

Inés Oyagüe Campos

**IDENTIFICACIÓN GRUPAL, RESILIENCIA Y
EXPECTATIVAS DE FUTURO EN POBLACIÓN
INFANTO-JUVENIL**

TRABAJO DE FIN DE GRADO

Dirigido por: Dra. Elena Castarlenas Solé

Grado de Psicología



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

**TARRAGONA
2021-2022**

Gracias;

A Elena, por su paciencia y soporte durante el desarrollo del trabajo,

Al Instituto Escuela Mediterrani, por la oportunidad y la disposición ofrecida durante las prácticas,

Y finalmente, a las personas que me acompañan y que confían en mí,

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN/ABSTRACT.....	4
1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. MARCO TEÓRICO	7
2.1.Realidad sociocultural: barrio de Campo Claro e Instituto Escuela Mediterrani.....	7
2.2.Comunidad de Aprendizaje y actividades educativas de éxito.....	8
2.3.Las relaciones sociales en la adolescencia: identificación grupal.....	11
2.4.La capacidad de resiliencia individual.....	13
2.5.Expectativas de futuro.....	14
3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	16
4. METODOLOGIA.....	17
4.1.Participantes.....	17
4.2.Procedimientos.....	18
4.3.Instrumentos	19
4.4.Análisis de datos.....	21
5. RESULTADOS.....	22
6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	27
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	36

RESUMEN

Ante una sociedad en plena transformación, es de vital importancia que los centros educativos se guíen por las características de la misma, así como el diálogo y la cooperación. La presente investigación pretende evaluar el papel de la identificación grupal y de la resiliencia individual en las expectativas de futuro de adolescentes que forman parte del proyecto educativo de las Comunidades de Aprendizaje, el cual pretende responder a dicha transición actual. Se defiende que los jóvenes desarrollados en un entorno socialmente vulnerable que posean tanto una identificación grupal constructiva como una elevada capacidad de resiliencia afrontarán con esperanza su futuro, debido al desarrollo de características como la autoconfianza y el sentimiento de pertenencia. Los resultados han indicado relaciones significativas entre las diferentes variables, dando pie a propuestas de mejora, donde un correcto trabajo de las habilidades socioemocionales de los jóvenes, tal y como defiende el mencionado proyecto educativo, facilitará con éxito la transición de los adolescentes en exclusión social a la vida adulta y a sus cambios constantes.

ABSTRACT

In a fast-changing society, it is crucial for educational centers to be guided by the current features of this society, as well as dialogue and cooperation. The present research aims to evaluate the role of group identification and individual resilience in the future expectations of adolescents included in the educational project of Learning Communities, which pretends to give an answer to this current transformation. It is believed that young people placed in a socially vulnerable environment who possess both a constructive group identification and a high capacity for resilience will face their future with hope, due to the development of attributes such as self-confidence and sense of belonging. The results have shown significant relations between the different variables, leading to several proposals for improvements, where a proper development of social and emotional skills of young people, as proposed by the previously mentioned educational project, will successfully ease the transition of adolescents facing social exclusion to adult life and its every-changing environment.

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día y en pleno siglo XXI, nos encontramos en un momento crítico y decisivo de transformación educativa. Las características de las aulas tradicionales mayoritariamente repiten los patrones procedentes del modelo educativo establecido en la sociedad industrial, donde se priorizaba el individualismo y la autosuficiencia, y el objetivo de las cuales era generar productividad.

Todavía existen en el mundo países en los que se utiliza en las aulas una comunicación unidireccional, donde los profesores/as transmiten la información requerida, y los alumnos/as se dedican, únicamente, a escuchar. Parece que este tipo de dinámica resulta negativa, al perder los alumnos la confianza de expresar sus opiniones, o incluso dejando de preguntar en absoluto, por miedo a cometer algún error y ser juzgado (Noddings, 2013).

El sistema educativo actual requiere mantenerse en cambio constante, a la vez que lo hacen las necesidades de los seres humanos. Viviendo en una comunidad global como en la que vivimos, es vital incluir conceptos tales como la colaboración, el diálogo, la interdependencia, la creatividad y el pensamiento crítico.

En el aula, se han de compartir valores e intereses, los cuales han de ser contruidos de manera cooperativa, por medio del diálogo y del trabajo cooperativo en proyectos comunes. Además, hoy en día se apuesta por una escuela inclusiva, la cual promueva el desarrollo igualitario para todos los alumnos, independientemente de sus condiciones personales, sociales y culturales (Díez-Palomar et al., 2010).

El sistema educativo, pues, debería contemplar en sus líneas de acción la implementación de aquellas actuaciones educativas y sociales que la Comunidad Científica Internacional ha demostrado que contribuyen a superar las desigualdades sociales, así como la transformación del centro en Comunidades de Aprendizaje, siendo esta una propuesta de éxito para abordar los retos que plantea la sociedad actual.

En zonas de exclusión social alto, dicha transformación procura conseguir el éxito escolar de todo el alumnado, al aumentar la confianza de los/as participantes en dicho proyecto, que, al ser colectivo, crea un sentido al mejorar día a día su calidad de vida y la de su comunidad (Flecha, 2009).

Braverman, 2001 (citado por Becoña, 2006) define los factores de riesgo como aquellas condiciones ambientales que incrementan la probabilidad de que un niño/a y/o adolescente experimente resultados negativos en áreas particulares de su vida, y los factores protectores como aquellas cualidades personales y recursos del ambiente que pretenden moderar los efectos de un riesgo sobre un resultado negativo. La presencia de los últimos contribuye a un correcto desarrollo de los adolescentes a través de mecanismos individuales y sociales.

Por mecanismos individuales entendemos las características personales que contribuyen al desafío de las adversidades, así como la autoeficacia, la perseverancia y el optimismo u orientación positiva ante el futuro. Por mecanismos sociales, en cambio, entendemos las propias relaciones sociales, las cuales resultan esenciales para enfrentar dificultades, así como el disponer de una red de apoyo social, pudiendo estar compuesta por familiares, amigos, o la comunidad en sí misma (Arciniega et al., 2005).

Por tanto, dicho cambio de paradigma puede resultar un factor protector para estos alumnos, al favorecer los sentimientos positivos de pertenencia al grupo trabajando con Comunidades de Aprendizaje, además de reforzar la capacidad de resiliencia y sus cualidades personales mediante distintas actividades educativas de éxito, amortiguando el impacto de las posibles situaciones adversas (Sibalde et al., 2020).

La adolescencia constituye una importante etapa de cambios, donde el propio individuo enfatiza en sus aspiraciones y proyectos futuros, desarrollándose en gran medida la capacidad de orientarse en un futuro (Díaz Morales et al., 2002 y Laghi et al., 2012 citados por Sánchez-Sandoval y Verdugo, 2016), En el presente estudio, se observarán dichas expectativas de futuro, entendiendo que aquellos/as adolescentes que se sientan acompañados y

resilientes a nivel personal (características que se pretenden potenciar desde el modelo de las Comunidades de Aprendizaje), presentarán unas expectativas de futuro positivas; es decir, pronosticarán para ellos/as mismos/as un futuro favorable en el cual se priorizará el éxito individual.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Realidad sociocultural: barrio de Campo Claro e Instituto Escuela Mediterrani

El centro escolar Institut Escola Mediterrani se encuentra en la zona de ponente de Tarragona, concretamente en el barrio de Campo Claro. La realidad sociocultural del barrio es muy diversa y variada, dependiendo de la zona y de las familias que convivan. Específicamente, en dicha escuela, la mayoría de las familias provienen de etnias gitanas, seguidas por árabes y algunas procedentes de Sudamérica. Dicha realidad sociocultural ha devenido posteriormente en problemática social, en la cual se dificulta la convivencia, presentando estas familias un alto riesgo social (PEC- Institut Escola Mediterrani, 2020).

En el curso 17-18, el centro se transformó en instituto escuela, sumando cada curso escolar un nuevo nivel de Educación Secundaria, hasta conseguir toda la etapa completa junto con el equipo docente correspondiente. Así, este centro, hoy en día, ofrece el marco idóneo para dar continuidad a los estudios de secundaria, con la finalidad de evitar la exclusión social y marginalidad de esta zona determinada.

