

**ACULTURACIÓN, IDENTIDAD ÉTNICA,
VALORES Y RELACIONES FAMILIARES
EN ADOLESCENTES INMIGRANTES Y
NO INMIGRANTES**



**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA
EDUCACIÓN**

Tesis Doctoral presentada por

Laura Lara Vázquez

Directora de la Tesis Doctoral

M^a Luisa Padilla Pastor

Sevilla, Mayo de 2012

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, porque se lo debo todo, porque siempre han estado y estarán ahí. A mis padres, por ser quienes son, si hay algo que desde luego nunca he dudado es que me quieren por encima de todo. A ambos, gracias por educarme para sentir cada paso que doy en mi camino. A mis hermanos, por ser como son, por animarme tanto si lo necesito como si no. A mi hermana María, por ser mi mejor amiga y no tener nunca un no como respuesta, por absurdo que sea lo que le pido. A mi hermano David, por hacerme ver que hasta lo más triste en la vida puede tomarse con humor. A mis titos y titas, por ser como son, y hacer que nuestra familia esté tan unida. A mis abuelas, porque les es suficiente entender que algo es importante para mí para darme todo su apoyo.

A mis amigos, por seguir ahí, aun después de abandonarlos por largas temporadas, por decir que no a miles de planes, y por escucharme hablar de mi tesis durante horas simplemente porque saben que es importante para mí. A Raquel Millán, mi hermana, porque la familia no solo la definen los lazos de sangre. A Oscar González, por estar realmente ahí pase lo que pase, A Elizabeth Casua y María Nevado por sus consejos que no tienen precio, a Valentín Calvo y Saray Navas, por llevar tantos años a mi lado. A Miryam García, por ayudarme en esta tarea y por todos los momentos compartidos. En definitiva, a todos mis amigos y amigas que, aún después de largas ausencias y desconexiones, aún sigue contando conmigo.

A todas las compañeras que me han prestado su apoyo. A Pilar Ramos, que ha estado ahí desde el primer momento, apoyándome, aconsejándome, y ayudándome en todo lo que le he pedido. A Esperanza León, por ser como es, por hacerme ver que se puede trabajar sin perder la cabeza, a Lucía Jiménez, Lucía Antolín, Maite Román y Antonia Jiménez, por echarme una mano siempre que lo he necesitado. A Charo y a Raúl, por estar ahí siempre que los necesito, y no solo para resolver papeleos A todas las personas que de diferentes formas me han prestado su apoyo en todo momento, gracias por hacer que este camino sea un poco más fácil.

A Elliot Turiel, por enseñarme a cuestionar teorías, incluso las tuyas propias. A Susan Holloway, por enseñarme que las personas que participan en nuestras

investigaciones son realmente para las que lo hacemos. A Paul Naylor, por hacerme sentir tan bien, y por no dejar de estar pendiente de mi en todo momento para animarme. Pero sobre todo, a todos ellos, por hacerme ver que detrás de un apellido, un punto, una inicial, una fecha y un sinfín de publicaciones que a veces dan miedo, se esconden personas, de carne y hueso, que se plantean las mismas dudas que yo me planteo, que se agobian con fechas de entrega, y que después de tantos años centrados en la investigación siguen sin dar nada por hecho y aun se plantean y replantean una interminable larga de preguntas, con el entusiasmo del primer día.

A mis compañeros en EE.UU. y en Inglaterra, por hacerme sentir una más en el equipo, y a veces olvidar que llegué la última y no domino el idioma.

A todas aquellas personas que he ido conociendo en mis viajes, que sin darse cuenta me han hecho replantearme quién soy, mostrándome lo grande que es el mundo y las personas que viven en él. A Cristina Secadura, Montse Serrano, Samuel Barrera, Marina Aguilera y Sabine Zapf, por hacerme sentir en Inglaterra como en casa. A mis Raqueles, mis Diegos, mi Raimundo y mi Yohanna, por hacerme sentir de la misma en EE. UU. A mi Raúl y mi Mauro, por hacer que Malta fuese más llevadera, a Diego Ocampo, Ale Mendez y Carmen Leal, por enseñarme México como si fuera mexicana. A José Izquierdo, por compartir conmigo las dificultades en Londres, y por seguir siendo mi amigo a pesar de todo. A todos ellos, sin importar lo lejos que estemos, por seguir estando ahí.

A todos los profesionales que he ido conociendo, que me han abierto las puertas de sus centros una y otra vez, y que han compartido conmigo toda su experiencia. Pero sobre todo, a los chicos y chicas que han hecho posible esta investigación, que han contestado sin quejarse un sinfín de preguntas.

Esta investigación no está financiada por ninguna entidad, ni pública ni privada, y no se adhiere de partida a ningún proyecto de investigación, sino que surge de la necesidad de dar respuesta a tantas preguntas que mi directora y yo comenzamos a plantearnos antes incluso de finalizar la licenciatura, por lo que tengo que dar las gracias a todas las personas que han apoyado esta iniciativa. Aparte de por el apoyo personal, quiero dar gracias a todas las personas de mi departamento, y al departamento como institución, ya sea de forma más formal, motivándome para seguir en ello, abriendo líneas

en las que pudiera “encajar”, firmando autorizaciones... en definitiva, por permitir que una persona, con un par de ideas y un millón de preguntas, pudiera llevar a cabo esta investigación que hoy presento. En especial, a Jesús Palacios, Jesús Jiménez, Mari Carmen Moreno y Victoria Hidalgo, de los cuales, de diferentes maneras, he sentido este gran apoyo a mi proyecto. A Carlos Camacho, por la incalculable ayuda prestada con los análisis estadísticos, pero sobre todo por su apoyo y cariño. A Cristina del Barrio, por confiar en mi trabajo y darme la oportunidad de pertenecer a un equipo de investigación en el que dar continuidad a este proyecto.

Sin lugar a dudas, el haber sentido esta libertad, siempre guiada, para poder llevar a cabo mi proyecto me ha enriquecido a todos los niveles, aunque en ocasiones ha hecho esta tarea inabordable y sin lugar a dudas, me hace absolutamente responsable de todos los errores cometidos. Aun así, creo que el riesgo ha merecido la pena.

Por último, a la persona que de forma más directa tengo que agradecerle el poder estar hoy escribiendo estas páginas es mi directora de tesis. A M^a Luisa Padilla, que además de ser mi directora, es mi amiga. Desde el primer momento me ha apoyado, animándome a seguir en los momentos que más lo he necesitado, siempre ha estado ahí y sé que siempre lo estará, muchas gracias por todo.

PARTE I

*MEMORIA PRESENTADA
PARA OPTAR AL TÍTULO DE
DOCTOR*

ÍNDICE

Presentación.....	17
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO.....	23
1. Adolescencia.....	27
1.1. La adolescencia como etapa evolutiva.....	27
1.2. Características de la adolescencia.....	35
1.2.1. Cambios en la adolescencia.....	35
1.2.2. Contextos de desarrollo en la adolescencia.....	37
1.2.3. Tareas en la adolescencia.....	39
1.3. Conclusiones principales sobre la revisión de la adolescencia.....	40
2. Aculturación e identidad étnica en la adolescencia.....	41
2.1. Aculturación.....	42
2.1.1. Antecedentes al estudio psicológico de la aculturación.....	43
2.1.2. Aculturación psicológica.....	44
2.1.2.1. Desarrollo y aculturación.....	46
2.1.2.2. Modelos para el estudio de la aculturación.....	53
2.1.2.3. La medida empírica de la aculturación.....	65
2.1.2.4. Perfiles de aculturación en la adolescencia.....	73
2.1.3. Conclusiones principales sobre la revisión de la aculturación.....	76
2.2. Identidad étnica.....	77
2.2.1. Identidad.....	78
2.2.2. Consideraciones terminológicas.....	81
2.2.3. Desarrollo e identidad étnica.....	88
2.2.4. Conclusiones principales sobre la revisión de la identidad étnica.....	99
3. Valores en la adolescencia.....	100

3.1. Individualismo y colectivismo.....	102
3.2. Teoría de los valores personales de Schwartz.....	107
3.2.1. Desarrollo de la teoría de los valores personales en función de la metodología.....	112
3.3. Resultados de los estudios centrados en los valores.....	115
3.4. Conclusiones principales sobre la revisión de los valores.....	121
4. Relaciones entre padres y madres e hijos e hijas adolescentes.....	122
4.1. El desarrollo de la autonomía en la adolescencia.....	125
4.2. Los conflictos entre padres y madres e hijos e hijas en la adolescencia.....	136
4.3. Aspectos específicos de las relaciones en familias inmigrantes.....	142
4.4. Conclusiones principales sobre la revisión de las relaciones entre padres y madres e hijos e hijas adolescentes.....	154
5. Bienestar psicológico de los adolescentes inmigrantes.....	156
5.1. Satisfacción vital.....	159
5.1.1. Resultados de estudios centrados en la satisfacción vital de adolescentes...161	
5.2. Conclusiones principales sobre la revisión del bienestar psicológico de los adolescentes inmigrantes.....	166
CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA.....	167
1. Objetivos y expectativas de resultados.....	171
2. Plan de análisis de datos.....	178
2.1. Propiedades psicométricas y ajuste de las medidas.....	178
2.2. Pruebas realizadas para alcanzar los objetivos de investigación.....	180
2.2.1. Comprobación de requerimientos estadísticos necesarios.....	181
2.2.2. Análisis estadísticos realizados.....	181
2.2.3. Interpretación del tamaño de efecto.....	183

3. Pasos previos.....	184
4. Procedimiento.....	185
5. Participantes.....	188
5.1. Características personales.....	188
5.1.1. Características personales específicas de los inmigrantes.....	189
5.2. Características familiares.....	191
5.2.1. Características familiares específicas de los inmigrantes.....	194
6. Instrumentos.....	196
6.1. Aspectos sociodemográficos.....	196
6.2. Identidad étnica y aculturación.....	197
6.2.1. Identidad étnica.....	197
6.2.2. Actitudes generales de aculturación.....	202
6.2.3. Estrategias de aculturación.....	203
6.3. Valores personales.....	207
6.4. Relaciones familiares.....	214
6.5. Indicadores de ajuste.....	220
6.5.1. Satisfacción vital.....	220
6.5.2. Preferencia del lugar de residencia.....	224
CAPÍTULO 3. RESULTADOS.....	225
BLOQUE 1. Resultados de las variables principales.....	229
1. Identidad étnica y aculturación.....	230
1.1. Identificaciones étnicas.....	230
1.1.1. Categorización de las identificaciones étnicas.....	230
1.1.2. Diferencias entre inmigrantes en las identificaciones étnicas.....	231
1.1.3. Resumen resultados identificaciones étnicas.....	234

1.2. Identidad étnica.....	235
1.2.1. Identidad étnica de inmigrantes y autóctonos.....	236
1.2.2. Diferencias entre inmigrantes y autóctonos en identidad étnica.....	237
1.2.3. Edad e identidad étnica.....	238
1.2.4. Diferencias entre inmigrantes en identidad étnica.....	240
1.2.5. Identidad étnica y satisfacción vital.....	244
1.2.6. Resumen resultados identidad étnica.....	246
1.3. Actitudes de aculturación.....	247
1.3.1. Actitudes de aculturación de autóctonos e inmigrantes.....	247
1.3.2. Diferencias entre inmigrantes en actitudes de aculturación.....	249
1.3.3. Resumen resultados actitudes de aculturación.....	253
1.4. Estrategias de aculturación.....	253
1.4.1. Orientación hacia la cultura de origen y hacia la de acogida y estrategias de aculturación.....	254
1.4.2. Diferencias entre inmigrantes en las estrategias de aculturación.....	255
1.4.3. Estrategias de aculturación y satisfacción vital.....	267
1.4.4. Resumen resultados estrategias de aculturación.....	268
2. Valores.....	271
2.1. Prioridades de valores de inmigrantes y autóctonos.....	271
2.2. Diferencias en valores de inmigrantes y autóctonos.....	275
2.3. Valores y satisfacción vital.....	275
2.4. Resumen resultados valores.....	276
3. Relaciones familiares.....	277
3.1. Frecuencia de conflictos y autoridad en función del género de los progenitores.....	277
3.1.1. Frecuencia de conflictos en función del género de los progenitores.....	277

3.1.1.1. Frecuencia de conflictos en función del género de los progenitores en familias biparentales.....	282
3.1.2. Autoridad en función del género de los progenitores.....	286
3.1.2.1. Autoridad en función del género de los progenitores en familias biparentales.....	290
3.1.3. Resumen resultados frecuencia de conflictos y autoridad en función del género de los progenitores.....	295
3.2. Autonomía conductual.....	296
3.2.1. Análisis global de la autonomía conductual.....	296
3.2.2. Autonomía conductual por dominios.....	297
3.2.3. Autonomía conductual por temáticas.....	301
3.2.4. Resumen resultados autonomía conductual.....	306
3.3. Frecuencia de conflictos.....	307
3.3.1. Análisis global de la frecuencia de conflictos.....	307
3.3.2. Frecuencia de conflictos por dominios.....	308
3.3.3. Frecuencia de conflictos por temáticas.....	312
3.3.4. Resumen resultados frecuencia de conflictos.....	316
3.4. Autonomía conductual y frecuencia de conflictos.....	317
3.4.1. Análisis global de autonomía conductual y frecuencia de conflictos.....	317
3.4.2. Autonomía conductual y frecuencia de conflictos por dominios.....	318
3.4.3. Autonomía conductual y frecuencia de conflictos por temáticas.....	319
3.4.4. Resumen resultados autonomía conductual y frecuencia de conflictos.....	320
BLOQUE 2. Relaciones entre variables.....	321
1. Valores y aculturación.....	322
1.1. Valores y actitudes de aculturación.....	322

1.2. Valores y estrategias de aculturación.....	324
1.3. Resumen valores y aculturación.....	325
2. Aculturación, identidad étnica, valores y relaciones familiares.....	326
2.1. Aculturación, identidad étnica, valores y relaciones familiares en inmigrantes.....	326
2.2. Aculturación, identidad étnica, valores y relaciones familiares en autóctonos.....	331
2.3. Resumen resultados aculturación, identidad étnica, valores y relaciones familiares.....	334
3. Satisfacción vital.....	335
3.1. Satisfacción vital en inmigrantes.....	335
3.2. Satisfacción vital en autóctonos.....	338
3.3. Resumen resultados satisfacción vital.....	339
BLOQUE 3. Perfiles de aculturación de los adolescentes inmigrantes.....	341
1. Perfiles de aculturación.....	342
1.2. Diferencias entre los perfiles de aculturación en las variables incluidas.....	343
1.2.1. Orientación hacia la cultura de acogida y hacia la de origen.....	344
1.2.2. Exploración de y compromiso con la identidad étnica.....	345
1.2.3. Actitudes de aculturación.....	346
1.3. Resumen resultados perfiles de aculturación.....	347
2. Diferencias entre perfiles en las variables estudiadas.....	348
2.1. Diferencias entre perfiles en función de las características de los adolescentes.....	348
2.2. Relación con las variables estudiadas.....	351
2.3. Resumen resultados diferencias entre perfiles en las variables estudiadas.....	354
CAPÍTULO 4. DISCUSIÓN.....	357
CAPÍTULO 5. REFERENCIAS.....	407
CAPÍTULO 6. ANEXOS.....	463

PRESENTACIÓN

El objetivo principal de esta tesis doctoral es estudiar las relaciones familiares, los valores, la identidad étnica y la satisfacción con la vida de adolescentes de diversas procedencias culturales desde una perspectiva evolutiva. De esta forma, pretendemos poder ofrecer una visión más completa de los aspectos que se estudian, como cada vez se reclama más desde las perspectivas evolutivas. Especialmente en España, donde la inmigración es un fenómeno reciente que debe ser tenido en cuenta.

