1), 110- 123.
- Tarrant, M., MacKenzie, L., y Hewitt, L. A. (2006).** Friendship group identification, multidimensional self-concept, and experience of development tasks in adolescence. *Journal of Adolescence*, 29, 627-640.
- Tarrant, M., North, A. C., y Hargreaves, D. J. (2004).** Adolescents' intergroup attributions: A comparison of two social identities. *Journal of Youth and Adolescence*, 33, 177–185.

Taylor, G. J, Bagby, R. M. y Parker, J. D. A. (1991). The alexithymia construct: a potential paradigm for psychosomatic medicine. *Psychosomatics*, 32, 153-164.

Vázquez, C. y Hervás, G. (2008). (Eds.), *Psicología Positiva aplicada*. Bilbao: Desclee de Brower.

Widdicombe, S. y Wooffitt, R. (1995). *The language of youth subcultures: social identity in action*. London: Harvester Wheatsheaf.

Anexos

Dossier con las escalas.

<p>En estas páginas encontrarás cuestiones sobre aspectos de tu vida: valores, creencias, relaciones con las y los compañeras/os, etc.</p> <p>No hay respuestas correctas o incorrectas, NO ES UN EXAMEN.</p> <p>Es muy importante que seas sincero/a. Recuerda que toda la información es ANÓNIMA.</p> <p>¡Muchas gracias por tu colaboración!</p>
--

Centro: _____

Fecha: _____

A. Sexo: 1. Mujer 2. Varón

B. Edad: 11 12 13 14 15 16 17

C. Curso: 2º ESO 3º ESO D. Aula: A B C

E. ¿Has repetido algún curso? Si No (En caso afirmativo) ¿Cuál/es? _____

F. Nota media del curso anterior: (Rodea la opción elegida)

1. Insuficiente 2. Suficiente 3. Bien 4. Notable 5. Sobresaliente

G. ESTUDIOS DE LA MADRE: (Rodea la opción elegida)

1. Básicos (Graduado escolar/ESO)

2. Medios (Bachiller/COU)

3. Superiores (Universitarios)

H. ESTUDIOS DEL PADRE: (Rodea la opción elegida)

1. Básicos (Graduado escolar/ESO)

2. Medios (Bachiller/COU)

3. Superiores (Universitarios)

A continuación vas a encontrar una lista de frases que describen formas de ser y de sentirse. Léelas y rodea con un círculo la opción que consideres en función de tu mayor o menor acuerdo con cada una de ellas.

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	2	3	4
1. Siento que soy una persona digna de estima, al menos en igual medida que los demás	1	2	3 4
2. Creo que tengo numerosas cualidades positivas	1	2	3 4
3. En general, tiendo a pensar que soy un fracaso	1	2	3 4
4. Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de gente	1	2	3 4
5. Creo que no tengo motivos para estar orgulloso/a de mi mismo/a	1	2	3 4
6. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a	1	2	3 4
7. En general estoy satisfecho/a conmigo mismo/a	1	2	3 4
8. Desearía sentir más respeto por mi mismo/a	1	2	3 4
9. A veces me siento realmente inútil	1	2	3 4
10. A veces pienso que no sirvo para nada	1	2	3 4
11. Puedo encontrar la manera de encontrar lo que quiero aunque alguien se me oponga	1	2	3 4
12. Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente	1	2	3 4
13. Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas	1	2	3 4
14. Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados	1	2	3 4
15. Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas	1	2	3 4
16. Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles	1	2	3 4
17. Venga lo que venga, por lo general, soy capaz de manejarlo	1	2	3 4
18. Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario	1	2	3 4
19. Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre que debo hacer	1	2	3 4
20. Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo	1	2	3 4

	Muy en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (neutro)	Algo de acuerdo	Muy de acuerdo
	1	2	3	4	5
1. En la mayoría de los aspectos mi vida es como o quiero que sea	1	2	3	4	5
2. Las circunstancias de mi vida son muy buenas	1	2	3	4	5
3. Estoy satisfecho con mi vida	1	2	3	4	5
4. Hasta ahora he conseguido de la vida las cosas que considero importantes	1	2	3	4	5
5. Si pudiera vivir mi vida otra vez no cambiaría casi nada	1	2	3	4	5