Partiendo de la realidad y el contexto en el cual se sitúa, dicha escuela lidió con bajos niveles de rendimiento académico por parte de los alumnos y con la poca colaboración y participación de las familias. Esta situación se vio reflejada en los altos índices de absentismo presentados, juntamente con una actitud de derrotismo y desánimo generalizado, por parte tanto de profesores/as como de familias.

En dichas circunstancias, la dirección del centro decidió reconsiderar la práctica docente diaria y los objetivos educativos que se pretendían. Se optó

entonces por iniciar un Plan Estratégico de mejora educativa, el PAC'09, el cual se instauró para dar respuesta a la situación de fracaso existente.

Junto al Plan Estratégico, y tratando de unir a la Comunidad Educativa, se propuso el proyecto de las Comunidades de Aprendizaje. Dicho proyecto ha supuesto la transformación social y cultural del centro educativo y también de su entorno, con el objetivo de que todas las personas puedan disponer de acceso a la sociedad de información (PEC- Institut Escola Mediterrani, 2020).

2.2. Comunidad de Aprendizaje y actividades educativas de éxito

Tal y como menciona el Proyecto Educativo del Instituto Escuela Mediterrani, una Comunidad de Aprendizaje es un proyecto basado en un conjunto de actuaciones educativas de éxito destinadas a la transformación social y educativa. En este proyecto, transferible a cualquier tipo de centro, contexto o zona, todos/as los alumnos/as trabajan sobre un currículo ordinario en el cual se prioriza el ritmo de trabajo individual, adaptándose en mayor medida a las características personales y evitando realizar distinciones. Con esto, se pretende tanto acelerar el aprendizaje del alumnado como potenciar la solidaridad y la cohesión del grupo (Elboj et al., 2002, citado en Puigvert Mallart et al., 2006).

El objetivo principal es garantizar la excelencia educativa, procurando una mejora de los resultados educativos, de la cohesión social, del trabajo inclusivo, del aprendizaje dialógico y de la participación de la comunidad educativa, a través de la implementación de las actividades educativas de éxito.

Tal y como se afirma en el proyecto INCLUD-ED, 2008 (citado por Díez-Palomar et al., 2010), las actividades educativas de éxito resultan ser aquellas prácticas educativas que la comunidad científica internacional ha demostrado que contribuyen a la mejora del aprendizaje del alumnado, y a la convivencia en el centro educativo

Una característica fundamental de las actividades educativas de éxito es el concepto de aprendizaje dialógico, basado en la concepción comunicativa, la cual establece que las personas construimos el conocimiento a partir de las

relaciones que establecemos. Por tanto, sustenta que son las interacciones entre las personas, mediante el diálogo, lo que hace posible que se produzca el aprendizaje. Precisamente, es lo que proponen dichas actividades, al defender que si las interacciones que los alumnos/as reciben en el domicilio y en la calle están coordinadas con las que recibe en la escuela, el aprendizaje funciona (PEC- Proyecto Educativo Institut Escola Mediterrani, 2020).

Actualmente, en el centro escolar se realizan todas las actividades educativas de éxito propias de las Comunidades de Aprendizaje. Se mencionan a continuación:

- Grupos Interactivos, que constituyen una manera de favorecer el aprendizaje dialógico en el aula. En esta actividad, y tal como se afirma en el estudio de Aubert y García, 2001 (citado por Valls et al., 2010), los alumnos/as comparten sus conocimientos agrupados heterogéneamente, con el objetivo de no segregar a ningún alumno ni de realizar ninguna adaptación fuera del aula. Según expone el proyecto INCLUD-ED, 2008 (citado por Díez-Palomar et al., 2010), cobra especial interés la participación en dicha actividad de personas adultas (familiares, voluntariado del barrio/ciudad, así como otros profesionales), al tratar de introducir en el aula los recursos necesarios. Los grupos están compuestos por un número reducido de alumnos, donde cada equipo es guiado por una persona adulta que dinamiza y potencia el diálogo para que el alumnado resuelva conjuntamente la tarea.
- Tertulias Literarias Dialógicas, la cual supone una oportunidad para acercar la lectura de obras clásicas de literatura universal, así como para aumentar interacciones de los alumnos/as alrededor de la lectura. Tras seleccionar de forma conjunta dicha obra, se deriva una tertulia entre los alumnos y el/la mediador/a, cuya función es dar voz, pero nunca valorar o cuestionar las ideas que puedan surgir. De esta forma, se genera un diálogo igualitario en el cual todas las voces son válidas y respetadas, dando la oportunidad de compartir los sentimientos e ideas suscitadas, además de cuestionar, reforzar o incluso modificar conocimientos previos.

- Tertulias Científicas Dialógicas, en que, de igual manera en que se genera un diálogo a través de obras clásicas de literatura universal, también se concluyen debates sobre artículos científicos a la orden del día, con la intención de acercar la realidad y las actualidades científicas al aula.
- Tertulias Musicales Dialógicas, ya que tanto la música como la literatura son lenguajes, y, por tanto, son instrumentos para la comunicación. En esta actividad, y a través del diálogo igualitario, se profundiza en la música y en aquello que nos hace sentir al escucharla.
- Extensión del Tiempo de Aprendizaje, mediante la Biblioteca Tutorizada y el Casal de Verano, en las cuales se propone un espacio donde los alumnos/as dispongan de un ambiente y tiempo adecuado para continuar estudiando y realizar actividades escolares, contando con la ayuda de miembros de la comunidad, generando así un impacto positivo en su rendimiento académico.
- Formación de Familiares, en que se abren las posibilidades formativas del centro a las personas que conviven en el domicilio con los alumnos/as. De esta forma, no tan solo se transforma el entorno cultural del aula, sino que también el del propio domicilio.
- Comisión Mixta de Trabajo, así como una Comisión mixta de Aprendizaje y una Comisión mixta de Convivencia. En estas diferentes comisiones, tanto las familias como la comunidad colaboran directamente con el profesorado en la toma de decisiones respecto a la organización y el funcionamiento del centro educativo. Además, también participan los alumnos seleccionados de las diferentes clases.
- Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos, mediante el cual se propone la creación de las normas del centro, las cuales serán debatidas en las diferentes aulas, y compartidas en la Comisión Mixta de Aprendizaje con tal de llegar a un consenso común de los participantes. Desde edades tempranas, además, se trabajan temáticas con carácter protector, como ahora "Las Amistades Tóxicas" y/o "Violencia 0", al leer, por ejemplo, diferentes artículos del Diario Feminista.
- Formación Dialógica del Profesorado, a través de diferentes sesiones formativas por parte de distintos profesionales, procurando que el los

y los profesores/as se encuentren actualizados periódicamente. Los participantes que participan en el proyecto reciben sesiones de formación específica por parte de profesionales de temáticas diversas. Por ejemplo, son formados sobre prevención de violencia, sobre las diferentes actuaciones educativas de éxito, o bien sobre cómo trabajar la inclusividad de alumnos que presenten necesidades educativas especiales.

El Consortium INCLUD-ED realizado en 2009, (citado por Gatt et al., 2011), determinó que un aspecto esencial de las actividades educativas de éxito mencionadas anteriormente es la importancia otorgada a la formación de la propia comunidad en las diferentes actividades ofrecidas, al defender que las interacciones con las personas que rodean al alumnado son claves para el aprendizaje del mismo. Por tanto, participan tanto en Formación de familias, en los Grupos Interactivos, en la Biblioteca tutorizada, así como en las Comisiones Mixtas, empoderándose para participar democráticamente en la educación de sus hijos/as.

2.3. Las relaciones sociales en la adolescencia: identificación grupal

El proyecto educativo desarrollado en las líneas anteriores proporciona, por tanto, una base sólida de conocimiento al ofrecer las ventajas del currículo ordinario, además de soporte a nivel emocional facilitado tanto por las actividades educativas de éxito como por la comunidad. En esta situación, no obstante, los factores tanto individuales como grupales cuentan con un peso importante.

El periodo de la adolescencia está caracterizado por una sensación de "invulnerabilidad", es decir, por la necesidad de explorar nuevas fronteras en los límites hasta el momento impuesto en las familias de origen (Borrás, 2014). Dicha transición de la niñez a la adolescencia supone una de las transformaciones evolutivas más trascendentales del ciclo vital, pues se enfrentan a una gran cantidad de cambios físicos y psíquicos. Uno de los cambios que dispone de gran relevancia es la modificación del propio rol hasta

el momento formado, impactando tanto en el cómo se ve a sí mismo, en el cómo percibe el mundo y en el cómo es visto por los demás (Martínez, 2003).