Cuando este trabajo de investigación fue planteado, basándonos en datos oficiales del Instituto Nacional de Estadística (2007) y del Ministerio de Educación y Ciencia (2007) establecimos que España había pasado de ser un país emisor de emigrantes a ser uno receptor de inmigrantes. El número de extranjeros se situaba en 4.482.568 personas, lo que representaba aproximadamente el 10% de la población. Había crecido exponencialmente en tan solo unos años y se planteaba además que no dejaría de aumentar. Desde el Instituto Nacional de Estadística se preveía que para 2050 España iba a recibir 14.6 millones de inmigrantes más. Sin embargo, la crisis económica ha dado lugar a una nueva situación y al replanteamiento de estas afirmaciones. Es precisamente a partir de ese año, 2007, cuando la llegada de extranjeros se ralentiza y los que se encuentran en España comienzan a abandonar el país. Aún así, la cantidad de personas que llegan sigue siendo superior a la que se va, con lo cual la cifras de inmigración continúan aumentando. Según el Instituto Nacional de Estadística (2012), el número de personas extranjeras se sitúa en 5.711.040, representando el 12% de la población. A pesar de esta aparente ralentización, la inmigración es un fenómeno que difícilmente hoy en día deja indiferente a ningún segmento de la sociedad, desde el drama humano que supone hasta las actitudes xenófobas que en ocasiones suscita. Y estas preocupaciones tienen su reflejo en las investigaciones que se están llevando cabo. Estas personas están en España, han reunificado sus familias y han creado un proyecto de futuro, constituyendo una parte importante de la sociedad española.

Tras este aumento en la llegada de inmigrantes, los investigadores de diferentes áreas de conocimiento comenzaron a centrar su atención en su estudio. Sin embargo, desde el campo de la psicología, los estudios han estado más interesados en las áreas de la educación y de lo social, donde temas como la integración del alumnado y la

discriminación han sido dominantes. El acercamiento de la psicología evolutiva ha sido más pausado, y, hasta nuestro conocimiento, se centra en aspectos relacionados con la construcción de la identidad étnica o cultural, sin incluir otros aspectos de especial importancia en nuestro campo, como por ejemplo las relaciones familiares. Y aún más olvidados, aspectos como los valores, que se dan por hecho como si fueran una condición inherente a las personas en función de la sociedad de procedencia. De este modo, creemos que la tesis doctoral que presentamos puede dar respuesta a algunas de las preguntas relacionadas con el desarrollo de estos jóvenes.

Antes de comenzar, queremos comentar algunas cuestiones terminológicas. En esta tesis doctoral utilizaremos una serie de términos que pueden dar lugar a confusión, por lo que consideramos necesario aclarar el uso que realizamos de los mismos.

Comenzando por los términos inmigrante y autóctono, que utilizamos según las definiciones del diccionario de la Real Academia Española (2001). Con el término *autóctono* nos referimos a “1. Se dice de los pueblos o gentes originarios del mismo país en que viven” y “2. Que ha nacido o se ha originado en el mismo lugar donde se encuentra”. Mientras que con el término *inmigrante* nos referimos a la persona “que inmigra”. Inmigrante es un adjetivo que procede del verbo *inmigrar*, “Dicho del natural de un país: llegar a otro para establecerse en él, especialmente con idea de formar nuevas colonias o domiciliarse en las ya formadas”. De este modo, nos centramos en personas que realmente han emigrado y por tanto podemos denominarlos de esta forma, sin añadirle la connotación social adquirida, que refiere a la persona que llega de otro país con la intención de establecerse y mejorar su situación económica y calidad de vida. Esta construcción social está cargada de connotaciones que podríamos denominar negativas (García, 2003). Se pone el énfasis en su definición en la cuestión económica, dando lugar a la equiparación del inmigrante con el pobre, el que viene a trabajar, a ganar dinero para poder vivir y por tanto, podemos exigirle que se adapte al modo de vida de la sociedad de acogida (Sánchez, 2006).

También a lo largo de este trabajo haremos referencia al término *generación*, que es utilizado en las investigaciones para referirse a la posición de las personas en función del lugar que ocupen en la llegada al país de acogida (Aparicio & Tornos, 2006). Concretamente, nosotros estudiamos la que ha sido denominada por algunos autores como *generación 1.5*, para referirse a los adolescentes que no han nacido en el país en el

que viven pero que emigraron siendo niños. La edad límite en la que se consideran deben haber llegado al país varía, por ejemplo Rumbaut (2001) considera a aquellos llegados antes de los 12 años de edad. Además, incluso han aparecido denominaciones como *generación 1.25* y *generación 1.75*, en un intento, a saber, de delimitar aún más estas edades (e.g., López & Stanton-Salazar, 2001; Rumbaut, 2004). Autores como Portes, Celaya, Vickstrom y Aparicio (2012) definen en sus investigaciones a la segunda generación, refiriéndose a la inmigración en España, como “niños nacidos en España o traídos al país antes de los 12 años con al menos un progenitor nacido fuera” (p.15). De especial atención no es sólo el establecimiento de esta edad límite, sino que también consideran inmigrantes a aquellos jóvenes descendientes de personas nacidas en el país.

A partir de estas definiciones surgen varias reflexiones. En primer lugar, el significado del término en sí, que en origen denota una acción transitoria, un estado, y hemos convertido en un concepto clasificatorio. Según García (2003), hemos sustantivado un término, inmigrar, que no deja de reflejar una acción, para calificar y definir a un grupo de una forma estática. En sus palabras:

Seguir llamando inmigrantes a personas territorialmente asentadas resulta abusivo, pues supone definir su condición social a partir de una acción, la de emigrar, que puede haber sucedido hace años, lustros o décadas. Esta sustantivación de un participio activo presenta todos los rasgos de una atribución identitaria estigmatizante, esto es, la atribución a otros de una identidad negativamente cargada que, superponiéndose a otro rasgo suyo, se convierte en su atributo principal y definitorio (pp. 29-30).

Además, se continúa calificando como inmigrantes a personas de tercera generación, es decir, aquellos que han nacido en el país en el que viven, en el que también han nacido sus padres pero no sus abuelos. Según la segunda acepción del diccionario de la Real Academia Española (2001) estos ya deberían considerarse autóctonos. La pregunta que surge es cuántas generaciones más deben completarse para que una persona que vive en el país en el que ha nacido deje de ser considerada socialmente como inmigrante. A este respecto, nos parece muy interesante las reflexiones de Moncusí (2007) acerca de la segunda generación, que ya desde el propio título del artículo se sugieren “Segundas generaciones ¿la inmigración como condición hereditaria?, donde pone de relieve como la condición de inmigrante eclipsa otra serie de circunstancias que definen a la persona.

Otra serie de términos que utilizamos en esta tesis doctoral pueden tener asociadas connotaciones no intencionadas, especialmente al referirse a la cultura de los inmigrantes antes y después del proceso de emigración. Por ejemplo, cultura de *acogida* (así como también *dominante* o *mayoritaria*) es uno de los términos más utilizados en las investigaciones para referirse al nuevo país al que se ha emigrado. Sin embargo, autores como Rudmin y Admazahed (2001) han indicado que puede implicar que los inmigrantes son invitados o incluso parásitos en la nueva sociedad. Otros se han referido a ella como *nueva* cultura (e.g., Matsudaira, 2006), con la idea de que se evitarían este tipo de implicaciones. Sin embargo creemos que tampoco este término consigue evitar todas las connotaciones implícitas, dado que conlleva que no importa cuánto tiempo se haya estado en el país al que se emigra, esta cultura siempre será nueva para estas personas. Especialmente nos parece desaconsejable cuando se utiliza en relación a personas que emigrado a una corta edad o incluso han nacido en el país, quizás incluso en este caso podría considerarse más nueva la de sus culturas de origen. En relación a esto, creemos que es más apropiado utilizar *cultura de origen* antes que otros términos también utilizados con frecuencia por los investigadores, como por ejemplo cultura étnica o heredada. Como mostraremos, en ocasiones las personas pueden sentir que su identidad étnica es diferente a la que determina su lugar de nacimiento. A pesar de tener presentes estas connotaciones, en esta tesis doctoral estos términos serán utilizados, especialmente cuando se presenten resultados de otras investigaciones, donde en cierta medida hemos intentado mantener las denominaciones originales, dado que pensamos que pueden dar lugar a una mejor comprensión de las aproximaciones de los diversos autores. A título propio, hemos preferido optar por los términos cultura de acogida y de origen, a pesar de tener presentes estas connotaciones comentadas, dado que pensamos que pueden ser los conceptos que menos implicaciones indeseables conlleven.

Relacionado con lo que acabamos de comentar existe otro problema conceptual que consideramos interesante aclarar para evitar confusiones. Como mostraremos de una forma más detallada, el término *aculturación psicológica* se refiere a los cambios en las conductas, actitudes, valores e identidades de los individuos (Berry, 1990). Actualmente, la aculturación se refiere tanto al mantenimiento de la cultura de origen como la adquisición de la de acogida, como mostraremos a propósito de las diferentes estrategias de adaptación que pueden llevarse a cabo. Dado que en un primer momento se adoptó una visión unidimensional, es decir, la adopción de la cultura de acogida implicaba

necesariamente la pérdida de la de origen, el término aculturación se refería a este hecho, que desde las perspectivas actuales se denomina *asimilación*. Actualmente, este término ha perdido el significado que implica que necesariamente se pierda la cultura de origen, pero ha mantenido el significado de adopción de diversos aspectos de la cultura de acogida, y por tanto es utilizado frecuentemente por los investigadores dentro de la perspectiva bidimensional para referirse a esta situación.

Después de esta breve consideración de algunos de los términos utilizados en esta tesis doctoral, a continuación comentamos la estructuración de los contenidos que se presentan, los cuales han sido organizados en seis capítulos.

En el primer capítulo abordaremos la revisión de la literatura más relevante relacionada con los objetivos de nuestra investigación. Comenzaremos realizando una breve introducción sobre la etapa de la adolescencia, como punto de partida necesario antes de adentrarnos en el desarrollo del resto de contenidos, dado que es el periodo evolutivo en el que nos centramos. En segundo lugar revisaremos los modelos teóricos más relevantes en el estudio de la aculturación y la identidad étnica. En tercer lugar, revisaremos las teorías e investigaciones centradas en el estudio de los valores personales. En cuarto lugar realizaremos una revisión de la literatura sobre las relaciones familiares, concretamente en la temática de la autonomía de los adolescentes y los conflictos que mantienen con sus padres y madres, prestando especial atención a los estudios en los que se incluyen a participantes de diferentes orígenes culturales. Por último, concluiremos la revisión bibliográfica con los estudios que se han centrado en el bienestar psicológico de los adolescentes inmigrantes, concretamente en la satisfacción con la vida.

En el segundo capítulo se exponen los aspectos metodológicos. De esta forma, presentaremos los objetivos de la investigación y los resultados que esperamos encontrar, el planteamiento de los análisis, revisaremos los pasos previos que han hecho posible el estudio que se presenta, el procedimiento seguido, describiremos a los participantes y por último detallaremos los instrumentos utilizados.

En el tercer capítulo se presentarán los resultados de la investigación, organizados en tres bloques de contenido para facilitar su seguimiento y comprensión. De esta forma, en el primer bloque se presentarán los resultados derivados de los análisis pormenorizados de las variables estudiadas, en el segundo aquellos que se derivan de la

relación entre dichas variables y en el tercero los resultados de la agrupación de los menores inmigrantes en función de las variables de aculturación e identidad étnica tenidas en cuenta.

En el cuarto capítulo se discutirán los resultados encontrados, organizados en función de los objetivos y las expectativas de resultados para una mayor claridad de exposición y seguimiento.

Por último, se presentarán las referencias bibliográficas consultadas y finalmente los anexos, donde pueden consultarse los instrumentos que se han utilizado en esta investigación que se presenta para optar al título de doctor.

CAPÍTULO 1

MARCO TEÓRICO

MARCO TEÓRICO

Para proporcionar una mayor claridad, la revisión teórica ha sido organizada en cinco apartados, todos ellos relacionados en la etapa de la adolescencia, momento evolutivo en el que se centra este trabajo de investigación, estructurados de la siguiente forma:

- En el primero se realizará una breve contextualización de la **adolescencia**, como punto de partida para el desarrollo de las temáticas restantes dado que se centran en esta etapa evolutiva.
- En el segundo se abordará la **aculturación** y la **identidad étnica** en la adolescencia.
- En el tercero se presentará la conceptualización de los **valores personales** y los resultados de las investigaciones al respecto.
- En el cuarto describiremos las **relaciones familiares** en la adolescencia, centrándonos en el desarrollo de la autonomía conductual y los conflictos entre padres y madres e hijos e hijas.
- El último se dedicará a la **adaptación psicosocial** de los adolescentes, concretamente se revisarán los estudios sobre la satisfacción vital de los jóvenes inmigrantes y/o en comparación con los no inmigrantes.

1. Adolescencia.

Debido a que el trabajo que se presenta está centrado en la adolescencia, comenzamos realizando un breve acercamiento a la caracterización de este período evolutivo. En primer lugar, se mostrará la dificultad de delimitar los años entre los que transcurre y las influencias sociales y culturales existentes. En segundo lugar, se presentan las características más importantes de esta etapa, prestando especial atención a aquellas relacionadas con los objetivos de este trabajo. Esta introducción no pretende ser una revisión exhaustiva sobre el estudio de la adolescencia, sino servir como marco general introductorio necesario para facilitar la comprensión de los diferentes aspectos que se abordarán a lo largo del presente trabajo.

1. 1. La adolescencia como etapa evolutiva.

La adolescencia está influida por factores sociales, históricos y culturales. Erikson (1968/1977) se refiere a esta etapa como una *moratoria psicosocial*, entendida como un período de demora que se les concede a los adolescentes para formarse como adultos, influida por variaciones culturales, en sus palabras:

Una moratoria es un período de demora que se concede a alguien que no está listo para cumplir una obligación o que se impone a aquel que debería darse tiempo a sí mismo. En consecuencia, entendemos por moratoria psicosocial una demora en lo que respecta a compromisos adultos, y no obstante no se trata solo de una demora. Es un período que se caracteriza por una autorización selectiva que otorga la sociedad y por travesuras provocativas que llevan a cabo los jóvenes, y sin embargo con frecuencia conducen a un compromiso profundo, aunque a menudo pasajero, por parte de la juventud, y termina en una confirmación más o menos ceremonial de este proceso por parte de la sociedad (p. 128).