Indica si las frases que aparecen a continuación pueden servir para definir o no tu forma de ser, marcando con un círculo la opción elegida.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
	1	2	3	4	5
1. Después de estar con un amigo/a que está triste por algún motivo suelo sentirme triste	1	2	3	4	5
2. Los sentimientos de los demás me afectan con facilidad	1	2	3	4	5
3. Me pongo triste cuando veo a gente llorando	1	2	3	4	5
4. Cuando alguien está deprimido suelo comprender cómo se siente	1	2	3	4	5
5. Casi siempre me doy cuenta de cuándo están asustados mis amigos/as	1	2	3	4	5
6. A menudo me entristece ver cosas tristes en la tele o en el cine	1	2	3	4	5
7. A menudo puedo comprender como se sienten los demás incluso antes de que me lo digan	1	2	3	4	5
8. Casi siempre puedo notar cuándo están contentos los demás	1	2	3	4	5
9. Suelo darme cuenta rápidamente de cuándo un amigo/a está enfadado	1	2	3	4	5

A continuación, aparecen una serie de frases referidas a tus relaciones con otras personas, indica si estás o no de acuerdo con ellas. Para ello señala rodeando con un círculo el número de la opción que corresponda. Recuerda que no hay respuestas buenas o malas.

	Totalmente falsa	Falsa	Algo falsa	Ni falsa ni verdadera	Algo verdadera	Verdadera	Totalmente verdadera
	1	2	3	4	5	6	7
1. Me cuesta trabajo empezar una conversación con alguien que no conozco	1	2	3	4	5	6	7
2. Suelo alabar o felicitar a mis compañeros/as cuando hacen algo bien	1	2	3	4	5	6	7
3. Me da corte hablar cuando hay mucha gente	1	2	3	4	5	6	7
4. Cuando dos amigos/as se han peleado, suelen pedirme ayuda	1	2	3	4	5	6	7
5. Me cuesta trabajo invitar a un conocido/a una fiesta, al cine, etc.	1	2	3	4	5	6	7
6. Me da corte empezar una conversación con alguien que me atrae físicamente	1	2	3	4	5	6	7
7. Me gusta decirle a una persona que estoy muy satisfecho/a por algo que ha hecho	1	2	3	4	5	6	7
8. Me resulta muy difícil decirle a un chico/a que quiero salir con él/ella	1	2	3	4	5	6	7
9. Suelo mediar en los problemas entre compañeros/as	1	2	3	4	5	6	7
10. Cuando tengo un problema con otro chico/a, me pongo en su lugar y trato de solucionarlo	1	2	3	4	5	6	7
11. Si tengo la impresión de que alguien está molesto/a conmigo le pregunto por qué	1	2	3	4	5	6	7
12. Cuando hay un problema con otros chicos o chicas, pienso y busco varias soluciones para resolverlo	1	2	3	4	5	6	7

Más adelante vas a encontrar algunas preguntas que están relacionadas con tu grupo de clase. Recuerda que toda la información es confidencial y anónima. Te pedimos que seas muy sincero/a.

TUS POSIBILIDADES DE RESPUESTA SON:

(Completamente en desacuerdo) -  + (Completamente de acuerdo)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Escribe el número en este recuadro

1. Esta clase es importante para mí
2. Me siento parte de esta clase
3. Hablo mal de esta clase
4. Se burlan de mí cuando digo que soy parte de esta clase
5. No me siento libre en esta clase
6. Trato de ocultar que pertenezco a este grupo
7. Me avergüenzo de pertenecer a esta clase
8. Me siento muy unido a esta clase
9. Me siento identificado/a con esta clase
10. Estoy contento/a de pertenecer a esta clase
11. Me veo como una parte importante de esta clase
12. Me siento incómodo/a con las personas de esta clase
13. No me identifico con algunas personas de esta clase

Lee las siguientes frases y rodea con un círculo la opción que consideres en función de tu mayor o menos acuerdo con cada una de ellas.

Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo					
1	2	3	4	5	6	7					
1.	Le doy vueltas a la cabeza y lo analizo todo cuando estoy intentando resolver un problema				1	2	3	4	5	6	7
2.	Me pongo manos a la obra cuando decido el tipo de trabajo que quiero hacer				1	2	3	4	5	6	7
3.	Cuando pienso en varias opciones, las comparo con detalle				1	2	3	4	5	6	7

4. Me gusta planearlo todo antes de tomar una decisión definitiva	1	2	3	4	5	6	7
5. Soy capaz de diseñar un buen plan de acción cuando tengo que decidir algo importante relacionado con mis estudios o mi trabajo	1	2	3	4	5	6	7
6. Considero todas las alternativas antes de tomar una decisión ante un problema	1	2	3	4	5	6	7
7. Utilizo la información que obtengo para descubrir diferentes soluciones a un problema	1	2	3	4	5	6	7
8. Soy capaz de resolver problemas utilizando la lógica	1	2	3	4	5	6	7

Elige la opción que consideres correcta o se acerque más a lo que tú piensas.