El desarrollo de la identidad es un proceso duradero que inicia en la infancia, adquiere un gran peso en la adolescencia y continua a lo largo de la vida. (Erikson, 1968, citado por Collins y Laursen, 2004), Al encontrarse en pleno proceso de separación de sus familias de origen, los y las adolescentes comienzan a tomar decisiones independientes, adquiriendo gran importancia las opiniones y las expectativas del grupo de iguales, pues reforzarán la creación de la propia autonomía e identidad personal (Sussman et al., 2007).

No es de extrañar, por tanto, que los adolescentes busquen identificarse con grupos con tal de desarrollar un sentido de la identidad, al ser dicha comparación social la que contribuye a su propio conocimiento, a la vez que al conocimiento de los demás (Bajardi, 2015).

La identificación grupal en la adolescencia se define como la pertenencia, percibida por uno/a mismo/a o por otros/as, que facilita la transición de los adolescentes al mundo social más amplio. También se explica como la sensación de sentirse conectado/a, aceptado/a, respetado/a y valorado/a por los/as demás (Tovar y Simon, 2010). En las condiciones ideales, los miembros del grupo o comunidad comparten una identidad social común, y se perciben a sí mismos como miembros de la misma categoría social, sintiendo tanto que el grupo es importante para ellos como que ellos son importantes para el grupo (Cueto et al., 2016).

Partiendo de la precariedad social y familiar que abunda en el barrio de Campo Claro, es habitual encontrar que los habitantes de dicho entorno apuesten por la construcción de redes de soporte para la superación de las complicadas condiciones de vida. Según afirman numerosos estudios realizados en contextos socialmente vulnerables, la identificación grupal con el entorno presenta efectos favorables en el bienestar psicológico, al promover habilidades tales como la interacción social, y al recibir una valoración positiva por parte de la comunidad. Uno de ellos, el realizado por Alvarado y Monterroso (2011), afirma que el hecho de contribuir mediante acciones colectivas a la mejora de la calidad de vida actual favorece a que los

miembros de la comunidad se sientan apoyados/as por el grupo, favoreciendo el sentimiento de pertenencia grupal y los sentimientos positivos respecto a uno/a mismo/a. Y no es de extrañar, ya que las relaciones interpersonales ofrecen un soporte positivo a la vez que contribuyen a la autovalidación, ayudando a reconocer las propias necesidades socioemocionales y las metas deseadas (Sánchez, 2007, citado por King et al., 2016).

No obstante, otros estudios, como el de Bravo y Fernández (2003) indican que delante de situaciones distinguidas por el alto riesgo social, donde los diferentes grupos familiares presentan bajos ingresos económicos, desempleo y/o trabajos precarios y en el cual predomina una baja escolaridad por parte de los padres y madres, los adolescentes pueden percibir un menor apoyo social de su red (Cabrera, 2011). A la vez, las condiciones mencionadas anteriormente, pueden fomentar una desorganización comunitaria en la cual predominaría una actitud de frustración, provocando así una distancia psicológica y disminuyendo la probabilidad de establecer lazos comunitarios (Balbuena et al., 2013, citado por Cueto et al., 2016).

Por tanto, y aunque disponer de una red social positiva es esencial para asegurar el bienestar de los adolescentes en el instituto, es de crucial importancia tener en cuenta la influencia de los factores a nivel individual. En concreto, es relevante mencionar la propia capacidad de enfrentar y superar con perseverancia las dificultades en los distintos ámbitos de la vida, así como aquellas resultantes de la vulnerabilidad social (Masten, 2001). Dicha característica es conocida como "Resiliencia", y es la capacidad inherente en el ser humano que juega un importante papel en situaciones adversas como las mencionadas en este apartado.

2.4. La capacidad de resiliencia individual

La resiliencia representa un constructo que lleva casi cuarenta años de estudio y cuenta con diferentes aproximaciones que pretenden acercarse a su definición (Windle, 2011). Su explicación ha suscitado el interés de varios autores, al observar que delante de situaciones adversas (tal y como pueden ser una niñez y/o adolescencia vulnerables), la persona supera las dificultades, e incluso, puede llegar a triunfar (Masten, 2007). Se considera

también como un rasgo relativamente global de la personalidad, que permite a la persona una mejor adaptación a la vida (Cyrulnik, 2009).

La resiliencia puede compararse con una especie de "paraguas" que protege a las personas delante del impacto de las adversidades (Saavedra et al., 2015). Este paraguas se encuentra formado tanto por las características internas de la persona, como por las características de la comunidad en la cual se desenvuelve.

Una persona que cuenta habilidades emocionales y sociales, que conoce y controla sus propios sentimientos y que es capaz de interpretar el estado de ánimo de los demás, dispone de las características internas necesarias que impactan en la capacidad de resiliencia de los adolescentes (Buitrago et al., 2019). Hoy en día, y tras varios años asociando el éxito de las personas en relación con la inteligencia académica (o, en otras palabras, a su coeficiente académico o CI), Goleman, 1995, (citado por Bisquerra, 2012), afirma que dichas cualidades, así como el autocontrol, la automotivación y la perseverancia frente a las frustraciones, las cuales forman parte de la inteligencia emocional del sujeto, son atributos que fomentan el bienestar en la persona.

En cuanto a las características de la comunidad que pueden influenciar en la capacidad de resiliencia de los adolescentes, y en contraste con lo afirmado por Leiva et al., (2013), donde la capacidad de resiliencia de los adolescentes que se desenvuelven en situaciones de vulnerabilidad puede verse afectada por factores de riesgo de dicho entorno, otros estudios afirman que las difíciles circunstancias en las que se encuentran pueden generar en ellos y en ellas una postura proactiva en cuanto a su propio crecimiento, desarrollando estrategias de afrontamiento delante de los distintos desafíos que se puedan presentar (Sibalde et al., 2020).

2.5. Expectativas de futuro

Tal y como se expone en el estudio realizado por Sánchez-Sandoval y Verdugo (2016), las expectativas de futuro se definen como las perspectivas

que la persona posee de que ocurra un evento específico (Bandura, 2001). Lewin (1993), añade que la capacidad de orientación hacia el futuro se observa durante todo el desarrollo vital, pero es en la etapa de la adolescencia cuando adquiere una gran importancia, ya que es en este periodo cuando la persona comienza a adquirir un claro sentido del futuro (Oppenheimer, 1987), además de crecer su preocupación por la toma de decisiones (Jiménez, 2011) y de comenzar a tomarlas (Dryfoos, 1990).

Tal y como afirman el estudio de Blakely et al. 2002 y el de Laghi et al., 2012, dichas expectativas son un recurso esencial en la adolescencia para autodirigirnos hacia la edad adulta, fomentando a la vez la construcción de la propia identidad influyendo en la planificación y establecimiento de objetivos, guiando así la conducta y el desarrollo (Bandura, 2001).

Los jóvenes suelen presentar indecisión respecto a la dirección que resulta más adecuada en el momento de decidir acerca de su carrera profesional, pues es necesario ajustar las características y capacidades a los requisitos, o bien de unos estudios o de una profesión, en un momento en que su propia identidad todavía se encuentra en proceso de formación (León Mendoza et al., 2008). Cabe remarcar, además, que dichas expectativas de futuro se encuentran influenciadas tanto por el proceso de identidad personal como por el acompañamiento social y las oportunidades que el/la adolescente reciba.

Varios estudios han investigado la percepción de dichas expectativas de futuro en jóvenes sumergidos en una situación de vulnerabilidad. Los estudios encontrados plantean una cuestión en común, y es que el hecho de tener esperanza por un futuro prometedor se percibe como un propósito en la vida de estos/as adolescentes, cuya intención es transformar la realidad experimentada por el momento. Así pues, el estudio realizado por Sibalde et al., (2020) confirma que las condiciones adversas representan la fuerza impulsora de dichos procesos colectivos, destinados a conseguir cambios favorables en el ambiente, mediante la participación y el compromiso de los integrantes de la comunidad. En la misma línea, el estudio realizado por Cueto et al., (2016) explica cómo los términos relacionados con éxito, empleo y universidad transmiten el deseo de un futuro prometedor, motivando el

hecho de disponer de un trabajo exitoso y convertirse en buenos/as proveedores, tanto para sí mismos como para su familia.