Siguiendo a Moreno y Del Barrio (2000) “cuando nos referimos a cualquier período de la vida estamos hablando no tanto de categorías naturales— dictadas por la biología, definidas por rasgos universales e inmutables— sino más bien de categorías sociales, dotadas de significado por una cultura y sociedad particular” (p.17). Las definiciones y los términos que se utilizan para nombrar este período difieren en función

de los contextos culturales. Por ejemplo, Stevenson y Zusho (2002) ponen de relieve la dificultad de encontrar un término lingüístico en chino y en japonés equivalente al término adolescencia, al igual que Booth (2002) en el contexto árabe, donde existen distintos conceptos con diferentes connotaciones en la sociedad, que así mismo difieren del término utilizado en el mundo académico.

Históricamente, aunque pueden encontrarse aproximaciones al concepto de la adolescencia ya en la antigüedad, la Edad Media o el Renacimiento, la adolescencia tal y como es concebida actualmente en los países occidentales no ha existido siempre. La adolescencia como periodo evolutivo aparece a fines del siglo XIX y principios del XX (Kett, 1977), coincidiendo con la revolución industrial, que implica una mayor especialización de la mano de obra. Los históricos llaman al período comprendido entre 1880 y 1920 la *edad de la adolescencia* (Tyack, 1990), debido a que se produjeron los cambios cruciales que establecen las características de la adolescencia moderna: la promulgación de leyes que restringen el trabajo infantil y los nuevos requisitos para que los jóvenes asistan a la Educación Secundaria.

Aunque la transición entre la niñez y la adultez es evidente en la mayoría de las sociedades y no se limita a un fenómeno occidental (Larson & Wilson, 2004), la propia etapa en sí está marcada por connotaciones culturales. Las experiencias que los adolescentes tienen en distintas partes del mundo son diferentes, a la hora de establecer conclusiones hay que tener presente que la mayoría de las investigaciones sobre el desarrollo adolescente usualmente tomadas como referentes del desarrollo normativo se han centrado en los jóvenes que viven en los países occidentales, principalmente en EE. UU. y Europa (Brown & Larson, 2002; Cole, 2006; Sue, 1999). A este respecto Arnett (2008) realiza un análisis de las revistas americanas más prestigiosas de Psicología, concluyendo que la gran mayoría están centradas en población americana. Pone de relieve las grandes diferencias sociodemográficas entre las distintas partes del mundo y destaca la importancia de tenerlas en cuenta. Como ilustración de esta situación, resulta representativa la analogía que dicho autor realiza entre la psicología y la biología:

¿Cuáles son las implicaciones de esas diferencias demográficas para la psicología? Más importante, ellas plantean la cuestión de si la psicología americana puede realmente ser considerada una ciencia humana si se centra fundamentalmente en un inusual 5% de la población humana, que ocasionalmente incluye a un 7%. Tal

estrechez en la investigación psicológica no puede ser justificada por los requisitos de la ciencia. Por el contrario, ninguna otra ciencia procede con tal estrechez en el rango de estudio. Es difícil imaginarse que los biólogos, por ejemplo, estudiaran un altamente inusual 5% de la población mundial de cocodrilos y asumir que las características de ese 5% son universales. Es incluso más difícil imaginar que tales biólogos fueran conscientes de que el otro 95% de la población mundial de cocodrilos fuera infinitamente diferente de ese 5% bajo estudio, y altamente diverso en hábitat, costumbres alimenticias, prácticas de apareamiento y conductas diarias, solo mostrar poco o ningún interés en estudiar ese 95% y continuar estudiando al 5% exhaustivamente mientras hacen reclamos universales. Un observador externo consideraría tal ciencia como incompleta, cuanto menos, y se preguntaría por qué hay tal interés en centrarse en ese inusual 5% mientras el otro 95% es abandonado. Aún más en el estudio de los seres humanos, esas diferencias ambientales, económicas y culturales hacen de ellos más diversos que cualquier otra especie animal, eso es lo que los psicólogos americanos hacen (p. 608).

Los manuales de Psicología Evolutiva, así como las revisiones existentes sobre la temática, plantean los resultados encontrados en los países donde llevan a cabo las investigaciones como los normativos del desarrollo, matizando en algunas ocasiones que no ocurre lo mismo en otras culturas y comenzando a prestar atención a este hecho. Entre los más recientes, por ejemplo Zimmer-Gembeck y Collins (2003) añaden un apartado sobre variaciones culturales en su revisión sobre el desarrollo de la autonomía en la adolescencia en el *Blackwell Handbook of Adolescence*, al igual que Collins y Laursen (2004) en su revisión sobre las relaciones entre padres y adolescentes en el *Handbook of Adolescent Psychology*. También Collins y Steinberg (2006) añaden un apartado sobre las diferencias étnicas en su revisión sobre el desarrollo adolescente en contextos interpersonales en el *Handbook of Child Psychology*, así como Parke y Buriel (2006), en este último manual citado, realizan una aproximación a la socialización en la familia desde un punto de vista étnico y Coleman y Hendry (2003) añaden un epígrafe sobre la cultura y el origen étnico en su libro *Psicología de la adolescencia*. Como apuntan Smetana, Campione-Barr y Metzger (2006) la investigación en el área de la psicología adolescente se está volviendo más inclusiva, estudiando el desarrollo de otras minorías étnicas, dado que el estudio de la diversidad se había centrado principalmente en la población afroamericana, señalando que especialmente la inmigración ha surgido como

un nuevo e importante tema de investigación, reflejo de las tendencias sociodemográficas actuales.

La adolescencia es concebida como un período de preparación para convertir a los jóvenes en adultos que puedan desenvolverse de forma autónoma en el mundo. A este respecto, Brown y Larson (2002), al presentar diversos estudios centrados en esta etapa en ocho regiones del mundo, señalan:

(...) el elemento común que vemos es un intervalo de transición y preparación entre la infancia y la adultez. Si este es corto o largo, si tiene nombre o no, o si es entendido a través de una variedad de términos en diferentes situaciones, casi todas las sociedades tienen un período de transición en el que la gente joven continua un proceso, comenzado en la infancia, de equiparse para ser miembros adultos completos de la sociedad (p. 6).

Pero este mundo para el que se los prepara no es el mismo para todos los adolescentes. Como Zimmer-Gembeck y Collins (2003) apuntan, la autonomía, el individualismo y la libertad personal son fuertes valores culturales en EE. UU. y en la mayoría de las sociedades occidentales industrializadas, por lo que los padres generalmente socializan a sus hijos para que adquieran esos valores, fomentando así el desarrollo de su autonomía. Sin embargo, estas expectativas pueden variar dependiendo de la cultura, como se mostrará en el apartado de las relaciones familiares. Como señala Gielen (2004):

En el pasado, los investigadores americanos y europeos argumentaron que el estudio de los niños y adolescentes (principalmente mayoritarios) en sus respectivos países, daría como resultado algún día una teoría del desarrollo humano comprensiva y universalmente válida— tales nociones han sido desacreditadas. Mejor dicho, para desarrollar tal teoría, es necesario trazar y comparar las trayectorias evolutivas de niños, adolescentes y adultos en un amplio espectro de contextos ecológicos y culturales en todo el mundo (pp. 37-38).

Como señalan Larson y Wilson (2004), sabemos muy poco de la mayoría de los adolescentes, dado que una gran parte de los investigadores centrados en este campo viven en países occidentales y centran su investigación en su esquinita del mundo.

Al hablar de diferencias culturales, un aspecto que también hay que tener en cuenta es la influencia de la globalización. Las fronteras entre las naciones cada vez son más difusas en lo referente a la comunicación. Como ejemplos anecdóticos de la influencia de esta situación sobre los jóvenes, pueden encontrarse a adolescentes españoles que se identifican con grandes estrellas del rock alemanas que cantan en inglés y pasan noches a la intemperie para no perderse sus conciertos, adolescentes americanos que aman el anime japonés o adolescentes magrebíes que se declaran fans de equipos de fútbol españoles. Estas fuertes identificaciones con iconos de otras culturas son sólo uno de tantos ejemplos cotidianos que podrían exponerse como muestra de la dificultad de hablar de “culturas puras”, en el sentido de culturas que se hayan mantenido intactas en sus tradiciones, valores y creencias sin ningún tipo de influencia. Las nuevas tecnologías de la comunicación, entre las que se destacan internet y la televisión, convierten la aculturación en un fenómeno difícil de definir. Los adolescentes, en especial, hacen un uso más frecuente de estas tecnologías, recibiendo muchas influencias culturales. En las definiciones sobre aculturación más aceptadas, que se presentarán en esta revisión teórica, se resalta la existencia de un contacto directo y continuado entre al menos dos culturas diferentes. Estas aproximaciones al estudio de la aculturación dan la sensación de que el contacto entre las culturas comienza cuando las personas viajan a otro país y conviven de forma directa, como si previamente hubiesen estado viviendo aisladas. Además, si nos atenemos a las definiciones, también podría considerarse aculturación el contacto directo y continuado que se realiza a través de medios que lo permitan.

En relación a la duración de la adolescencia, aunque el comienzo está marcado por profundos cambios biológicos propios de la pubertad (sin mencionar que además existen diferencias en la edad de inicio en función del género así como grandes diferencias interindividuales), su final viene establecido por aspectos culturales, usualmente definido por factores que indican que el individuo se ha convertido en una persona autónoma, por ejemplo al entrar en el mundo laboral, casarse o formar una familia (Smetana, Campione-Barr, et al., 2006). Como ejemplo, Lim, Yeh, Liang, Lau y McCabe (2009) en su estudio sobre familias chinas americanas, consideran adolescentes a los jóvenes entre los 12 y los 23 años, que se encuentran bajo dependencia de sus familias, solteros y estudiando. Argumentan que estos tres criterios son los principales para considerar a una persona adolescente en el contexto cultural chino. Esta delimitación de la adolescencia también sería cuestionable, en el momento en el que están considerando a los chinos que viven en

EE. UU., estos criterios también deberían verse afectados por el contexto sociocultural en el que se encuentran.

La adolescencia ha sido conceptualizada como una transición, pero la extensión de la misma ha llevado a la mayoría de los autores que se centran en su estudio a subdividirla en estadios, sin embargo, como señalan Coleman y Hendry (2003) tampoco esta solución es satisfactoria, “ante todo porque no existe acuerdo sobre las definiciones o edades que se aplican a cada estadio” (p. 17). Como ejemplo de esta situación, en la Tabla 1 se presentan las divisiones realizadas de forma general por diferentes autores, hay que señalar además que la mayoría de ellos indica estas edades que mostramos de una forma aproximada.

Tabla 1. Estadios de la adolescencia según diferentes autores.

	Temprana	Media	Tardía
Smetana, Campione-Barr, et al. (2006)	10 a 13 años	14 a 17 años	18 a 1 ^{os} años de la 2 ^a década
Moreno & Del Barrio (2000)	11-12 a 14 años	15 a 18 años	18 a 20 años
Steinberg (2002)	10 a los 13 años	14 a 18 años	19 a 22 años
Society for Research on Adolescence (Goossens, 2006)	10 a 15 años	15 a 18 años	18 a 22 años
Arnett (2009)	10 a 14 años		15 a 18 años

Fuente: Creación propia a partir de Smetana, Campione-Barr, et al. (2006), Moreno y Del Barrio (2000) Steinberg (2002), Goossens (2006) y Arnett (2009).

En las investigaciones centradas en la etapa adolescente se pone de relieve esta diferente conceptualización de las subetapas de la adolescencia. Por ejemplo, Bulcroft, Carmody y Bulcroft (1996) consideran a los jóvenes entre 12 y 13 años en la adolescencia inicial, entre los 14 y los 15 en la media y entre los 16 y los 18 en la tardía, de la misma manera que son considerados en los estudios de Alonso (2005), Dekovic, Noom y Meuss (1997) y García y Peralbo (2001). Esta situación complica las comparaciones entre estudios, a lo que además hay que añadirle que en muchas investigaciones no se utiliza la edad como criterio para seleccionar a las muestras sino el curso escolar en el que los jóvenes están matriculados (e.g., Adams & Laursen, 2001; Fuligni, 1998; Pahl & Way, 2006), cursos que no se corresponden entre los sistemas educativos de los diferentes países. Por ejemplo, en el meta-análisis realizado por Laursen, Coy y Collins (1998) sobre los conflictos entre progenitores e hijos, para la realización de las comparaciones entre los diferentes estudios, estas etapas se delimitaron en los siguientes términos, la adolescencia

inicial de 10 a 12 años o alumnos en el 5º a 6º curso, la adolescencia media, de los 13 y 16 años o alumnos de 8º a 10º curso, y la adolescencia tardía de 17 a 22 años o alumnos en 11º curso o estudiantes universitarios).

En lo que parece que todos los autores están de acuerdo es en la necesidad de realizar diferencias en función de las edades dentro de esta etapa y la dificultad de delimitar el período de la adolescencia, especialmente su final. En palabras de Steinberg (2002) “Un problema que los estudiantes de la adolescencia se encuentran pronto es uno fundamental: decidir cuando la adolescencia comienza y termina. Diferentes teóricos han propuesto varios marcadores, pero hay poco acuerdo en este tema” (p. 4).

Además, algunos autores comienzan a llamar a la etapa entre los 18 y los 25 años *adulthood emergente*, al menos en EE. UU. y en la mayoría de los países occidentales industrializados, considerando que debe ser tratada de una forma diferente a la adolescencia (e.g., Aquilino, 2006; Arnett, 2000, 2006). La etapa de la *adulthood emergente* se refiere al período en el cual los jóvenes son legalmente adultos pero no se ven como adultos completos y no toman las responsabilidades que son características de la *adulthood* en las sociedades desarrolladas. Collins y Steinberg (2006) señalan que aunque el período entre la adolescencia y la edad adulta se está prolongando en la sociedad contemporánea, esta situación no ha provocado que se lleven a cabo investigaciones empíricas sobre las implicaciones psicológicas de dicho cambio social.