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	
1	2	3	4	5	6	
1. A menudo estoy confundido con las emociones que estoy sintiendo	1	2	3	4	5	6
2. Me es difícil encontrar las palabras correctas para expresar mis sentimientos	1	2	3	4	5	6
3. Tengo sensaciones físicas que incluso ni los médicos entienden	1	2	3	4	5	6
4. Soy capaz de expresar mis sentimientos fácilmente	1	2	3	4	5	6
5. Prefiero analizar los problemas mejor que sólo describirlos	1	2	3	4	5	6
6. Cuando me siento mal no sé si estoy triste, asustado o enfadado	1	2	3	4	5	6
7. A menudo me siento confundido con las sensaciones de mi cuerpo	1	2	3	4	5	6
8. Prefiero dejar que las cosas pasen solas, sin preguntarme por qué suceden de ese modo	1	2	3	4	5	6
9. Tengo sentimientos que casi no puedo identificar	1	2	3	4	5	6
10. Es importante entender mis emociones, o entender como me siento	1	2	3	4	5	6
11. Me es difícil expresar lo que siento acerca de las personas	1	2	3	4	5	6
12. La gente me dice que exprese más mis sentimientos	1	2	3	4	5	6
13. No sé qué pasa dentro de mi	1	2	3	4	5	6
14. A menudo no sé por qué estoy enfadado	1	2	3	4	5	6
15. Prefiero hablar con la gente de sus actividades diarias que de sus sentimientos	1	2	3	4	5	6
16. Prefiero ver programas de la tele divertidos, en vez de películas que cuenten problemas de otras personas	1	2	3	4	5	6

17. Me es difícil expresar mis sentimientos más profundos incluso a mis mejores amigos/as	1	2	3	4	5	6
18. Puedo sentirme cercano a alguien, incluso cuando no hablamos	1	2	3	4	5	6
19. Encuentro útil examinar mis sentimientos para resolver problemas personales	1	2	3	4	5	6
20. Cuando tengo que concentrarme mucho en una película para comprender su historia disfruto menos	1	2	3	4	5	6

A continuación, puntúa en una escala del 1 al 7 como son de importante para ti las siguientes cuestiones. Recuerda no dejes ninguna frase sin contestar.

	Nada importante	Poco importante	Algo importante	Importante	Bastante importante	Muy importante	Lo más importante
	1	2	3	4	5	6	7
1. Hacer las cosas lo mejor que se pueda incluso cuando se tenga que hacer algo que no gusta	1	2	3	4	5	6	7
2. Recibir elogios de las demás personas	1	2	3	4	5	6	7
3. Ser admirado por los demás	1	2	3	4	5	6	7
4. Defender los derechos de los demás	1	2	3	4	5	6	7
5. Pertenecer o participar en organizaciones sociales	1	2	3	4	5	6	7
6. Involucrarse de manera activa en los grupos, asociaciones u organizaciones a las que se pertenece	1	2	3	4	5	6	7
7. Dedicar parte del tiempo de uno a ayudar a los demás	1	2	3	4	5	6	7
8. Responder a las necesidades de los demás	1	2	3	4	5	6	7
9. Ser sincero con los demás	1	2	3	4	5	6	7
10. Ayudar a asegurar un trato justo para todo el mundo	1	2	3	4	5	6	7
11. Luchas contra las injusticias sociales	1	2	3	4	5	6	7
12. Participar en algún grupo comprometido	1	2	3	4	5	6	7
13. Buscar cualquier oportunidad para divertirse	1	2	3	4	5	6	7
14. Comportarse de acuerdo con los principios en los que se cree	1	2	3	4	5	6	7
15. Divertirse a toda costa	1	2	3	4	5	6	7
16. Trabajar para el bienestar de los demás	1	2	3	4	5	6	7
17. Ser leal y fiel con los demás	1	2	3	4	5	6	7

18. Ganarse la confianza de la gente siendo leal y honesto	1	2	3	4	5	6	7
19. Que las demás personas me admiren	1	2	3	4	5	6	7
20. No culpar a otros de nuestros errores	1	2	3	4	5	6	7
21. Reconocer y asumir la responsabilidad cuando se ha hecho algo mal	1	2	3	4	5	6	7
22. Defender lo que se cree aunque no sea bien visto por los demás	1	2	3	4	5	6	7
23. Hacer cosa que resulten placenteras para uno mismo	1	2	3	4	5	6	7
24. Actuar de acuerdo con lo que se piensa aunque no sea compartido por otros	1	2	3	4	5	6	7