Las investigaciones explicadas anteriormente podrían relacionarse tanto con la Expectativa de eficacia propuesta por Bandura (1977), definida como la creencia de que uno/a es capaz de ejecutar exitosamente el comportamiento requerido para obtener unos determinados resultados, tanto con las Expectativas de resultado, en que uno/a cree que un determinado comportamiento conducirá a unos resultados. Por tanto, si los jóvenes sumergidos en este escenario visualizan un futuro favorable y se sienten capaces de llevarlo a cabo, desarrollaran estrategias individuales y grupales, fortaleciendo su optimismo y facilitando así el afrontamiento de las posibles adversidades experimentadas (Sibalde et al., 2020).

El estudio propuesto por García-Leiva (2005) sostiene que existen diferencias de género en cuanto a las expectativas de futuro de los y las estudiantes adolescentes en relación con las construcciones sociales de género (Urcola, 2003). La realidad de los adolescentes en el Institut Escola Mediterrani se encuentra influenciada por la cultura étnica a la cual pertenecen, cada una de ella vinculada a distintos sistemas de valores. Por tanto, la construcción de sus identidades y la asignación de roles se encuentran claramente condicionadas por la vida comunitaria que experimentan, en la cual, y tal y como afirma el estudio realizado por Lourdes Fernández (2010) generalmente las chicas han de cumplir concepciones culturales adquiriendo el rol de líder de familia y pilar emocional, mientras que los chicos son formados mediante atributos contrarios, como por ejemplo "el éxito" y la "competición".

3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El objetivo general de este trabajo es estudiar el papel de la identificación grupal y de la resiliencia como potenciadores de las expectativas de futuro en la población infanto-juvenil, mediante una muestra de estudiantes que participa en una Comunidad de Aprendizaje.

Con tal de abarcar el objetivo general, se establecieron cinco objetivos específicos:

1. Examinar la relación entre la identificación grupal y la resiliencia individual. De tal forma que aquellos sujetos con mayor puntuación en las distintas subescalas de Identificación grupal presentarán también puntuaciones más elevadas en las diferentes subescalas de Resiliencia.
2. Examinar la relación entre la identificación grupal y las expectativas de futuro. De tal forma que aquellos sujetos con mayor puntuación en las distintas subescalas de Identificación grupal presentarán también puntuaciones más elevadas en las diferentes subescalas de Resiliencia.
3. Examinar la relación entre la resiliencia individual y las expectativas de futuro. De tal forma que aquellos sujetos con mayor puntuación en las distintas subescalas de Resiliencia presentarán también puntuaciones más elevadas en las diferentes subescalas de Expectativas de futuro.
4. Examinar la relación entre la edad, y las tres variables estudiadas esperando una relación positiva, en que a mayor edad mayor puntuación en dichas variables.
5. Analizar si existen diferencias entre géneros, en las medias de las puntuaciones de las tres variables estudiadas, esperando una puntuación de los chicos más elevada en las tres variables en comparación con las puntuaciones de las chicas.

4. METODOLOGIA

4.1. Participantes

La muestra utilizada en este estudio consta de 65 alumnos participantes en la Comunidad de Aprendizaje del Institut Escola Mediterrani localizado en el barrio de Campo Claro de la ciudad de Tarragona. Para este estudio han participado alumnos matriculados en los cursos comprendidos entre 5º de primaria a 4º de la ESO, ambos inclusive. La muestra está compuesta

mayormente tanto por chicos (N=38), como por chicas (N=27), con una media de edad de 12,97.

4.2. Procedimiento

El estudio se ha llevado a cabo en el Institut Escola Mediterrani de Tarragona, al ser el centro en el cual realicé las prácticas curriculares del Grado de Psicología durante los meses de octubre a febrero del curso académico 2021/2022. Buscando una continuidad con el trabajado realizado hasta el momento, comencé como voluntaria una vez finalizadas las prácticas, cooperando en diversas actividades educativas de éxito, así como en la Biblioteca Tutorizada y Formación de Familias.

En primer lugar, se propuso el estudio al Comité de Ética de la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona. Una vez aprobado, se obtuvo también el consentimiento para administrar los cuestionarios por parte del decano de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la misma universidad. Posteriormente, se procedió a la explicación del estudio a la directora del centro, así como los objetivos que se pretendían conseguir, obteniendo así la autorización para administrar los cuestionarios a los alumnos/as de los diferentes cursos. Al tratarse de adolescentes menores de edad y ser imprescindible el consentimiento familiar, se les proporcionó un ejemplar del consentimiento informado, que debían devolver al centro, firmado por los padres, madres o tutores.

En el momento de la administración, se informó a los estudiantes sobre la realización del estudio, además de proporcionar información acerca de qué consistía. Se especificó nuevamente que la participación del estudio era totalmente voluntaria y confidencial, y que los datos obtenidos por el cuestionario serían utilizados únicamente para este estudio.

En el proceso de recogida de información se procuró mantener en todo momento las condiciones establecidas, al realizar el protocolo de evaluación el mismo día y todos/as los estudiantes en la clase con tal de que los resultados no se viesan afectados. Una vez recogidos los ejemplares del consentimiento informado firmado por padres, madres y/o tutores, se

procedió a la administración del protocolo de evaluación, entre finales de abril y principios de mayo.

4.3. Instrumentos

Para este estudio se han administrado un total de tres cuestionarios, agrupados en un único protocolo de evaluación.

En el inicio del cuestionario se recogieron una serie de variables sociodemográficas con la finalidad de describir las características de la muestra. Concretamente, se recogió información sobre la edad, el género y el curso educativo en el cual estaban matriculados en el momento de la evaluación.

Los cuestionarios administrados fueron los descritos a continuación:

Instrumento I

La primera escala utilizada fue la versión española de la Escala de Identificación Grupal de Tarrant (2002). Esta escala está fundamentada en la Teoría de la Identidad Social y mide aspectos cognitivos, evaluativos y afectivos de la identificación grupal (Duffy y Neslade, 2009). Se trata de una adaptación al español de dos escalas multidimensionales de Identificación grupal, la escala de Brown et al. (1986) y de Hinkle et al. (1989) y está validada para adolescentes (Cava et al., 2011).

Esta escala consta de 13 ítems que evalúan distintos aspectos relativos a la identificación con el grupo, y consta de 3 factores: (1) Autocategorización, al incluir ítems relativos a la percepción que la persona tiene de sí misma como miembro del grupo (ítems 1,2,8,9,10,11); (2) Valoración grupal, al integrar ítems que reflejan la valoración y estima que la persona tiene hacia el grupo (ítems 3,4,6,7); y (3) Compromiso grupal, al contar con ítems que reflejan el grado en que la persona se siente libre, cómoda y comprendida con su grupo (ítems 5,12,13). En este caso, puntuaciones altas en la subescala de autocategorización, así como en valoración y compromiso grupales indicarán puntuaciones elevadas en la escala de Identificación Grupal.

Instrumento II

La segunda escala administrada fue la versión en español de la escala "Resilience Scale" construida inicialmente por Wagnild y Young (1993). La Escala de Resiliencia o ER-14, tiene el propósito de identificar el grado de resiliencia individual, considerado como una característica de personalidad positiva que permite la adaptación del individuo a situaciones adversas. (Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2015) Está validada para niños/as y adolescentes.

Esta escala consta de 14 ítems que evalúan distintos aspectos relacionados con la resiliencia, y consta de 2 factores. Uno de ellos hace referencia a la Competencia Personal la cual mide la autoconfianza, independencia, decisión, ingenio y perseverancia (ítems 1,2,6,7,9,10,11,12,13,14) y el segundo de ellos a la Aceptación de uno mismo y de la vida la cual mide la adaptabilidad, balance, flexibilidad y una perspectiva de vida estable vida (ítems 3,4,8). En este caso, puntuaciones altas en las subescalas de competencia personal y aceptación de uno mismo y de la vida indicarán puntuaciones elevadas en la escala de Resiliencia.