Cabe preguntarse si realmente un período evolutivo puede alargarse o pueden crearse otros nuevos diferenciados de la *adulthood* debido a los cambios sociales que no permiten a muchas personas alcanzar los requisitos para considerarse que han accedido a ella. Por ejemplo, en el caso de España, atendiendo a la mayoría de los criterios establecidos, la adolescencia podría no acabar hasta bien entrados en la treintena. Si se atiende a los indicadores usualmente mencionados para establecer el final de la adolescencia, por ejemplo, según los datos del Instituto Nacional de Estadística (2010) la edad media con la que se contrae el primer matrimonio en España se sitúa en torno a los 33 años en el caso de los hombres y en cerca de los 32 años en las mujeres. Por otro lado, la edad media de la compra de la primera vivienda se sitúa entre 33 y 35 años según diferentes fuentes, el Grupo Expofincas (2009) situó la media en 35 años en 2008 y en 33 años en 2009, mientras que García-Montalvo (2006) la situó en 34 años con datos de 2000 a 2005. A lo que habría que añadir las graves complicaciones para conseguir la

independencia financiera debido a la situación económica actual. Por ejemplo, según los datos de Eurostat, la tasa de paro de las personas menores de 25 años se sitúa en el 50,5%, duplicando la media europea (Olivares, 2012). A este respecto, Steinberg (2002) advierte de las posibles dificultades que pueden originarse cuando los jóvenes han alcanzado su autonomía en otros aspectos de la misma pero siguen dependiendo económicamente de sus progenitores, debido a las diferentes opiniones que pueden generarse en ambas partes. Por ejemplo, los padres y madres pueden sentir que tienen el derecho de imponer determinadas reglas mientras sus hijos e hijas vivan en casa que estos no sienten deban acatar. Quizás estas aproximaciones presentadas para establecer el final de la adolescencia están poniendo de manifiesto la necesidad de revisar los criterios establecidos para definir un período evolutivo.

Así mismo, el final de la adolescencia es diferente en cada cultura, especialmente entre los países desarrollados y en vías de desarrollo. Por ejemplo, Arnett (2009) sugiere que el final de la adolescencia podría estar algo claro, tomando como referente la finalización de la Educación Secundaria, a los 18 años es el momento en el que la mayoría de las personas en las sociedades industrializadas la han acabado. También sería cuestionable si los jóvenes que viven en la pobreza en países en vías de desarrollo y se ven obligados a trabajar, mendigar, o ejercer la prostitución para sobrevivir están realmente viviendo la adolescencia tal y como es entendida en los países desarrollados. No es necesario referenciar culturas indígenas o distantes donde se llevan a cabo ritos de paso para ejemplificar que el período de la adolescencia depende de factores culturales y sociales. Por ejemplo, en la cultura gitana la adolescencia tal como es presentada por los investigadores sería cuestionable, especialmente en las mujeres, donde adquieren muchas de las características que definen el final de la adolescencia a edades muy tempranas, por ejemplo la entrada en el mundo laboral, contraer matrimonio o tener hijos.

Debido a las diferentes formas de delimitar la adolescencia y sus etapas en función de los autores que se acaban de exponer, para una mayor clarificación y comprensión de los resultados procedentes de diferentes estudios así como para facilitar las comparaciones entre los mismos, al realizar la revisión de las investigaciones que se presentan en este marco teórico se mantendrán las denominaciones originales de estos períodos utilizadas por investigadores y se proporcionará información adicional sobre las edades referidas.

1.2. Características de la adolescencia.

Dado que a lo largo de este trabajo se hará alusión a una serie de características propias de esta etapa evolutiva, como influyentes sobre los aspectos tratados, a continuación se exponen algunas de ellas. Para presentar estas características de una forma general se han seguido las revisiones realizadas por diversos autores, que pertenecen principalmente al contexto americano y europeo (e.g., Carretero & León, 1999; Coleman & Hendry, 2003; Collins & Steinberg, 2006; Jackson & Goossens, 2006; Moreno & Del Barrio, 2000; Oliva, 1999; Palacios & Oliva, 1999; Steinberg, 2002) y se tendrán en cuenta las matizaciones y resultados señalados por estos y otros autores (e.g., Arnett, 2009; Brown & Larson, 2002) en relación a la universalidad de las mismas. En primer lugar se presentan los grandes cambios que se han identificado en la adolescencia, en segundo los desarrollos psicosociales más característicos de esta etapa y por último los contextos en los que se desarrollan los adolescentes.

1.2.1. Cambios en la adolescencia.

La mayoría de los autores coinciden en señalar tres grandes cambios o transiciones que se producen en la adolescencia, biológicos, cognitivos y sociales, que a continuación serán comentados de forma breve.

Cambios biológicos. Como se ha señalado, el principio de la adolescencia está marcado por cambios biológicos, concretamente por la entrada en la pubertad. Los cambios puberales afectan a dos grandes áreas del adolescente, su desarrollo psicológico y sus relaciones sociales. A pesar de que existen muchas matizaciones, siguiendo a Collins y Steinberg (2006) pueden realizarse algunas generalizaciones sobre estas influencias, diferenciando entre estas dos grandes áreas.

En relación al **desarrollo psicológico**, se han identificado cuatro grandes áreas de influencia:

- 1) El efecto directo de los cambios hormonales es pequeño.
- 2) La relación entre el funcionamiento psicológico es mayor cuando se miden los índices somáticos de la pubertad en lugar de los endocrinos, por lo que la

pubertad afecta a las funciones psicológicas principalmente a través del impacto de la apariencia de los jóvenes.

- 3) El momento en el que se producen los cambios puberales está más relacionado con el funcionamiento psicológico que el estatus puberal por sí mismo.
- 4) La asociación entre la pubertad precoz y el aumento del afecto negativo en las chicas y el aumento de los problemas de conducta en los chicos, debido al impacto en la imagen corporal de las chicas y el aumento de la probabilidad de los chicos tengan relaciones de amistad con jóvenes mayores, que los puede llevar a experimentar con conductas de riesgo cuando son relativamente inmaduros.

En relación a los cambios producidos en las **relaciones sociales** como consecuencia de los cambios puberales, son dos grandes categorías las establecidas:

- 1) Cambios en las relaciones familiares, especialmente centradas en los conflictos entre los adolescentes y sus padres, donde influye más el momento en el que se producen los cambios puberales que el estatus puberal. Los chicos que maduran precozmente tienen conflictos con sus padres más intensos. La explicación más usual es que los padres no están de acuerdo con que la precocidad física de sus hijos sea requisito suficiente para concederles mayor autonomía.
- 2) El papel de la pubertad en la conducta sexual, principalmente se debe a interacciones entre las influencias biológicas y sociales.

Cambios cognitivos. En primer lugar se desatacan las aportaciones realizadas por Inhelder y Piaget (1955/1972), donde el período de la adolescencia coincide con el paso del estadio de las operaciones concretas al estadio de las operaciones formales, que aparece aproximadamente entre los 11-12 años y se consolida entre los 14-15 años (Carretero & León, 1999). Coleman y Hendry (2003) señalan como característica más relevante la capacidad para construir proposiciones contrarias a los hechos. Este cambio se ha descrito en base a tres características funcionales (Carretero & León, 1999; Moreno & Del Barrio, 2000): desplazamiento de lo real a lo posible, el carácter hipotético-deductivo y el carácter proposicional.

Steingber (2002), describe esta nueva forma de pensar de los adolescentes, en comparación con los niños, como más avanzada, eficiente y generalmente más efectiva,

distinguiendo cinco formas principales: son más capaces de pensar sobre lo posible en lugar de limitarse a lo real, de pensar sobre cosas abstractas, de pensar sobre el proceso de pensamiento en sí mismo (meta-cognición), los pensamientos se vuelven más multidimensionales y existe mayor propensión a la relativización.

Cambios sociales. Hacen referencia a los cambios en la posición social o legal de los adolescentes que conllevan el cambio en privilegios, derechos o responsabilidades. Se ha argumentado que en las sociedades no industrializadas típicamente están marcados por ritos ceremoniales de paso, usualmente uno marca el comienzo de la adolescencia y otro el final (Schlegel & Barry, 1991), mientras que en las sociedades industrializadas, al carecer de esos ritos de paso generalizados, dichas regulaciones se realizan en forma de leyes (Scott & Woolard, 2004). A este respecto, a todo lo comentado anteriormente sobre la delimitación de la adolescencia, habría también que añadir que desde un punto de vista legal la adolescencia no está claramente delimitada, diferenciándose entre los períodos de niñez y adultez, sin otorgar un estatus propio a la adolescencia. Dependiendo del tema en concreto del que se trate, los adolescentes pueden ser tratados como niños o como adultos, produciéndose una invisibilidad de la adolescencia (Scott & Woolard, 2004). La edad marcada usualmente para considerar a una persona adulta desde un punto legal ha sido aquella a la que se tiene derecho a votar, actualmente los 18 años en la mayoría de los países del mundo. A partir de dicha edad los jóvenes dejan de estar sujetos a la autoridad parental y “son considerados responsables, individuos autónomos que acarrearán con las consecuencias— tanto buenas como malas — de sus acciones y elecciones” (Scott & Woolard, 2004, p. 527). Sin embargo, esto no sucede en todos los países, e incluso existen diferencias dentro de un mismo contexto cultural dependiendo de la conducta en concreto, por ejemplo en EE. UU. la edad legal para conducir es a los 16 años, para votar los 18 y para consumir alcohol los 21. Por último, Collins y Steinberg (2006), ponen de relieve la poca atención prestada en el campo de la investigación al paso de la adolescencia a la edad adulta en contraposición al prestado a la entrada en la adolescencia.

1.2.2. Contextos de desarrollo en la adolescencia.

Por último, se comentan de forma breve las características más resaltadas de los contextos en los que los adolescentes se encuentran inmersos en este período y que por tanto son

importantes para su desarrollo, dado que este es el producto de la interacción de los cambios básicos comentados y los contextos en los que se producen. Desde la perspectiva ecológica del desarrollo se resalta la importancia de tener en cuenta los diferentes ambientes en los que las personas se encuentran inmersas. El concepto *contexto* refiere a “todos y cada uno de los ambientes, con sus características físicas y sociales, que enmarcan y rodean el cambio comportamental humano” (Clemente, 1996, p. 19). Son muchos los contextos que ejercen su influencia en este período de la vida, siguiendo la terminología empleada por Bronfenbrenner (1979/1987) referidos tanto al microsistema, al mesosistema, al exosistema y al macrosistema pero a continuación se comentarán los más referenciados, referidos concretamente al microsistema (la familia, el grupo de iguales y la escuela), quizás debido a que son aquellos en los que participan directamente y dedican más tiempo. Sin embargo, el resto de sistemas siempre está presente, a lo largo de esta revisión se prestará especial atención a la influencia del macrosistema. Es imposible generalizar acerca de la naturaleza de la adolescencia sin tener en cuenta los contextos y las circunstancias en las que los adolescentes crecen, el impacto psicológico de los cambios biológicos, cognitivos y sociales se encuentran moldeados por el contexto en el que se producen (Steinberg, 2002). Estos contextos de desarrollo, definidos y moldeados por la sociedad en los que los jóvenes viven, presentan diferencias en función de las culturas.

Familia. La familia es uno de los contextos de desarrollo más importantes, sino el más importante, para los adolescentes en todas las partes del mundo (Brown & Larson, 2002). De forma general, en la sociedad occidental, aunque durante la adolescencia los padres y madres siguen siendo figuras importantes para el adolescente, el tiempo que pasan juntos se reduce y aumentan los conflictos entre ellos (Larson & Richards, 1998). Sin embargo, la familia sigue siendo una influencia poderosa durante este período (Arnett, 2009).

El grupo de iguales. Los cambios principales que se producen en la adolescencia en relación a este contexto, son la importancia, la intensidad y la estabilidad que gana el grupo de iguales, convirtiéndose en el contexto socializador más influyente durante esta etapa (Oliva, 1999), en decremento de la influencia socializadora de la familia (Aquilino, 2005). Sin embargo, las interacciones con el grupo de iguales no son las mismas en todas las partes del mundo, por citar un ejemplo, en el mundo árabe las oportunidades de

interacción con los iguales son severamente limitadas, especialmente para las chicas, así como las interacciones con el sexo opuesto (Booth, 2002). Schlegel y Barry (1991) en un estudio transcultural, encuentran de forma general este patrón (menos relación con la familia y mas relación con los iguales durante la adolescencia) en diversas partes del mundo, aunque en general los adolescentes en las culturas tradicionales pasan más tiempo con los familiares que con los amigos y destacan grandes diferencias en función del género en las culturas tradicionales, por ejemplo los chicos presentan una mayor participación con los iguales y amigos que las chicas.

Escuela. Es indudable que la escuela es un contexto socializador para los adolescentes, al menos en las sociedades occidentales industrializadas, la mayoría de las cuales establecen los 16 años como la edad mínima obligatoria para permanecer en ellas. Se convierte de este modo en un contexto altamente modelado por el macrosistema. La revisión realizada por Fussell y Greene (2002) pone de relieve las grandes diferencias que existen en el mundo en aspectos que van desde el porcentaje de niños y adolescentes que reciben educación, las diferencias de género y el abandono y la entrada en el mundo laboral.

Como se ha comentado hay otra serie de contextos que influyen, cuya importancia varía en función de características económicas y sociales. Por ejemplo, el trabajo sería un contexto de desarrollo importante para todos aquellos chicos y chicas que no se encuentran escolarizados, principalmente procedentes de áreas rurales y familias urbanas pobres en los países en vías de desarrollo. Y los medios de comunicación, como la televisión o internet, surgirían como un contexto de desarrollo importante para aquellos jóvenes que tienen acceso y hacen uso de los mismos de forma continuada a los mismos.

1.2.3. Tareas en la adolescencia.

Son varias las tareas o desarrollos psicosociales que han sido propuestos como importantes en esta etapa evolutiva, que refieren a las expectativas normativas y requisitos de lo que se debe hacer o alcanzar a una determinada edad (Nurmi, 2004). Por ejemplo, Steinberg (2002) señala la identidad, la autonomía, la intimidad, la sexualidad y el logro académico o profesional. Sin embargo, a partir de lo expuesto en relación a la diferencia en los contextos de desarrollo en función de las sociedades, es de esperar que las tareas que los adolescentes tengan que afrontar en diferentes partes del mundo sean

diferentes. Por ejemplo, Brown y Laursen (2002) señalan que la negociación de la autonomía, una de las tareas centrales para los adolescentes occidentales, puede no serlo tanto para otros grupos de jóvenes, como por ejemplo los que sobreviven en la calle en Kenia y otras partes del mundo, los que aceptan los matrimonios concertados por sus padres en India o las jóvenes filipinas que se marchan a las ciudades para apoyar económicamente a sus familias. Este razonamiento es similar a la conclusión de Gibbons (2004) tras revisar diversos estudios centrados en adolescentes en países en vías de desarrollo, la gran cantidad de adolescentes que están creciendo en el mundo supone un reto para los teóricos evolutivos. En sus propias palabras:

El punto de vista dominante de la psicología evolutiva, en el que la adolescencia es un período de incremento de la independencia y la autonomía en el pensamiento y la acción, es puesto en tela de juicio por la investigación en adolescentes en los países en vías de desarrollo. Las trayectorias evolutivas del autoconcepto, la similitud percibida de los iguales y la identidad del grupo, parecen seguir un curso diferente entre algunos adolescentes en los países en vías de desarrollo (p. 272).

1.3. Conclusiones principales sobre la revisión de la adolescencia.

A partir de todo lo expuesto, a continuación se exponen las ideas las principales extraídas de esta revisión sobre la adolescencia.