Instrumento III

Este último instrumento consiste en la "Escala de Expectativas de Futuro en la Adolescencia (EEFA). Esta escala evalúa las expectativas de futuro que tienen los adolescentes, y permite conocer como creen que será su futuro imaginándose a sí mismos/as dentro de unos años (Sánchez-Sandoval y Verdugo, 2016).

Esta escala consta de 14 ítems que evalúan distintos aspectos de las expectativas de futuro, y consta de 4 factores: (1) Expectativas económico/laborales , referente a las perspectivas laborales y a la adquisición de recursos para la cobertura de necesidades básicas y otras pertenencias (ítems 2, 3, 5, 9, 11); (2) Expectativas académicas haciendo referencia al nivel de estudios que se espera alcanzar (ítems 1,4,10); (3) Expectativas de bienestar personal, que incluyen la posibilidad de desarrollar relaciones sociales y los aspectos que guardan relación con la salud y seguridad (ítems

7,8,13), y por último, (4) Expectativas familiares, que incluye la posibilidad de formar una familia estable, tener hijos, etc (ítems 6,12,14). En este caso, puntuaciones altas en las subescalas de expectativas económico/laborales, expectativas académicas, expectativas de bienestar personal y expectativas familiares indicarán puntuaciones elevadas en la escala de Expectativas de Futuro.

4.4. Análisis de datos

Con tal de realizar el análisis de datos del presente estudio, se ha utilizado el programa informático *Statistical Package for the Social Science 28* (SPSS).

En primer lugar, y con tal de estudiar si las variables estudiadas seguían una distribución normal, se procedió a realizar la prueba de Kolmogórov-Smirnov (Tabla 1). Al observar que la significación fue menor de 0,05, se rechazó la Hipótesis Nula (Ho), aceptando la Hipótesis Alternativa (Hi), por lo cual las variables no seguían una distribución normal. Así pues, los análisis planteados se realizaron con pruebas no paramétricas.

Con tal de dar respuesta a los tres primeros objetivos y observar si existían relaciones entre las puntuaciones de las diferentes escalas, se calcularon correlaciones mediante la prueba de Correlación de Spearman (Rho de Spearman). En primer lugar, se correlacionaron las puntuaciones de las subescalas de Identificación grupal, con las de Resiliencia; en segundo lugar, se correlacionaron las puntuaciones de las subescalas de Identificación grupal, con las de Expectativas de Futuro y, por último, se correlacionaron las puntuaciones de las subescalas de Expectativas de Futuro con las de Resiliencia. Dicha prueba no paramétrica fue utilizada también con la intención de dar respuesta al cuarto objetivo, correlacionando las puntuaciones de las diferentes subescalas de Identificación Grupal, Resiliencia y Expectativas de Futuro, con la variable de la edad. Por último, y con tal de abordar el cuarto objetivo, se realizó la prueba de U de Mann-Whitney, para comparar las medias de ambos géneros (chico y chica), en las escalas de Identificación grupal (IG), Resiliencia Individual y Expectativas de Futuro (EF).

Tabla 1. Prueba de normalidad de Kolmogórov-Smirnov

	Estadístico	Sig.
IG. Autocategorización	,12	,015
IG. Valoración Grupal	,14	,003
IG. Compromiso Grupal	,12	,025
Resiliencia. Competencia Personal	,08	,200
Resiliencia. Aceptación	,13	,008
EF. Económico/Laborales	,19	<0,01
EF. Académicas	,16	<,0,01
EF. Bienestar	,26	<0,01
EF. Familia	,22	<0,01

En el siguiente apartado, se presentarán los diferentes resultados de la investigación, en que se muestran los análisis correlacionales llevados a cabo con todas las variables consideradas, y se exponen los resultados de los análisis de comparación de medias realizados con las distintas variables en función del género.

5. RESULTADOS

La Tabla 2 muestra las correlaciones entre las subescalas de Identificación Grupal y Resiliencia, en la cual pueden observarse correlaciones significativas entre ambas escalas. Concretamente existen correlaciones entre la subescala de Identificación Grupal de "Autocategorización", y las subescalas de Resiliencia de "Competencia personal" y "Aceptación". Sin embargo, no se han obtenido correlaciones significativas en el resto de las relaciones

hipotetizadas como por ejemplo la relación entre la subescala de Identificación Grupal de "Valoración grupal" y de "Compromiso grupal" y las subescalas de Resiliencia de "Competencia personal" y "Aceptación".

Por tanto, aceptamos la primera hipótesis de forma parcial, ya que los sujetos que han obtenido puntuaciones elevadas en alguna de las distintas subescalas de Identificación Grupal también han presentado puntuaciones más elevadas en algunas de las diferentes subescalas de Resiliencia.

Tabla 2. Correlaciones entre las subescalas de Identificación Grupal (IG) y Resiliencia

	Resiliencia. Competencia Personal	Resiliencia. Aceptación
IG. Autocategorización	,39**	,42**
IG. Valoración Grupal	,05	,04
IG. Compromiso Grupal	,16	,14

** . $p < 0,01$ (bilateral)

La Tabla 3 muestra las correlaciones entre las subescalas de Identificación Grupal y Expectativas de Futuro, en la cual pueden observarse correlaciones significativas entre ambas escalas. Concretamente, existen correlaciones entre la subescala de Identificación Grupal de "Autocategorización" y las subescalas de Expectativas de Futuro de "EF. Bienestar" y "EF. Familia". Además, se encuentran correlaciones entre la subescala de Identificación Grupal de "Valoración grupal" y la subescala de Expectativas de Futuro de "EF. Familia". Por último, se observan también correlaciones entre la subescala de Identificación Grupal de "Compromiso grupal", y las subescalas de Expectativas de Futuro de "EF. Bienestar" y "EF. Familia". Sin embargo, no se han obtenido alguna de las relaciones hipotetizadas como, por ejemplo,

la relación entre la subescala de Identificación Grupal de "Autocategorización" y la subescala de Expectativas de Futuro "EF. Académicas".

Por tanto, aceptamos la segunda hipótesis de forma parcial, ya los sujetos que han obtenido puntuaciones elevadas en alguna de las distintas subescalas de Identificación Grupal también han presentado puntuaciones más elevadas en algunas de las diferentes subescalas de Expectativas de Futuro.

Tabla 3. Correlaciones entre las subescalas de Identificación Grupal (IG) y Expectativas de Futuro (EF).

	EF. Económico/ Laborales	EF. Académicas	EF. Bienestar	EF. Familia
IG. Autocategorización	,38**	,02	,52**	,48**
IG. Valoración Grupal	,06	, -14	,11	,26*
IG. Compromiso Grupal	,04	, -14	,27*	,35**

** . $p < 0,01$ (bilateral)

* . $p < 0,05$ (bilateral)

La Tabla 4 muestra las correlaciones entre las subescalas de Expectativas de Futuro y Resiliencia, pudiendo observarse correlaciones significativas entre ambas escalas. Concretamente, existen correlaciones entre la subescala de Expectativas de Futuro de "EF. Económicas y Laborales" y las subescalas de Resiliencia de "Competencia personal" y "Aceptación". Además, se encuentran correlaciones entre la subescala de Expectativas de Futuro de "EF. Bienestar" y las subescalas de Resiliencia de "Competencia personal" y "Aceptación". Por último, se observan correlaciones entre la subescala de Expectativas de Futuro de "EF. Familia", y las subescalas de Resiliencia de

“Competencia personal” y “Aceptación”. No se han obtenido relaciones estadísticamente significativas entre la subescala de Expectativas de Futuro de “EF. Académicas” y Resiliencia.

Por tanto, de nuevo se acepta la tercera hipótesis de forma parcial, ya que los sujetos que han obtenido puntuaciones elevadas en alguna de las distintas subescalas de Expectativas de Futuro también han presentado puntuaciones más elevadas en algunas de las diferentes subescalas de Resiliencia.

Tabla 4. Correlaciones entre las subescalas de Expectativas de Futuro y Resiliencia

	Resiliencia. Competencia Personal	Resiliencia. Aceptación
EF. Económico/Laborales	,33**	,38**
EF. Académicas	,19	,05
EF. Bienestar	,53**	,51**
EF. Familia	,43**	,49**

**. $p < 0,01$ (bilateral)

*. $p < 0,05$ (bilateral)

La Tabla 5 muestra las correlaciones entre las distintas subescalas de Identificación Grupal, Expectativas de Futuro y Resiliencia y el constructo de la edad. Se han encontrado correlaciones significativas entre ambos en la subescala de Identificación Grupal de “Compromiso grupal”, pero tal y como se observa en la tabla, no se han encontrado relaciones significativas entre las demás.

Por tanto, se acepta la cuarta hipótesis en relación con la variable de la Identificación Grupal y la edad, pero se rechaza la hipótesis que relaciona las variables de Resiliencia y de Expectativas de Futuro con la edad. De este modo, no podemos concluir que existan relaciones entre ambas variables.

Tabla 5. Correlaciones entre las distintas subescalas y el constructo edad

	Edad / Coeficiente de correlación
IG. Autocategorización	,01
IG. Valoración Grupal	,16
IG. Compromiso Grupal	,34**
Resiliencia. Competencia Personal	-,05
Resiliencia. Aceptación	-,02
EF. Económico/Laborales	-,37**
EF. Académicas	-,55**
EF. Bienestar	-,04
EF. Familia	-,06

** . $p < 0,05$ (bilateral)

La Tabla 6 muestra el contraste de medias entre las distintas subescalas de Identificación Grupal, Expectativas de futuro y Resiliencia y la variable género. Puede observarse una diferencia significativa únicamente entre la subescala de Expectativas de Futuro de "EF. Familia" y los diferentes géneros, obteniendo una puntuación más elevada en dicha subescala por parte los chicos en comparación con las chicas. En el resto de las comparaciones, y según los resultados obtenidos, no existen diferencias de medias entre chicos y chicas en las variables contrastadas.

Por tanto, se acepta la quinta hipótesis en relación con las diferencias de género existentes en la escala de Expectativas de Futuro, pero se rechaza la hipótesis en relación con las diferencias de género existentes en las escalas de Identificación Grupal y Resiliencia, puesto que no podemos concluir que existan relaciones entre ambas variables y el género.

Tabla 6. Contraste de medias en las diferentes escalas entre chicos (N=38) y chicas (N= 27)

	Media Chicos	Media Chicas	Prueba U de Mann- Whitney	Significación
IG. Autocategorización	3,90	3,69	466,000	,530
IG. Valoración Grupal	4,22	4,22	508,500	,952
IG. Compromiso Grupal	3,55	3,47	488,500	,743
Resiliencia. Competencia Personal	39,08	37,74	465,500	,526
Resiliencia. Aceptación	11,61	10,37	369,000	,053
EF. Económico/Laborales	22,13	22,26	500,500	,865
EF. Académicas	11,71	12,81	646,500	,071
EF. Bienestar	13,55	12,89	436,500	,287
EF. Familia	13,42	11,70	353,500	,027**

** . $p < 0,50$

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A fin de dar respuesta a los objetivos y a las hipótesis relacionadas, se procederá a presentar cada objetivo y la discusión de estos en relación al marco teórico presentado con anterioridad.

El primer objetivo trataba de dar respuesta a una posible relación entre las escalas de Identificación grupal y de Resiliencia individual. Una vez obtenidos los resultados, se han encontrado relaciones significativas entre ambas, pero no en todas las subescalas. Concretamente, se ha encontrado relación entre la subescala de "Autocategorización" y las subescalas de "Competencia personal" y "Aceptación", respectivamente. La autocategorización hace referencia a la percepción que la persona tiene de sí misma como miembro del grupo; la competencia Personal, hace referencia a características como la "autoconfianza y perseverancia" y la aceptación hace referencia a características como la "adaptabilidad y vida estable".

Estos resultados apoyan nuestras hipótesis, ya que el hecho de que un/a adolescente se perciba positivamente como miembro de un grupo, en el cual se sienta respetado e importante, impactará de forma positiva en la manera en la cual se perciba a si mismo/a, y, por tanto, en su capacidad de resiliencia. En este caso, un/a adolescente con una constructiva identificación grupal verá reforzada su actitud ante las diferentes situaciones vulnerables en las cuales se pueda encontrar, pues contará con una elevada autoconfianza y perseverancia con tal de mostrarse firme ante ellas, así como con una alta adaptabilidad, favoreciendo una perspectiva de vida estable, en la cual tiene el poder de equilibrar su vida académica y comunitaria debido a dicha identificación grupal positiva.

El segundo objetivo trataba de dar respuesta a una posible relación entre las escalas de Identificación grupal y de Expectativas de futuro. Al examinar los resultados, se han encontrado relaciones significativas entre ambas, pero no en todas las subescalas. En primer lugar, se ha encontrado relación entre la subescala de "autocategorización" y las de "EF. Económico-Laborales", "EF. Bienestar", y "EF. Familia". En segundo lugar, entre la subescala de "Valoración grupal" y de "EF. Familia". Por último, entre la subescala de "Compromiso grupal" y de "EF. Familia". La autocategorización, tal y como hemos mencionado anteriormente, hace referencia a la percepción que tiene la persona como miembro del grupo; la valoración grupal, hace referencia a la valoración que tiene la persona hacia el grupo, y el compromiso grupal, hace referencia a la comprensión que siente la persona hacia el grupo. Respecto a las expectativas de futuro, las "EF. Económico-Laborales" hacen referencia a las perspectivas laborales, las "EF. Bienestar", hacen referencia a las relacionadas con la salud y la seguridad y las "EF. Familia", hacen referencia a la posibilidad de formar una familia estable.

Estos resultados van a favor de nuestras hipótesis, pues defienden que el hecho de que los/las adolescentes mantengan una beneficiosa identificación grupal con sus compañeros/as colaborará en la creación de unas expectativas de futuro esperanzadoras. Precisamente, y, en primer lugar, el hecho de sentirse miembro del grupo influye en la forma en que el adolescente se ve capaz de generar ingresos adecuados para cubrir sus necesidades básicas,

de rodearse de relaciones sociales que le aseguren dicha salud y seguridad, además de la posibilidad de generar una familia y desarrollarse como persona. En segundo lugar, el hecho de sentirse querido por parte del grupo en que se encuentra favorece el deseo de formar una familia estable y, por último, el hecho de sentirse cómodo/a además de comprendido/a en el grupo, favorece, de la misma manera, la intención de formar dicho vínculo. La aspiración de formar una familia se reproduce con cada una de las subescalas de Identificación Grupal, pudiendo indicar cómo el hecho de sentirse parte de un grupo (en este caso, la comunidad formada en dicho instituto), resulta un incentivo con tal de que los adolescentes experimenten la sensación de pertenencia y seguridad en un futuro. De la misma forma, buscarán el bienestar personal que presentan ahora mismo, al visualizarse como parte importante en sus relaciones sociales próximas, basadas en la seguridad y la libertad. Además, les motivará para crear una realidad donde puedan conseguir dicha familia y relaciones debido al perspectiva trabajo estable y adecuado que anhelan.

El tercer objetivo trataba de dar respuesta a una posible relación entre las escalas de Expectativas de Futuro y Resiliencia. Una vez obtenidos los resultados, se han encontrado relaciones significativas entre ambas, pero no en todas las subescalas. En primer lugar, se ha encontrado relación entre la subescala de "EF. Económico-Laborales", "EF. Bienestar" y "EF. Familia" en comparación con las subescalas de "competencia personal" y "aceptación". Tal y como se ha mencionado anteriormente, las "EF. Económico-Laborales" hacen referencia a las perspectivas laborales, las "EF. Bienestar", hacen referencia a las relacionadas con la salud y la seguridad y las "EF. Familia", hacen referencia a la posibilidad de formar una familia estable. En relación con la competencia personal, hace referencia a características como la "autoconfianza y perseverancia" y la aceptación hace referencia a características como la "adaptabilidad y vida estable".

Estos resultados soportan nuestras hipótesis, pues, en primer lugar, el hecho de que el adolescente presente una personalidad resiliente, es decir, cuente con altos niveles de decisión, perseverancia y adaptabilidad, favorecerá el hecho de que perciba su futuro próximo como deseable, y, en segundo lugar,

el hecho de sostener dichas expectativas positivas favorecerá su resiliencia, puesto que promete un futuro próximo beneficioso y requiere de su voluntad y constancia para lograrlo.