- En el campo de la psicología evolutiva las investigaciones se están volviendo más inclusivas y se reconoce la necesidad de no realizar generalizaciones sobre el desarrollo humano a partir de estudios centrados en determinadas poblaciones.
- Parece existir consenso en que en todas las culturas existe un período entre la niñez y la adultez, aunque no se encuentra ni delimitado de la misma forma ni presenta las mismas tareas.
- No existe consenso sobre la duración de la adolescencia y en las sociedades occidentales industrializadas se está dilatando en función de los cambios sociales, presentando nuevos retos para los investigadores.

- Las consecuencias de los cambios que se producen durante esta etapa sobre el desarrollo psicológico de los adolescentes están influidas por las interacciones con los ambientes en los que se desarrollan. En relación al microsistema, aunque contextos como la familia, los iguales y la escuela son reconocidos como importantes durante esta etapa, su influencia sobre el desarrollo así como la importancia de otros contextos, estarán modelados por la influencias de otros sistemas, especialmente por el macrosistema. Por tanto, las tareas que caracterizan esta etapa también están moduladas por los contextos culturales.

2. Aculturación e identidad étnica en la adolescencia.

En este apartado se realizará la revisión de los conceptos aculturación e identidad étnica, aunque son términos muy relacionados, y a menudo presentados como intercambiables, serán tratados de forma diferenciada, dado que entendemos el segundo como un aspecto derivado del primero.

La identidad étnica, siguiendo el razonamiento de autores como Liebkind, Phinney y colaboradores (Liebkind, 2006; Phinney, 1990; Phinney, Horenczyk, Liebkind, & Vedder, 2001) se concibe como uno de los aspectos de la aculturación más destacados, que se centra en el sentido subjetivo de pertenencia a un grupo étnico o cultura. Mientras que la aculturación es un concepto más amplio, que abarca todos los cambios que surgen del contacto entre individuos y grupos de diferentes bagajes culturales (Sam, 2006a), que usualmente se ha centrado en como los individuos de los grupos étnicos minoritarios se adaptan a la cultura dominante así como los cambios asociados en sus creencias, valores y conductas como resultado del contacto con la nueva cultura y sus miembros (Berry, Kim, Minde, & Mok, 1987). De esta forma, la identidad étnica-cultural, es conceptualizada como un aspecto de la aculturación que se centra más en la autoconciencia que en las conductas y actitudes consiguientes a la inmigración (Phinney, Berry, Vedder, & Liebkind, 2006a). Además, la identidad étnica es un aspecto de la identidad que adquiere importancia para las personas en las situaciones en las que diferentes grupos étnicos entran en contacto durante un período de tiempo. Según Phinney (1990) en una sociedad étnica o racialmente homogénea, la identidad étnica es un concepto virtualmente carente de sentido. Por estos motivos se presentará en primer lugar la aculturación como el marco

general para a continuación analizar la identidad étnica. Muchos individuos y grupos antes del proceso de aculturación pueden no tener un sentido claro de su etnicidad, pero cuando entran en contacto con otro grupo que es culturalmente diferente pueden verse forzados a definir su sentido de identidad en relación a su etnicidad. Por lo tanto, la identidad étnica puede ser concebida como un aspecto de la aculturación (Sam, 2006a).

A lo largo de este trabajo se presentarán resultados de diversas investigaciones en las que los grupos étnicos que se tienen en cuenta reciben diferentes denominaciones, dependiendo de los objetivos y conceptualizaciones de los investigadores (e.g., blancos, negros, inmigrantes, autóctonos, latinos, europeo-americanos, etc.), por lo que se intentará mantener estas denominaciones originales.

2.1. Aculturación.

En el presente estudio se entiende la aculturación tal como la conceptualiza Berry (2001, 2006), como un proceso de cambio psicológico y cultural que resulta del continuo contacto entre personas de diferentes procedencias culturales. Estos cambios pueden ser observados a través de diferentes dominios, como las actitudes, las conductas, los valores y la identidad cultural. Aunque comúnmente se plantea que este contacto entre diferentes grupos culturales conlleva cambios en todos ellos, el impacto del cambio y el esfuerzo de adaptación son mayores en el grupo no dominante y por tanto será el colectivo donde se centrará principalmente la atención, idea compartida por la mayoría de los autores que se han acercado al estudio de la aculturación (Berry, 2001; Sam, 2006a).

En este apartado se abordará el constructo de la aculturación, se presentarán los enfoques teóricos más relevantes en relación a los objetivos de este trabajo desde el campo de la psicología y las perspectivas de estudio del desarrollo. Se comenzará realizando una breve aproximación a los antecedentes de estudio de la aculturación desde un punto de vista psicológico, para a continuación centrar la atención en la aculturación psicológica, donde se presentarán las perspectivas que reclaman la necesidad de incluir el punto de vista evolutivo en el estudio de este proceso y la revisión sobre los modelos e instrumentos utilizados para su estudio. Aunque el interés son las aproximaciones hacia el estudio de los adolescentes, también se tendrán en cuenta otras aportaciones. La revisión concluirá con la presentación de los perfiles de aculturación encontrados en varios estudios representativos realizados con adolescentes inmigrantes.

2.1.1. Antecedentes al estudio psicológico de la aculturación.

El término aculturación pertenece originariamente al campo de la antropología cultural. Las revisiones sobre el origen histórico del concepto atribuyen a diferentes autores el haber sido los primeros en utilizarlos. En la revisión de Malgesini y Giménez (2000) se señala a Franz Boas, antropólogo estadounidense, como el primer autor en utilizar el concepto *Aculturación* en 1896 en un estudio realizado sobre la mitología de los indios del noreste de Estados Unidos, mientras que las revisiones de Sam (2006a) y Rudmin (2003) atribuyen la acuñación del término a Powell en 1880. Powell sugiere que el término aculturación hace referencia a los cambios psicológicos inducidos por la imitación transcultural. Sin embargo, a pesar de que el estudio empírico de la aculturación no comienza hasta el siglo XIX (Rudmin, 2003), los escritos sobre esta temática se remontan a épocas remotas. Una de las conclusiones que puede extraerse de los acercamientos y las revisiones de los antecedentes al estudio de la aculturación es que desde los primeros tiempos las sociedades han sentido la necesidad de aplicar reglas para regular los contactos entre diferentes culturas. Por ejemplo, Rudmin señala la existencia de inscripciones del año 2370 a.C, donde las reglas de Mesopotamia de los Sumerios establecían leyes para la protección de las prácticas culturales tradicionales contra los cambios aculturativos así como reglas para el comercio con los extranjeros. Sin embargo, el término se populariza en 1936 con la publicación de la definición de los antropólogos sociales Redfield, Linton y Herskovits, que posteriormente fue incorporada como la definición de aculturación en el Diccionario de las Ciencias Sociales de la Unesco (1987), y continua siendo una de las definiciones más referenciadas. Dichos autores definen la aculturación en los siguientes términos: “La aculturación comprende los fenómenos que resultan de un contacto continuo y directo entre grupos de individuos que tienen culturas diferentes, con los subsecuentes cambios en los patrones culturales originales de uno o ambos grupos” (p. 149). De esta definición se extraen tres ideas principales; debe existir un contacto mantenido en el tiempo entre personas de al menos dos culturas diferentes, de dicho contacto se producirán cambios y estos pueden darse tanto en uno como en otro grupo.

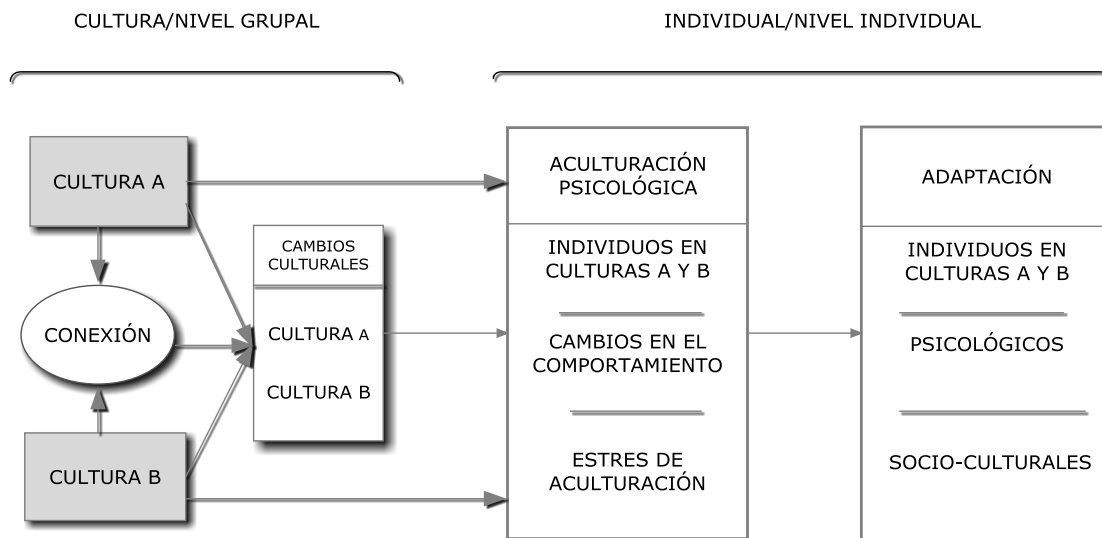
Aunque el término aculturación pertenece al campo de estudio de la antropología, por lo que en un primer momento fue utilizado para referir a un fenómeno a nivel grupal

(Ward, 2001), otras disciplinas han estudiado este proceso, entre ellas la psicología, en la que a continuación nos centramos.

2.1.2. Aculturación psicológica.

Rudmin (2003) en su estudio sobre la historia de la aculturación psicológica, atribuye el mérito de ser el primer psicólogo en escribir sobre la aculturación psicológica a Standley Hall en 1904, mientras que Thomas y Znaniecki son los primeros autores que presentan una teoría psicológica completa sobre aculturación en 1918. Se han llegado a identificar 126 diferentes taxonomías sobre aculturación, que Rudmin presenta en orden cronológico, basándose en los conceptos utilizados en función de las orientaciones hacia la cultura de origen y la cultura mayoritaria. Debido a la gran cantidad de taxonomías existentes, en el presente trabajo se realizará una revisión general de los modelos más referenciados y utilizados, relacionados con los objetivos que se pretenden alcanzar.

El autor más citado y reconocido como el primero en utilizar el término aculturación desde una perspectiva psicológica es Graves (1967). Realiza una distinción entre la aculturación como un fenómeno a nivel grupal o cultural y a nivel individual, lo que denomina aculturación psicológica. Como señala Berry (1997), esta distinción entre los cambios producidos en la cultura y los producidos en el individuo es importante para analizar la relación entre ambos grupos de variables, especialmente en el campo de la investigación, dado que no todos los individuos participan de la misma forma en el proceso de aculturación de sus grupos culturales; los cambios generales producidos a nivel grupal pueden ser muy profundos y los individuos pueden variar ampliamente en el grado en que participan en esos cambios. Estas diferencias individuales en los cambios y en la participación en los nuevos contextos se dan incluso en individuos que viven en la misma situación aculturativa (Sam & Berry, 2006). Los tipos de cambios que tienen lugar en los niveles individual y grupal son a menudo diferentes. Como ejemplos, Berry (1990) señala que a nivel grupal los cambios pueden ser en la estructura social del grupo, la economía base, o la organización política, mientras que a nivel individual señala cambios como la identidad, los valores, las actitudes y la conducta. En la Figura 1 se muestra el marco de trabajo propuesto por Berry (2003) donde une los niveles culturales e individuales de aculturación e identifica los grupos en contacto, con la creencia de que necesita ser conceptualizado y medido durante la investigación sobre aculturación.

Figura 1. Marco de trabajo para entender la aculturación propuesto por Berry.

Fuente: Adaptado de Berry (2003).

Al nivel cultural, Berry (2003) indica que es necesario entender las características centrales de los grupos culturales que entran en contacto, la naturaleza de sus relaciones de contacto y los cambios culturales resultantes en el proceso de aculturación. Los cambios resultantes a nivel psicológico pueden oscilar desde cambios comportamentales fácilmente alcanzables a aquellos más problemáticos que dan lugar al estrés aculturativo. Sam (2006a) señala que estos cambios tienden a ser el foco de atención cuando los intereses se centran en resultados a corto plazo, mientras que cuando el objetivo son los resultados a largo plazo se focaliza en la adaptación. Así mismo, Berry diferencia entre adaptaciones psicológicas y adaptaciones socioculturales o psicosociales. En este sentido, la revisión de Ward (2001) sobre las investigaciones que se han centrado en la adaptación de las personas en las transiciones entre culturas, encuentra como hilo conductor en los modelos revisados que ambas adaptaciones son importantes para los individuos. La psicológica se basa en repuestas afectivas, como el bienestar psicológico emocional y la satisfacción mientras que la psicosocial se refiere al dominio comportamental, relacionada con la adquisición de las habilidades culturales apropiadas necesarias para llevar a cabo interacciones efectivas o “encajar” en un nuevo contexto cultural.

A continuación se presentarán las ideas más relevantes extraídas tras la revisión teórica de los estudios centrados en la aculturación psicológica. En primer lugar, se mostrará la perspectiva del desarrollo, se continuará con una revisión de los modelos teóricos y se finalizará con una revisión de los acercamientos empíricos a su estudio.

2.1.2.1. Desarrollo y aculturación.

La revisión de la literatura existente sobre las investigaciones que se han acercado al estudio de la aculturación desde un punto de vista evolutivo conduce a la conclusión de que no existe una teoría sólida que incorpore ambos aspectos, y se corrobora la afirmación realizada Sam y Berry (2010) de que las perspectivas evolutivas en aculturación carecen de posiciones teóricas claras y parecen ser hilos sueltos que resaltan la importancia de incluir los temas del desarrollo como parte de las aproximaciones a la aculturación. Estos autores subrayan que más que proponer teorías evolutivas sobre la aculturación, los investigadores han identificado temas del desarrollo evolutivo, como la identidad cultural y las relaciones familiares, que pueden complicarse debido a las experiencias de aculturación durante los cambios normativos del desarrollo. La excepción que mencionan es la teoría planteada por Phinney (1990) para el desarrollo de la identidad étnica.