El cuarto objetivo trataba de dar respuesta a una posible relación entre las tres escalas mencionadas con anterioridad, y la variable edad. Al analizar los resultados, se ha encontrado únicamente una relación significativa, concretamente entre la subescala de Identificación Grupal de "compromiso grupal" y la edad. Por lo contrario, no podemos concluir que existan relaciones entre las escalas de Resiliencia y de Expectativas de Futuro en cuanto a la edad.

Estos resultados concuerdan con nuestra hipótesis de que a medida que aumenta la edad, también lo hace la valoración que el adolescente hace del grupo. Este hecho podría explicarse con el factor del tiempo compartido con el respectivo grupo de clase y dentro de la Comunidad de Aprendizaje, pues se entiende que un alumno/a que lleve diez años con el mismo grupo presente elevados niveles de estima hacia este en comparación con un alumno/a que acaba de iniciar el proceso. En cambio, dichos resultados también contradicen lo esperado por nuestra hipótesis, pues la relación entre edad y los factores de resiliencia y de expectativas de futuro es significativa negativamente.

El quinto objetivo trataba de dar respuesta a una posible diferencia entre géneros en las distintas escalas propuestas. Una vez obtenidos los resultados, se ha comprobado que existe únicamente una diferencia significativa respecto al género en la subescala de "EF. Familia", en que los chicos han presentado puntuaciones más elevadas. En cambio, no se han encontrado diferencias significativas entre el género respecto a la resiliencia o identificación grupal.

Estos resultados se ajustan a nuestra hipótesis únicamente en relación con la escala de Expectativas de Futuro, pues esperábamos que los chicos obtuviesen puntuaciones más elevadas además que en las escalas de Identificación Grupal y de Resiliencia. Cabe remarcar, aun así, que dicha subescala es la correspondiente a "EF. Familia", es decir, al deseo de formar una familia estable en un futuro próximo. Basándonos en la teoría recogida, cabría esperar más bien las puntuaciones contrarias, en que las chicas

puntuasen más elevado en dicha subescala, pues se encuentran rodeadas de una comunidad en la cual hacerse cargo de una familia es lo esperado en relación con su género. Dicha contrariedad podría ser explicada por el hecho de que, al asistir a dicho instituto, el cual impulsa la independencia de cada uno de sus estudiantes, el colectivo de chicas se sienta empoderado y con oportunidades de crecer en otros ámbitos a parte de los preestablecidos, a la vez que el colectivo de chicos siente la libertad de escoger aquello que le va a presuponer su felicidad, también sin limitarse a aquello preconcebido en relación con su género.

Además, es interesante observar que factores como la resiliencia y la identificación grupal no se encuentren sesgados por el género. Resulta relevante mencionar la posible influencia en dichos resultados por parte del Instituto Escuela Mediterrani al cual pertenece la muestra de adolescentes, al llevar a cabo los programas a favor de la igualdad de género y en contra del acoso escolar en las aulas desde edades tempranas, concretamente desde Educación Infantil, desde los tres años de edad. Con tal de potenciar la igualdad de género en las aulas, se propone el proyecto de "Violencia 0" favoreciendo las relaciones igualitarias entre chicos y chicas, así como el proyecto de las "Amistades Transformadoras", impulsando nuevas prácticas en espacios escolares y defendiendo que las relaciones humanas de calidad protegen delante de las adversidades.

Una vez obtenidos los resultados globales de este estudio, se procederá a la realización de las conclusiones extraídas y posibles propuestas de mejora, además de exponer las limitaciones encontradas en este estudio.

El hecho de haber encontrado relaciones positivas entre la Identificación Grupal y la Resiliencia, así como entre estas dos escalas y la escala de Expectativas de Futuro, resulta de suma importancia a la hora de plantear posibles propuestas de mejora, pues indica que si nos centramos en potenciar dichas características desde los centros educativos (la identificación grupal y la resiliencia), beneficiaremos directamente las expectativas de futuro que dichos estudiantes presenten, acompañándoles en la toma de decisión y

favoreciendo que la perspectiva que presenten respecto a su futuro sea positiva y constructiva.

En primer lugar, podría potenciarse la identificación grupal mediante el incremento de las interacciones que los/as alumnos/as realizan en el aula, generando espacios para expresar opiniones y potenciando el sentimiento de pertenencia. Debido a que el instituto funciona mediante Comunidades de Aprendizaje, es cierto que indirectamente ya influye sobre dicha característica, pues debido a las actividades educativas de éxito, tal y como los grupos interactivos y las tertulias dialógicas, en las que se produce un incremento del tiempo de interacción entre los integrantes del grupo creando un espacio para compartir opiniones y otras actividades, facilita que se establezcan de forma más sencilla conexiones entre los distintos compañeros y compañeras.

Lo mismo sucede con la resiliencia, la cual representa una cualidad que es altamente potenciada desde el centro escolar. Una clara representación de ello es la actuación de éxito llamada "Club de los Valientes", por la cual, se incita a cada alumno/a de disponer de la valentía necesaria con tal de sobreponerse a cualquier situación de violencia, ya sea experimentada por ellos/as mismos/as, o bien actuar en caso de que seas quien observa dicha injusticia. Juntamente con la variedad de actividades educativas de éxito propuestas por el instituto, caracterizadas por la expresión de sentimientos y la escucha por parte de los respectivos/as compañeros/as, promueven, todas ellas, el desarrollo de una personalidad tolerante y optimista, idónea para enfrentar las distintas situaciones vulnerables que puedan acontecer.

Cabe suponer, y contando con el soporte de los datos empíricos, que dicha potenciación de las características anteriormente mencionadas llevará también con ella un desarrollo positivo de las expectativas de futuro de los adolescentes, visualizando como posible un futuro próximo prometedor, y contando con el soporte de relaciones seguras necesario para llevarlas a cabo.

Aún así, resultaría de todos modos relevante el cuestionarse las hipótesis que, aun creyendo que mostrarían un resultado, han indicado otro distinto. Sobre todo, sería interesante plantearse la causa de las relaciones negativas

significativas entre las escalas de Resiliencia y de Expectativas de Futuro conforme aumenta la edad, en que mayor edad, menor relación entre ellas. Una vez ya explicadas las puntuaciones más elevadas en "compromiso grupal" conforme aumenta la edad, es relevante considerar las puntuaciones bajas en las demás variables, es decir, en las otras subescalas de Identificación Grupal (autocategorización y valoración grupal), así como en las de Resiliencia (competencia personal y aceptación) y Expectativas de Futuro (familiares/ económico/laborales, académicas y de bienestar).

La adolescencia, además de ser considerada como una etapa de vulnerabilidad y riesgo, supone una etapa de oportunidad, en la cual se hace posible contribuir en su desarrollo y acompañarlos en la búsqueda de su potencial. Situándonos en el papel de los alumnos y alumnas que forman parte del grupo de clase de 4º de la ESO (aquellos que en este estudio representan la edad más alta), es difícil comprender por qué dicho colectivo más cercano a las puertas del mundo laboral y el cual, por norma general, lleva más tiempo participando en la Comunidad de Aprendizaje, no hayan obtenido relaciones significativas en la mayoría de las subescalas de Identificación Grupal, así como en las de Resiliencia y Expectativas de Futuro.

El contexto social y económico del siglo XXI, en el cual vivimos y caracterizado por la inestabilidad y la fluctuación laboral, juntamente con el periodo de crecimiento de la adolescencia, pueden dar lugar a dudas e incertidumbres, al ser una etapa clave en la formación de la propia identidad en contraste con las influencias externas que incitan a dar un paso más hacia el mundo laboral. Sería comprensible, por tanto, que los y las estudiantes que se encuentren a las puertas de dicha decisión, presenten un grado más alto de indecisión que aquellos que todavía se encuentran en los cursos iniciales del instituto.