Quintana et al. (2006) también llaman la atención sobre la necesidad de estudiar el desarrollo normativo de los niños pertenecientes a minorías étnicas y raciales, resaltando que la mayoría de los estudios se han centrado en la patología. En general, los adolescentes pertenecientes a minorías étnicas continúan sobrerrepresentados en los estudios de riesgo e infrarrepresentados en las investigaciones sobre el desarrollo normativo (Smetana, Campione-Barr, et al., 2006). Así mismo, existe una tendencia a aplicar modelos y teorías para entender el proceso de aculturación y de desarrollo de los jóvenes inmigrantes derivados de otras poblaciones, como por ejemplo inmigrantes adultos o adolescentes autóctonos. En el presente trabajo se comparte la idea que presentan Quintana et al. sobre la importancia de otorgar a la cultura un papel central y desarrollar una ciencia que sea relevante para más contextos, lo que provocará un entendimiento más profundo del fenómeno del desarrollo. Schönplflug (1997) es uno de los primeros autores que ponen de relieve la importancia de considerar la aculturación como un proceso de desarrollo y la importancia de tener en cuenta el momento evolutivo en el que se encuentran las personas cuando emigran. Especialmente llama la atención sobre el modelo de aculturación de Berry, dado que este elige un paradigma de estrés y afrontamiento para desarrollar su modelo psicológico de aculturación individual, con lo cual no tiene en cuenta los cambios duraderos. En relación a la ventaja que supondría

sustituir la visión de afrontamiento de la psicología de la aculturación por una perspectiva evolutiva, Schönflug señala lo siguiente:

Los argumentos surgen de ver el proceso de enculturación como parte del desarrollo: la cultura construye el marco normativo para el desarrollo; impone constricciones a las posibles formas de cambio que pueden tener lugar durante el desarrollo. Los contactos culturales que demandan enculturación dentro de otra cultura o aculturación, interrumpen o perturban la enculturación aun en progreso mediante el contacto con miembros de la propia cultura, e.g., familia, escuela, grupo de iguales, etc. Por tanto, la adaptación a la nueva cultura tiene que ser vista globalmente, como un proceso relacionado con toda la vida y la edad, una perspectiva que solo es proporcionada por la psicología evolutiva (p. 53).

En este sentido, Garcia-Coll et al. (1996) se encuentran entre los primeros autores en plantear la necesidad de desarrollar otro modelo diferente para el estudio del desarrollo de los jóvenes pertenecientes a minorías étnicas. Esta necesidad está justificada debido a que los marcos teóricos tradicionalmente utilizados no tienen en cuenta la interacción de las clases sociales, la cultura, la etnicidad y la raza. Plantean un modelo integrador para el estudio del desarrollo de las competencias en niños pertenecientes a minorías étnicas. Sin embargo, el modelo que presentan se centra más en las minorías existentes, y principalmente en los jóvenes de color, que en los inmigrantes, y además destaca las consecuencias negativas en el desarrollo de la pertenencia a una minoría étnica (por ejemplo, racismo, prejuicios, discriminación, opresión y segregación). Aún así, son de los primeros autores en plantear la necesidad de abordar el desarrollo de los jóvenes pertenecientes a minorías étnicas, criticando la falta de inclusión de las mismas en los modelos del desarrollo más extendidos hasta ese momento.

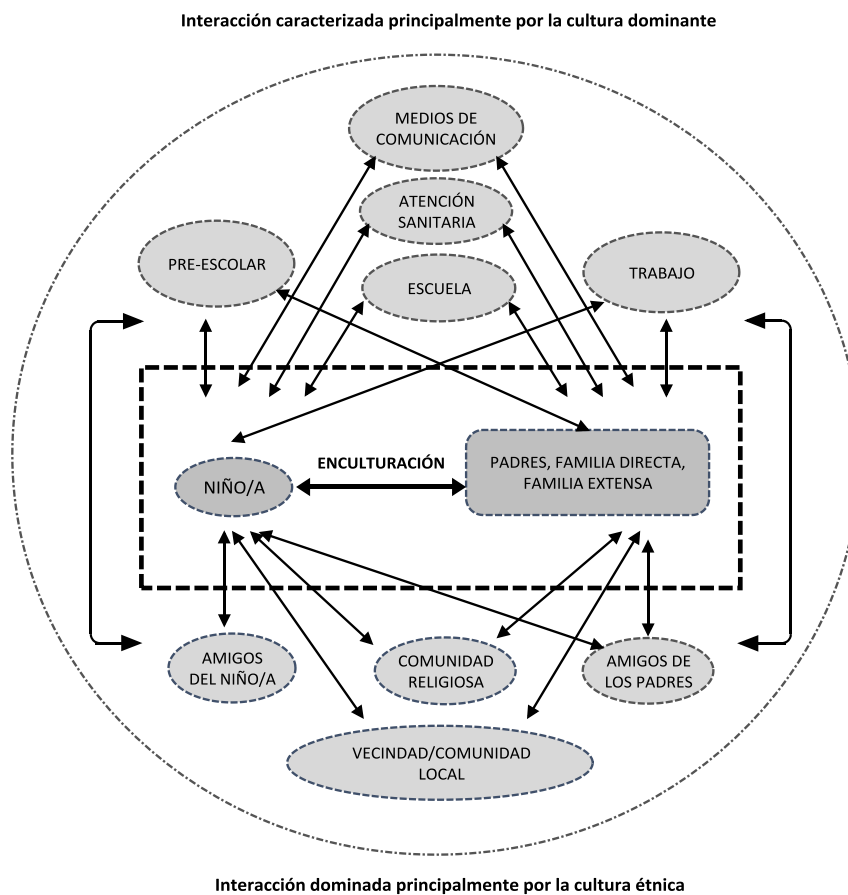
En la revisión que Ward (2001) realiza sobre las aproximaciones al estudio de la aculturación, resume las actuales perspectivas como afectivas, comportamentales y cognitivas, denominándolos el ABC de la aculturación (por sus siglas en inglés: Affective, Behavioral y Cognitive). Autores como Oppedal (2006) critican que en esta revisión no se incluyera la D, para hacer alusión al estudio del Desarrollo, poniendo de relieve la ausencia de una perspectiva evolutiva en la adaptación psicológica de las minorías étnicas.

Los modelos contextuales sobre el desarrollo, como el modelo ecológico planteado por Bronfenbrenner (1979/1987) y el contextualismo evolutivo de Lerner (2002), han sido principalmente utilizados en contextos monoculturales, donde la cultura se encuentra representada como un recurso externo, como algo homogéneo y compartido por todos los miembros de la sociedad. Respecto a esta representación externa que se realiza del modelo de Bronfenbrenner de la cultura en el círculo, es importante resaltar la señalización que Palacios (1999) realiza, indicando que el macrosistema no es ajeno al resto de sistemas, ni ejerce menor influencia por encontrarse en la capa más externa cuando es representado gráficamente. Precisamente este lugar en las representaciones gráficas debe entenderse no como la influencia más distante, sino como el sistema que ejerce una influencia mayor en los otros sistemas. Para el estudio del desarrollo en contextos multiculturales estos modelos necesitan una adaptación para dar cabida a una adecuada comprensión del desarrollo de los jóvenes inmigrantes. La adaptación básica de estos modelos consiste en incorporar la noción de nicho de desarrollo planteada por Harkness (Oppedal, 2006) en sus estudios transculturales. Harkness y Super (1993) desarrollan el concepto de *nicho evolutivo* como marco teórico para el estudio de la estructuración de los ambientes de los niños. El nicho evolutivo consiste en tres grandes subsistemas que operan juntos como un sistema mayor, cada uno de ellos interactúa condicionado por otras características de la cultura. Los subsistemas planteados son el *escenario físico y social* donde vive el niño (por ejemplo, el tamaño y la composición familiar, las rutinas diarias de los miembros de la familia), las *costumbres y prácticas de crianza* (costumbres compartidas por los miembros de la comunidad, ya sea conscientemente apoyadas o simplemente asumidas como la única manera de criar a los niños) y las *teorías psicológicas de los cuidadores*. Harkness y Super mantienen que el nicho evolutivo es la principal fuente de adquisición de la cultura para el niño. Quizás el aporte más interesante de Harkness y Super es el rechazo del estudio del niño universal. Sam y Oppedal (2002) son dos de los autores que han comenzado a plantear un modelo del desarrollo en el que tengan cabida los menores que se desarrollan en contextos multiculturales, pero son conscientes de los desafíos que esto presenta. Plantean el desarrollo de la aculturación como un proceso para ganar competencia dentro de dos dominios culturales distintos con el objetivo de tener un sentido de pertenencia y ser capaz de participar exitosamente en ambos. Desde esta perspectiva del desarrollo, que se centra en el estudio de niños y adolescentes, el proceso de aculturación es conceptualizado y

abordado de una forma diferente a como se haría en inmigrantes adultos. Mantienen que el término aculturación presupone estructuras cognitivas y comportamentales existentes que pueden cambiar como resultado de las interacciones interculturales, por lo que sería más apropiado para los adultos que emigran, dado que en el caso de los hijos de los inmigrantes, tanto niños como adolescentes, el proceso de aculturación se entremezcla con el propio desarrollo. De esta forma, la aculturación debe ser considerada como parte del desarrollo ontogenético más que como un proceso separado de adaptación. Los niños y los adolescentes tienen que afrontar desafíos de adaptación diferentes pero sus experiencias de adaptación suelen estudiarse usando teorías desarrolladas para adultos inmigrantes. Aunque también sería cuestionable esta visión para el estudio de los adultos que emigran a otros países, dado que la mayoría de los modelos sobre el desarrollo conciben este a lo largo de todo el ciclo vital (Sam, 2006b).

El modelo del desarrollo de la aculturación planteado por Oppedal (2006) es uno de los intentos que se han realizado para presentar una teoría evolutiva que pueda ser aplicable en contextos multiculturales. Este modelo integra las perspectivas ecológicas basadas en las teorías del desarrollo y la psicología cultural. Concretamente, desde las perspectivas evolutivas, se apoya en el contextualismo del desarrollo del ciclo vital (Lerner, 2002), que se basa en la idea de una dinámica de interacción continua y recíproca entre el organismo y el contexto. Este modelo, como ha sido comentado, sugiere que la cultura es homogénea y extrínseca al comportamiento humano, en términos de creencias, valores, tradiciones y hábitos. Añaden la perspectiva de la Psicología Cultural que mantiene que tanto las personas como los contextos están constituidos culturalmente y son interdependientes. En la Figura 2 se muestra el modelo propuesto, donde puede verse que el contexto de desarrollo de los menores es una organización compleja de interacciones individuales y socioculturales que pueden afectarles directa o indirectamente.

Figura 2. Un modelo contextual dinámico del desarrollo de la aculturación.



Fuente: Adaptado de Sam y Oppedal (2002) y Oppedal (2006).

De especial atención son los sistemas que Oppedal (2006) incluye cuando se refiere a la caracterización de la cultura mayoritaria y de la cultura minoritaria. Puede apreciarse como incluir las culturas minoritarias en un modelo de desarrollo contextual general no es tan sencillo como presentarlas simplemente junto a la mayoritaria. Los contextos en los que cada cultura tiene una mayor representación son diferentes, por ejemplo, las instituciones están representadas principalmente por la cultura mayoritaria. Este autor pone como ejemplo la escuela, que a pesar de que pueda haber una gran proporción de estudiantes inmigrantes, se encuentra dirigida por las leyes, los conocimientos, los valores y las creencias que son compartidos por la mayoría de miembros de la cultura de acogida. Y lo mismo ocurre para los sistemas de salud, lugares de trabajo y medios de comunicación, incluso si las personas que se encuentran dentro pertenecen a diferentes culturas, siguen estando principalmente dirigidas por la imposición de la cultura mayoritaria. Es importante resaltar que los contextos de

desarrollo no se presentan como situaciones estáticas, las flechas bidireccionales y las membranas permeables representan la influencia recíproca que tienen.

Este esquema puede ser un punto de partida para tener en consideración a las minorías étnicas. Por ejemplo, en la representación gráfica puede entenderse que determinados contextos, aquellos que tanto los menores como sus progenitores pueden elegir en cierta medida, estarán más influenciados por la cultura minoritaria, lo que es presuponer que los inmigrantes tenderán a relacionarse principalmente con miembros de su cultura. Las sociedades en las que viven diferentes culturas, además, hacen que la cultura tampoco sea homogénea para los individuos pertenecientes a la cultura mayoritaria.

Como se ha mencionado, existen investigaciones que se han acercado al estudio de la aculturación incluyendo la perspectiva evolutiva como los estudios centrados en los conflictos intergeneracionales o el desarrollo de la identidad étnica. Sin embargo, es difícil identificar si determinados cambios se deben a los derivados del proceso de aculturación o a los propios del desarrollo. En relación a la edad, parece que las investigaciones confirman que mientras más jóvenes son los chicos y chicas cuando emigran, más fácil es el proceso de adaptación (Berry, 1997), aunque el mecanismo por el que se produce no parece estar claro. La siguiente reflexión que Berry (1997) realiza a este respecto ejemplifica la problemática de discernir las razones por las que se pueden estar produciendo:

Quando la aculturación comienza pronto (e.g., antes de entrar en la escuela primaria), el proceso es generalmente suave (Beiser et al., 1988). Las razones para esto no están claras; quizás la endoculturación completa en la cultura de los propios padres no está suficientemente avanzada para requerir mucho cambio de cultura o para crear ningún serio conflicto cultural; o quizás la flexibilidad y adaptabilidad personal son máximas durante esos años tempranos. Sin embargo, los jóvenes mayores suelen experimentar problemas substanciales (...) particularmente durante la adolescencia. Es posible que los conflictos entre las demandas de los padres y de los iguales sean máximas en este período, o que los problemas de las transiciones de la vida entre la infancia y la adultez se agraven por las transiciones culturales. Por ejemplo, los temas del desarrollo de la identidad saltan a primera plana en este momento (Phinney,

1990) e interactúan con cuestiones de la identidad étnica de esta manera multiplicando las cuestiones sobre quien uno realmente es (p. 21).

Además, el hecho de que las personas que emigran a otros países a edades más tempranas se adapten mejor también puede ser debido a que han pasado más tiempo en el país de acogida, facilitando de este modo la adquisición de diferentes habilidades necesarias, como el lenguaje. Por ejemplo, los estudios en los que se analizan las diferencias en la aculturación de progenitores e hijos proporcionan una evidencia indirecta de la existencia de un período sensible para la identificación con las culturas de origen y las culturas de acogida. Como estudio representativo, en el estudio de Cheung, Chudek y Heine (2011), con una muestra de 232 inmigrantes en Vancouver procedentes de Hong Kong, se cuestionan si el hecho de que los inmigrantes que emigran a edades más tempranas se identifiquen con la cultura de acogida de una forma más rápida se debe a que se encuentran en un período del desarrollo que propicia esta situación o se debe a que han estado más tiempo en el país de acogida. Demuestran que existe un período especialmente sensible para la aculturación, mientras más jóvenes emigraron los participantes, más identificados se encontraban con la sociedad de acogida. Esta identificación se incrementó a medida que pasaron más tiempo en el nuevo país, pero no se produjo la misma situación en los inmigrantes que realizaron el proceso de emigración a edades más tardías (después de los 14.5 años aproximadamente), incluso encuentran que se produjo la situación contraria, es decir, que las personas que emigraron siendo adultas se identificaron menos con la cultura de acogida mientras más tiempo llevaban en el país, aunque esta relación no fue significativa. Por otro lado, no encontraron relación entre la edad de emigración ni el tiempo pasado en el país de acogida sobre la identificación con su cultura de origen, apoyando la teoría de que ambas dimensiones son independientes. Argumentan que este último resultado, no coincidente con investigaciones previas, como la realizada por Ryder, Alden y Paulhus (2000), que encuentran que el tiempo de residencia en Canadá así como la generación de inmigrantes influía negativamente sobre la identificación con la cultura de origen, puede deberse al contexto específico donde llevan a cabo la investigación, debido a la alta concentración de inmigrantes chinos en Vancouver.

Portes y Rumbaut (2001, 2006), quienes se refieren a estas personas que emigraron como niños pequeños como la generación 1.5, señalan que se parecen más a la

segunda generación de inmigrantes que a la primera, y ofrecen como posible explicación que no tienen recuerdos previos a la realización de la emigración tan vívidos como los que emigraron como adolescentes o adultos. Schwartz y colaboradores (Schwartz, Pantin, Sullivan, Prado, & Szapocznik, 2006; Schwartz et al., 2010) también han ofrecido diferentes explicaciones a esta situación, como ponen de relieve las grandes dificultades que tienen que afrontar las personas que emigran como adultos (e.g., adoptar las prácticas del nuevo país, aprender el idioma, ser reconocidos por el acento).

A partir de todo lo planteado en relación al desarrollo de los jóvenes y la aculturación, quizás una de las ideas principales que se extrae es que si bien es necesario abordar el estudio de los niños y adolescentes de una forma diferente a la aproximación que se ha hecho con los adultos, es muy difícil discernir si los cambios en los adolescentes de deben a los propios del desarrollo evolutivo o a los producidos por la aculturación. Todo esto se complica aún más debido a la falta de consenso en los enfoques de estudio, que a continuación serán revisados.

2.1.2.2. Modelos para el estudio de la aculturación.

A continuación se presentan los modelos centrados en el proceso de aculturación, cuyo objetivo es comprender la forma en que esta se produce. Desde esta perspectiva principalmente se distinguen dos modelos, el unidimensional y el bidimensional, que serán expuestos y completados con aquellos que han ampliado a partir de este último.

Modelo Unidimensional.

El modelo unidimensional de asimilación, propuesto por Gordon (1964), presenta la aculturación como una sola dimensión, en un polo se encuentra la asimilación a la nueva cultura y en el otro el mantenimiento de la cultura propia. Al ser los polos opuestos de una misma dimensión, y por ende, incompatibles, se equipara básicamente la aculturación a la asimilación (Hutnik, 1986). De esta forma, para la integración en la sociedad de acogida la persona debe renunciar al mantenimiento de la cultura de origen dado que la conservación de esta y la adquisición de la nueva no son posibles al mismo tiempo. El método utilizado para medir la aculturación desde esta perspectiva ha sido presentar un ítem para cada aspecto de la aculturación con una escala de respuesta bipolar, usualmente una escala tipo Likert de 5 puntos, donde un polo representa el mantenimiento de la

cultura de origen y el otro la asimilación de la nueva cultura (Arends-Tóth & Van der Vijver, 2007).

La idea básica de este modelo está presente implícitamente en muchos de los primeros textos científicos que abordaron el estudio de la inmigración. La adquisición de la nueva cultura y el mantenimiento de la cultura de origen son dibujadas como una fuente de conflictos, especialmente en las relaciones entre los adolescentes inmigrantes y sus progenitores, donde estos últimos tienden a mantener las costumbres, valores y normas de su cultura de origen y los adolescentes adquieren los de la cultura mayoritaria. Por ejemplo, en 1962 Horrocks, en su libro sobre la Psicología de la adolescencia, describe a los adolescentes *no asimilados* como aquellos que prefieren las viejas formas y el lenguaje de sus países de origen, que están orgullosos de su herencia cultural, que no quieren ser asimilados y que alardean de ser extranjeros. Estos jóvenes encuentran poca aceptación en una comunidad normal y los jóvenes de su edad suelen oponerse y burlarse de ellos. En comunidades en las que se relacionan con jóvenes de su misma nacionalidad, encuentran que su estatus y punto de vista es el predominante. Horrocks añade que sin embargo en las comunidades más normalmente constituidas (entiéndase que Horrocks utiliza el término normal para referirse a comunidades mayoritariamente constituidas por no inmigrantes), el adolescente, que típicamente es una persona con fuertes lealtades hacia el grupo de iguales, encuentra la extranjería de su familia como otra fuente de conflictos, dado que su grupo realiza conductas a las que su familia se opone. Pueden sentirse mal debido a que sus padres continúan utilizando el lenguaje de origen extranjero. Su conclusión es que el adolescente encuentra que sus progenitores apenas comprenden lo que está intentando hacer la escuela y como resultado comienza a sentirse superior a ellos, sentimiento que puede extenderse a casi todas sus interacciones. Este es tan solo uno de tantos ejemplos que pueden encontrarse en las primeras aproximaciones al estudio de la aculturación que, como ha sido comentado, entendían que la persona que no renunciaba a su cultura y adquiriría los nuevos valores de la nueva sociedad no se encontraba integrada.

Aunque, como se mostrará, esta aproximación asimilacionista al proceso de aculturación ha quedado obsoleta con la aparición del siguiente modelo, también es cierto que aún puede encontrarse su influencia. Por ejemplo, la Real Academia de la Lengua Española, en su 22ª Edición, (2001) define la aculturación como “la recepción y

asimilación de elementos culturales de un grupo humano por parte de otro”. Como puede observarse, esta definición de aculturación se encuentra ligada a las primeras aproximaciones unidimensionales al estudio de la aculturación. Además, como se mostrará a propósito de las revisiones de los instrumentos, siguen utilizándose medidas de aculturación desde una perspectiva unidimensional.

Modelo Bidimensional

Actualmente ninguna investigación que pretenda abordar el estudio del contacto entre diferentes grupos culturales puede pasar por alto la consideración el modelo bidimensional de aculturación desarrollado por Berry. Para Berry (1990) la aculturación psicológica es el “proceso mediante el que las personas cambian, siendo influidas por el contacto con otra cultura, y participando en los cambios de su propia cultura (p. 460)”. Berry (2003) concibe las estrategias de aculturación consistentes en dos componentes, uno actitudinal (preferencias) y otro comportamental (las actuaciones), manteniendo que aunque no existe una relación directa entre lo que un individuo prefiere y busca (actitudes) y lo que realmente puede hacer (conducta), usualmente se encuentra una correlación positiva entre ambos componentes, permitiendo el uso de una medida global de las estrategias de aculturación individuales. El modelo planteado por Berry no ha sido un modelo estático desde su primera formulación, la revisión de sus publicaciones muestra una evolución constante, desarrollándose y completándose a través de sus propias investigaciones así como teniendo en cuenta las aportaciones de otros autores. El problema, como indica Rudmin (2003), es que muchas veces los autores cuando realizan correcciones o nuevas propuestas a sus teorías anteriores en ocasiones no revelan o critican su propio trabajo. Como ejemplos, la terminología utilizada y las estrategias que se han tenido en cuenta han cambiado a lo largo del desarrollo de sus investigaciones. En un primer momento Berry denomina a las estrategias de aculturación modelos de aculturación (Berry, 1974) o variedades de aculturación (Berry, 1980), para finalmente denominarlas estrategias. Así mismo, las actitudes de aculturación fueron denominadas inicialmente actitudes relacionales (Berry, 1970). En relación a las estrategias que las componen, en un primer momento Berry (1970) distingue entre asimilación e integración, para finalmente incluir la separación y la marginación. Además, la nomenclatura de estas estrategias también ha variado a lo largo del desarrollo de su modelo, recibiendo

diferentes nombres y basándose en distintos supuestos. Para evitar confusiones, en el presente trabajo se emplean los conceptos que actualmente se utilizan desde este modelo.

La característica más importante del modelo bidimensional de aculturación es que, en contraposición con el modelo unidimensional de asimilación, plantea que para realizar una adaptación exitosa a la nueva sociedad las personas no tienen que abandonar sus culturas de origen. En la Tabla 2 se muestran las estrategias que el grupo no dominante puede llevar a cabo en función de las dos dimensiones independientes (ortogonalmente) que se han considerado claves, la orientación hacia la cultura de origen y hacia la nueva cultura.

Tabla 2. Estrategias de aculturación según el modelo bidimensional.

		Mantenimiento de la cultura y la identidad	
		+	-
Búsqueda de relaciones entre los grupos	+	Integración	Asimilación
	-	Separación	Marginación

Fuente: Adaptado de Berry (2001).

La estrategia de *asimilación* se produce cuando los individuos no desean mantener su herencia cultural y buscan interacciones diarias con otras culturas, cuando se produce la situación contraria da lugar a la estrategia de *separación*. Cuando los individuos están interesados tanto en mantener la cultura de origen como en llevar a cabo interacciones con otros grupos, se produciría la estrategia de *integración*. Por último, la *marginación* se reproduciría cuando hay pocas posibilidades o interés en el mantenimiento de la cultura (a menudo debido a una pérdida cultural forzada) y hay poco interés en mantener relaciones con los otros (a menudo por razones de exclusión o discriminación).

Estas estrategias se denominan de forma diferente cuando se trata del grupo mayoritario. Es importante tener en cuenta esta perspectiva, dado que los individuos no siempre tienen la libertad de elegir la estrategia de aculturación que desean desarrollar, sino que ésta se verá influida por la que le permita la sociedad mayoritaria. Por ejemplo, la integración solo puede ser elegida libremente y alcanzada exitosamente cuando la sociedad dominante es abierta e inclusiva en su orientación hacia la diversidad cultural (Berry, 2000). Cuando se examinan las actitudes de aculturación del grupo dominante, estas reciben el nombre de *ideología multicultural* (Berry, Kalin, & Taylor, 1977) y más concretamente *expectativas de aculturación* cuando se estudian en el nivel individual

(Berry, 2006). En este caso el foco se centra en como los grupos piensan que los otros (e.g., inmigrantes, indígenas) deberían realizar el proceso de aculturación (Berry, 2001). En la Tabla 3 se muestran estas nomenclaturas. Sin embargo, serán otros autores, como se comentará más adelante, los que comenzarán a plantear la necesidad de incluir la medida de la perspectiva del grupo dominante a nivel individual en las investigaciones.

Tabla 3. Variedades de estrategias interculturales de la sociedad de acogida.

		Mantenimiento de la cultura y la identidad	
		+	-
Búsqueda de relaciones entre los grupos	+	Multiculturalismo	Melting Point
	-	Segregación	Exclusión

Fuente: Adaptado de Berry (2001).

Es necesaria cierta orientación hacia la cultura de acogida para poder realizar una integración exitosa en la nueva sociedad, quizás, como se ha mostrado a propósito de las primeras aproximaciones al estudio de la aculturación, no se consideraba tan necesario e incluso podía ser perjudicial mantener los valores y costumbres de la cultura de origen. Sin embargo, parece existir consenso entre los autores en considerar positivo para el desarrollo el mantenimiento de la cultura de origen. Martínez, Paterna y Goveia (2006) señalan la importancia que tiene para la persona que emigra mantener algunas de sus costumbres y valores tradicionales cuando realiza el proceso de aculturación, dado que le aporta un sentimiento de continuidad en la vida a la vez que le proporciona contacto con un grupo con la misma forma de ver el mundo y que padece las mismas dificultades. De hecho, los modelos centrados en el desarrollo de los adolescentes inmigrantes conciben la aculturación en términos positivos, como un proceso de desarrollo destinado a ganar competencia dentro de más de un contexto sociocultural (Sam & Oppedal, 2002). De los motivos comentados se desprende que por tanto la marginación es la orientación que peores consecuencias tiene. Esta orientación deja a los jóvenes sin identificación con los valores y las normas de ninguna cultura, provocándoles una falta de identidad, un sentir que no pertenece a ninguna cultura. Como Ben Jelloun señala, a propósito de los sucesos protagonizados por jóvenes de tercera generación en 2005 en los barrios marginales de Francia:

Existe un problema más grave que el de la pobreza: el de la identidad. No es que estos jóvenes se debatan entre dos países, como Argelia o Francia, por ejemplo, sino que no se identifican con ninguno de los dos. Francia es su país, pero no los

reconoce, no les hace sitio en la mesa, y esto les hace sentirse excluidos, rechazados, y les devuelve una imagen de sí mismos que rechazan (s. p).

Los estudios que se han realizado ponen de relieve, de forma general, que la estrategia de integración es la que se presenta en mayor medida, tanto en muestras de adultos como de adolescentes (Páez & Zóblina, 2005) y es la que mejores resultados tiene para la adaptación de los inmigrantes (Coatsworth, Maldonado-Molina, Pantin, & Szapocznik, 2005; David, Okazaki, & Saw, 2009). La idea que sustenta esta relación es que fuertes identidades nacionales o étnicas proporcionan un sentido de estabilidad emocional y seguridad personal, y pueden ser considerados recursos para el bienestar y la adaptación (Vedder, Van de Vijver, & Liebkind, 2006). Además, mantener identidades biculturales es la opción más beneficiosa para el desarrollo de los menores, convirtiéndose en una ventaja, dado que les permite desenvolverse en entornos multiétnicos y multiculturales (Trueba, 2001). En el estudio de Berry, Phinney, Sam y Vedder (2006a), de forma general, la estrategia de integración fue la opción preferente tanto para los jóvenes inmigrantes como para los autóctonos. Los jóvenes inmigrantes que llevaron a cabo esta estrategia fueron los que presentaron una mejor adaptación, tanto psicológica como sociocultural. Resultados similares se encuentran en diversos estudios que se han llevado a cabo en España. Por ejemplo, Briones (2008) encuentra, de forma general al tener en cuenta tanto la identidad cultural como las actitudes de aculturación, que tanto la opción bicultural de la identidad como la orientación integracionista fue la más desarrollada por los adolescentes, seguida de la separación. Respecto a los adolescentes autóctonos, aunque con fluctuaciones a través del estudio longitudinal, también fue la actitud de integración por la que optaron principalmente. También en España, Graff (2010) informa que la actitud hacia la integración fue la predominante tanto en los adolescentes inmigrantes como en sus compañeros de clase, así como Sobral, Gómez-Fraguela, Luengo, Romero y Villar (2010) encuentran también la actitud de integración como la predominante entre los adolescentes latinoamericanos y Matsunaga, Hecht, Elek y Ndiaye (2010). Además, en todas las investigaciones consultadas, la estrategia de marginación era la menos predominante.

Entre los factores que pueden afectar a las diferentes formas en que se produce la aculturación, a parte de la edad de llegada al nuevo país ya comentado, quizás el más estudiado ha sido el tiempo de residencia en el país de acogida. De forma general, mayor

tiempo de residencia en el país de acogida se ha asociado con perfiles de integración o asimilación en los jóvenes inmigrantes (e.g., Bartolomé et al., 2000), es decir, mayor identificación con la cultura de acogida. Por ejemplo, en relación a las actitudes de aculturación, Berry et al. (2006a) encuentran que el tiempo de residencia se relacionó con la actitud de separación, los que habían llegado más recientemente (menos de 6 años) eran los que presentaban en mayor medida esta actitud. En este mismo estudio se realizan agrupaciones de los participantes en función de diferentes variables relacionadas con el proceso de aculturación (perfiles de aculturación), que más adelante serán comentadas, también encuentran de forma global que un mayor tiempo de residencia se asoció con los perfiles de integración y nacional mientras que el difuso fue menos frecuente en los que llevaban mayor tiempo.