Esta incertidumbre hacia el futuro podría encajar con los resultados obtenidos en el estudio presente, pues, en primer lugar, los adolescentes deciden dejar de lado las expectativas de futuro, al presentar dudas respecto del siguiente paso a dar, y en segundo lugar, y tal y como se ha observado en los resultados empíricos, el hecho de no presentar claridad hacia el futuro provoca un impacto directo en cómo se conciben a sí mismos/as, disminuyendo así su capacidad de resiliencia. Dichas dudas se encontrarían

relacionadas también con las puntuaciones bajas en las subescalas de "Autocategorización" y "Valoración Grupal" de la escala de Identificación Grupal, pues son las referentes a cómo el adolescente se concibe a sí mismo dentro del grupo y qué imagen de el/ella mismo/a posee en este.

Así pues, dicho periodo puede representar una oportunidad, siempre que se contemple la posibilidad de ofrecer recursos cuando estos se necesiten. En nuestro caso, este descubrimiento podría destapar la necesidad de estos jóvenes de recibir un correspondiente acompañamiento afectivo y la orientación educativa y laboral respectiva. En dichas circunstancias, el papel realizado por la figura de los y las orientadores/as educativos sería de crucial importancia, ya que se encargarían de transmitir el conocimiento sobre intereses, creencias, valores y de cualidades personales que capacitan a los adolescentes con tal de formar una vida satisfactoria, además de facilitar su incorporación en un mundo laboral en cambio constante (Franco, 2004). Además, resultaría beneficioso reforzar las actividades grupales destinadas a la potenciación de las habilidades sociales del grupo además de trabajar en la resiliencia de los alumnos en esta etapa, con tal de potenciar el sentimiento de pertenencia de cada uno de los miembros de la clase, y fortalecer su autoconfianza seguridad delante de la incerteza en que se podrían encontrar.

Por tanto, podríamos concluir afirmando que la experiencia en el instituto resulta de gran importancia, ya que, y reforzando aquello que plantea el estudio de Sussman et al., (2007) la identificación grupal que un individuo presente en la adolescencia predecirá el modo de vida de este cinco años después, así como confirma el estudio de Casares et al., (2000), en que existe una fuerte relación entre el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en la infancia y adolescencia, y el ajuste social, psicológico y académico en la vida adulta.

La capacidad de enfrentar situaciones adversas se sustenta, en gran medida, en crecer sintiéndose querido, valioso y capaz. Es por este motivo por lo cual resulta crucial para los adolescentes el establecer vínculos de cercanía y amistad, pues dichas relaciones positivas se verán reflejadas tanto en su resiliencia como en las expectativas de vida favorables que deseen conseguir para ellos y ellas mismos/as. Además, la potenciación de las habilidades

protectoras para su desarrollo anteriormente mencionadas consistirá en un claro factor protector delante de adversidades actuales o que puedan encontrar.

Cabe remarcar que dicho estudio presenta una serie de limitaciones que han de estar presentes. En primer lugar, es la limitación respecto a la muestra obtenida, pues ha consistido en una muestra de 65 participantes, y se puede considerar como una muestra limitada con tal de realizar los diferentes análisis, además de dificultar la generalización de los resultados. En segundo lugar, el hecho de haber contemplado únicamente la muestra de un único instituto que funciona por Comunidades de Aprendizaje dificulta de igual manera la generalización de los resultados obtenidos.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado Rodríguez, M. I., & Monterroso Juárez, M. Y. (2011). Factores psicosociales que inciden en la aplicación del Curriculum Nacional Base (CNB) (Doctoral dissertation, Universidad de San Carlos de Guatemala).
- Arciniega, J. D. D. U. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de psicodidáctica*.
- Bajardi, A. (2015). La identidad personal en relación con la educación: características y formación del concepto.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26.
- Becoña Iglesias, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto.
- Bisquerra, R. (2012). De la inteligencia emocional a la educación emocional. *Cómo educar las emociones*, 24-35.
- Borrás Santisteban, T. (2014). Adolescencia: definición, vulnerabilidad y oportunidad. *Correo científico médico*, 18(1), 05-07.
- Buitrago, R. E., Herrera, L., & Cárdenas, R. N. (2019). Coeficiente emocional en niños y adolescentes de Boyacá, Colombia. Estudio comparativo. *Praxis & saber*, 10(24), 45-68.
- Cabrera, E. M. (2011). Apoyo social percibido en niños y adolescentes en acogimiento residencial. *International journal of psychology and psychological therapy*, 11(1), 107-120.

- Casares, M. I. M. (2000). La timidez en la infancia y en la adolescencia. Anaya-Spain.
- Cava Caballero, M. J., Buelga Vázquez, S., Herrero Olaizola, J. B., & Musitu Ochoa, G. (2011). Estructura factorial de la adaptación española de la Escala de Identificación Grupal de Tarrant. *Psicothema*.
- Collins, W. A., & Laursen, B. (2004). Changing relationships, changing youth: Interpersonal contexts of adolescent development. *The Journal of Early Adolescence*, 24(1), 55-62.
- Cueto, R. M., Espinosa, A., Guillén, H., & Seminario, M. (2016). Sentido de comunidad como fuente de bienestar en poblaciones socialmente vulnerables de Lima, Perú. *Psykhé (Santiago)*, 25(1), 1-18.
- Cyrułnik, B. (2009). Resilience: How your inner strength can set you free from the past. Penguin UK.
- Díez-Palomar, J., & García, R. F. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(1), 19-30.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y educación*, 21(2), 157-169.
- Franco, V. H. (2004). Expectativas vocacionales de resultados en los estudiantes de secundaria. *Revista de investigación educativa*, 22(1), 89-112.
- Gatt, S., Ojala, M., & Soler, M. (2011). Promoting social inclusion counting with everyone: Learning Communities and INCLUD-ED. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 33-47.

- García-Leiva, P. (2005). Identidad de género: modelos explicativos. *Escritos de Psicología-Psychological Writings*, (7), 71-81.
- King, A. R., Russell, T. D., & Veith, A. C. (2016). Friendship and mental health functioning. *The psychology of friendship*, 249.
- Leiva, L., Pineda, M., & Encina, Y. (2013). Autoestima y apoyo social como predictores de la resiliencia en un grupo de adolescentes en vulnerabilidad social. *Revista de Psicología*, 22(2), ág-111.
- León Mendoza, T. D., & Rodríguez Martínez, R. (2008). El efecto de la orientación vocacional en la elección de carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(13), 10-16.
- Martínez Salgado, H. (2003). Salud de adolescentes. *Salud pública de México*, 45, s3-s4.
- Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and psychopathology*, 19(3), 921-930.
- Noddings, N. (2013). *Education and democracy in the 21st century*. Teachers College Press.
- PEC Institut Escola Mediterani - 2020. (2020). https://www.scribd.com/document/461417656/PEC-Institut-Escola-Mediterrani-2020#from_embed
- Puigvert Mallart, L., & Santacruz, I. (2006). La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje: Calidad para todas y todos. *Revista de educación*.
- Saavedra, E., Salas, G., Cornejo, C., & Morales, P. (2015). RESILIENCIA Y CALIDAD DE VIDA La Psicología Educativa en diálogo con otras disciplinas. *Talca: UCM*.

- Sánchez-Sandoval, Yolanda, & Verdugo, Laura. (2016). Desarrollo y validación de la Escala de Expectativas de Futuro en la Adolescencia (EEFA). *Anales de Psicología*, 32(2), 545-554.
- Sánchez-Teruel, D., & Robles-Bello, M. A. (2015). Escala de resiliencia 14 ítems (RS-14): propiedades psicométricas de la versión en español. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2(40), 103-113.
- Sibalde Vanderley, I. C., Sibalde Vanderley, M. D. A., da Silva Santana, A. D., Scorsolini-Comin, F., Brandão Neto, W., & Meirelles Monteiro, E. M. L. (2020). Factores relacionados con la resiliencia de adolescentes en contextos de vulnerabilidad social: revisión integradora. *Enfermería global*, 19(59), 582-625.
- Sussman, S., Pokhrel, P., Ashmore, R. D., & Brown, B. B. (2007). Adolescent peer group identification and characteristics: A review of the literature. *Addictive behaviors*, 32(8), 1602-1627.
- Tovar, E., & Simon, M. A. (2010). Factorial structure and invariance analysis of the sense of belonging scales. *Measurement and evaluation in counseling and development*, 43(3), 199-217.
- Valls, R., & Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(1), 11-15.
- Windle, G. (2011). What is resilience? A review and concept analysis. *Reviews in clinical gerontology*, 21(2), 152-169.