Ampliaciones a partir del Modelo Bidimensional.

Tras la aparición del modelo bidimensional de aculturación planteado por Berry, diversos autores, basándose en sus supuestos, han realizando aportaciones, incluyendo otros componentes y dando lugar a la aparición de nuevos modelos. A continuación se comentarán algunos de los más relevantes en función de los objetivos del presente trabajo. En primer lugar se presentarán los autores que han incluido en sus investigaciones la **perspectiva del grupo mayoritario**, para posteriormente centrar la atención en aquellos que ponen de relieve la necesidad de diferenciar entre tipos de **áreas** en las que se produce el proceso de aculturación.

En primer lugar, algunos autores (e.g., Bourhis, Moïse, Perreault, & Senécal, 1997; Navas, García, Sánchez, Rojas, Pumares, & Fernández, 2005; Piontkowski, Florack, Hoelker, & Obdržálek, 2000) amplían este modelo incluyendo a la **perspectiva del grupo mayoritario**, partiendo de que si bien la aculturación se entiende como el cambio en ambas culturas, la mayoría de los modelos y estudios se han centrado en la cultura minoritaria. A pesar de la crítica que realizan, se puede observar que los planteamientos de estos modelos siguen centrándose en la cultura minoritaria, si bien tienen en cuenta al grupo mayoritario, es principalmente en relación a las actitudes y comportamientos que estos desarrollarían hacia los grupos minoritarios, y no los cambios que producen en ellos debidos a la aculturación.

Estos modelos parten de los mismos presupuestos elaborados por Berry, pero en este caso desde el punto de vista del grupo mayoritario. El modelo interactivo de aculturación, propuesto por Bourhis et al. (1997), se basa en el modelo bidimensional de aculturación de Berry (1980, 1990) añadiendo la perspectiva de los autóctonos (las actitudes hacia los inmigrantes) y las relaciones que pueden darse en función de la coincidencia o no de las orientaciones de ambos grupos. Las orientaciones de los inmigrantes son coincidentes con las planteadas por Berry (1980, 1990), pero añaden una nueva estrategia que puede darse, el *individualismo*, que también incluyen en las orientaciones de los autóctonos. La opción del individualismo es aquella en la que las personas se definen tanto a ellos mismos como a los demás como individuos más que como miembros de categorías grupales (como por ejemplo inmigrantes o miembros de la sociedad mayoritaria), siendo de este modo las características personales las que cuentan, más que la pertenencia a un grupo o a otro (Barrette, Bourhis, Personnaz, & Personnaz, 2004).

En un primer momento, Bourhis et al. (1997), plantean la cuestión realizada a los autóctonos relacionada con la adopción de la identidad de la sociedad de acogida como una conducta mientras relacionada con mantener las identidades de origen la formulan como una actitud. Posteriormente, plantean ambas preguntas en el plano de las actitudes para salvar esta asimetría. En la Tabla 4 se muestran estas orientaciones.

Tabla 4. Estrategias de aculturación según el modelo interactivo.

		¿Se considera valioso mantener la identidad cultural inmigrante?	
		SÍ	NO
¿Se considera valioso que adopten la identidad cultural de la sociedad de acogida?	SÍ	Integración	Asimilación
	NO	Separación	Exclusión Individualismo

Fuente: Adaptado de Barrette et al. (2004) & Bourhis et al. (1997).

En este modelo también se contemplan el tipo de relaciones entre los grupos en función de las estrategias llevadas a cabo por cada uno de ellos. De este modo, las relaciones entre los miembros de la sociedad de acogida y los miembros de la sociedad inmigrante pueden ser *concordantes* (cuando ambos grupos comparten las mismas orientaciones de aculturación) o *disonantes* (cuando los perfiles de orientación de ambos grupos no son coincidentes). En función de cómo coincidan las orientaciones de ambos grupos pueden generarse relaciones *consensuales* (cuando son concordantes), y pueden

ser *problemáticas* o *conflictivas* cuando son disonantes. Estos tres resultados pueden ser vistos como un continuo, con las relaciones consensuales en un polo, las problemáticas en el punto medio y las conflictivas en el polo opuesto. En la Tabla 5 se muestran el tipo de relaciones pronosticadas por este modelo en función de las estrategias llevadas a cabo por el grupo de autóctonos y el grupo de inmigrantes. Puede observarse como hay tres casillas en las que las relaciones serían definidas como consensuales, diez en las que serían problemáticas y doce en las que serían conflictivas.

Tabla 5. Resultados de las relaciones entre las orientaciones de autóctonos e inmigrantes.

		Inmigrantes				
		Integración	Asimilación	Separación	Anomia	Individualismo
Autóctonos	Integración	Consensuada	Problemática	Conflictiva	Problemática	Problemática
	Asimilación	Problemática	Consensuada	Conflictiva	Problemática	Problemática
	Segregación	Conflictiva	Conflictiva	Conflictiva	Conflictiva	Conflictiva
	Exclusión	Conflictiva	Conflictiva	Conflictiva	Conflictiva	Conflictiva
	Individualismo	Problemática	Problemática	Problemática	Problemática	Consensuada

Fuente: Adaptado de Bourhis et al. (1997).

Para el estudio empírico de estas cinco orientaciones de aculturación en ambos grupos utilizan un procedimiento similar al que se describirá a continuación a propósito de la medida empírica de la aculturación, el método de las cuatro afirmaciones, en el que se crea una afirmación para cada una de las estrategias, que Berry también utiliza, pero en este caso son cinco dado que se añade el individualismo.

Basándose en el modelo de Bourhis et al. (1997) Piontkowski y colaboradores (Piontkowski et al., 2000, Piontkowski, Rohmann, & Floack, 2002) presentan el modelo de concordancia de aculturación, para estudiar las relaciones entre el grupo dominante y no dominante en función de sus actitudes de aculturación, pero en este caso manteniendo las cuatro estrategias propuestas por Berry y no añadiendo el individualismo. En contraste con el modelo anterior, para la medida de las orientaciones utilizan la combinación de las respuestas a las dos preguntas básicas (mantenimiento de la cultura de origen y orientación hacia la cultura de acogida). También establecen el tipo de relaciones que podrían darse en función de la concordancia de las actitudes de ambos grupos. Sus resultados apoyan la hipótesis de Bourhis et al. (1997), a mayor discrepancia entre las actitudes de ambos grupos, mayores relaciones conflictivas. Esta consideración de las actitudes del grupo mayoritario hacia el minoritario es importante en los estudios que han indagado sobre el prejuicio y las relaciones entre ambos grupos. Por ejemplo, Barrette et al. (2004) estudian las actitudes de aculturación, medidas en el dominio privado de la elección de pareja, en

estudiantes universitarios inmigrantes (del Norte de África) y autóctonos en París y encuentran apoyo a las hipótesis de este modelo, dado que los participantes de ambos grupos que mantenían actitudes integracionistas o individualistas fueron los que percibieron las relaciones con el otro grupo como más armoniosas. En España, este procedimiento también ha sido llevado a cabo. Por ejemplo, Navas, García, Rojas, Pumares y Cuadrado (2006) utilizan las actitudes de aculturación tal y como lo hacen Piontkowski et al. (2000), en población adulta inmigrante procedente de África (magrebíes y subsaharianos) y autóctonos. Sus resultados demuestran, de forma general, que el prejuicio se encuentra asociado a las actitudes de exclusión y marginación, y menos asociado a las de integración.

Otros autores también amplían el modelo bidimensional de Berry, en este caso al cuestionar que la aculturación se produzca de forma unitaria en todas las **áreas de la vida**. La atención se centra sobre la necesidad de no estudiar la aculturación como un fenómeno general, dado que hay dominios que pueden verse más afectados que otros. Plantean que existen una serie de aspectos más periféricos en los que se aceptaría más la influencia de la nueva cultura mientras que en aquellos más centrales o privados esta aceptación sería menor. Esta diferenciación en función de los contextos vitales en los que la aculturación se lleva a cabo ha sido contemplada tanto por Berry (1990) como Bourhis et al. (1997), pero no las han tenido en cuenta en sus investigaciones. A continuación se comentarán algunas de las aproximaciones empíricas más relevantes centradas en la diferenciación de la aculturación por áreas vitales.

Basándose en el modelo de identidad propuesto por Isawij (1990), el equipo GREDI (Bartolomé et al., 2000; Espín, Marín, Rodríguez, & Cabrera, 1998) crea un cuestionario en el que diferencian entre variables externas y variables internas. En su aplicación con población adolescente magrebí encuentran que la puntuación en las variables internas fue significativamente superior a la puntuación en las variables externas en la identificación con la cultura de origen, y la situación contraria en relación a identificación con la sociedad de acogida. Sin embargo, De Regil (2001), aplicando una metodología similar con población adolescente marroquí, aunque encuentra una puntuación superior en las variables internas sobre las externas en relación a la cultura de origen como en los estudios comentados, también informa de la misma situación en relación a la identificación con la cultura de acogida.

También en el contexto español otros autores han encontrado diferencias según el ámbito en el que se está produciendo la aculturación. Por ejemplo en el modelo ampliado de aculturación relativa (Navas et al., 2004; Navas et al., 2005), se diferencian siete dominios, que abarcan desde los aspectos más periféricos de la cultura hasta los más centrales: político, tecnológico, económico, social, familiar, religioso y formas de pensar (principios y valores). Posteriormente, Nava, Rojas, García y Pumares (2007) adaptan este modelo incluyendo un nuevo aspecto en el ámbito periférico (el bienestar social) y sustituyendo los valores por las formas de pensar en el ámbito central. De hecho el término *relativa* hace referencia a que se espera que las actitudes y las estrategias sean diferentes en función del dominio (periférico o central). Este modelo, además de diferenciar entre ámbitos donde se produce la aculturación, también diferencia entre el plano real (las conductas) y el ideal (las preferencias), y tiene en cuenta la perspectiva de los inmigrantes y los autóctonos y la confluencia entre ambas, determinando el tipo de relaciones entre ellos de forma similar a las postuladas por el modelo interactivo de aculturación de Bourhis et al. (1997). Por tanto se plantea como un modelo complejo y completo.

Navas, Rojas, Pumares, Lozano y Cuadrado (2010), en un estudio en el que participan autóctonos e inmigrantes adultos de origen ecuatoriano y rumano, centrándose en el plano de las actitudes, encuentran, de forma general, que la estrategia de asimilación es la preferida en el ámbito periférico tanto por los autóctonos como los inmigrantes, mientras que en los aspectos centrales encuentran discrepancias entre la perspectiva de los autóctonos y la perspectiva de los inmigrantes, prefiriendo los primeros la asimilación en este ámbito y los segundos la integración o la separación. Resultados similares a los del estudio de Navas et al. (2007) en el que participan autóctonos e inmigrantes adultos de origen africano. En este estudio también se tiene en cuenta el plano real (las estrategias) donde existieron menos diferencias entre autóctonos e inmigrantes que en el plano ideal (actitudes). Calderón (2010) lo aplica en el plano ideal con adolescentes de origen latinoamericano con resultados similares a los encontrados en población adulta aunque con ciertas matizaciones, siendo la diferencia principal que sí existió acuerdo entre el grupo mayoritario y el grupo minoritario en el núcleo privado de la aculturación, donde la principal preferencia fue la separación o segregación. Estos resultados en su conjunto presentan apoyo a la hipótesis de que la aculturación se producirá de diferente manera en

función del ámbito que se tenga en cuenta, aceptándose más la influencia de la cultura mayoritaria en los ámbitos periféricos o públicos, y menos en los centrales o privados.

Otra serie de autores también han llamado la atención sobre estas diferencias en función de las áreas donde se produce, en este caso diferenciando entre aspectos cognitivos (o privados) y aspectos comportamentales (o públicos) de la aculturación. De forma general, se ha encontrado que los inmigrantes están más dispuestos a aprender nuevas conductas y habilidades, pero son más reacios a cambiar sus actitudes y valores (Ward, 2001). Arends-Tóth y Van de Vijver, (2006) señalan que los valores, las ideologías y las visiones del mundo son más difíciles de modificar que otros aspectos de la aculturación, como el conocimiento o las conductas. Por ejemplo, Phalet, Van Lotringen y Entzinger (2000) en un estudio realizado con jóvenes pertenecientes a minorías turcas y marroquíes que viven en Rotterdam, encontraron que prefieren la separación en la vida privada mientras que prefieren una combinación de elementos étnicos y nacionales o integración en el dominio público. Así mismo, Arends-Tóth y Van de Vijver (2007) informan que sistemáticamente en sus estudios han hallado diferencias entre los dominios público y privado de la aculturación en las actitudes de aculturación de la población turca residente en Holanda, quienes prefieren la estrategia de separación en la vida privada y la estrategia de integración en la vida pública. Realizan un estudio donde además comparan los tres métodos comúnmente utilizados para medir la aculturación (el unidimensional, y los dos del bidimensional) con adolescentes turcos residentes en Holanda. Utilizando los métodos unidimensional y bidimensional de dos entradas, se incluyeron 15 ítems, 7 referidos al ámbito privado (celebraciones, comidas, prácticas de crianza, hábitos culturales, estilo de vida cultural, identidad cultural autoreportada, identidad cultural atribuida como es vista por el participante) y 8 al público (contactos sociales, amigos en la escuela, hablar el idioma, leer el idioma, educación y cursos, profesores, noticias e información y leer periódicos). Sin embargo en el método de 4 entradas se incluyeron solo 9 ítems para reducir la dificultad que podía crear en los participantes responder a un cuestionario tan largo, 4 referidos al dominio público (educación y cursos, noticias e información, hablar el idioma y amigos en el colegio) y 5 al privado (costumbres culturales, identidad cultural auto reportada, identidad cultural atribuida, prácticas de crianza y celebraciones). Los tres métodos mostraron la especificación por dominios de la aculturación, encuentran mayor preferencia por el

mantenimiento cultural en el ámbito privado, y preferencia por ambas culturas en el ámbito público.

A partir de todo lo planteado, una de las principales cuestiones a la que cualquier investigador interesado en estudiar la aculturación debe enfrentarse es cómo medirla. Si bien es cierto que parece existir cierto acuerdo en cómo conceptualizar este concepto, se carece de un instrumento consensuado para su medida (Arends-Tóth & Van de Vijver, 2007). Esta situación da lugar a que a menudo los investigadores creen sus propios instrumentos de aculturación (Arends-Tóth & Van de Vijver, 2006). Como resultado, existe una gran cantidad desarrollados para su estudio. Esta proliferación de instrumentos deriva de la complejidad del concepto de aculturación en sí mismo y dificulta la comparación de los resultados de las investigaciones realizadas. A continuación se realizará una breve aproximación a esta problemática como punto de partida para la reflexión sobre los resultados y conclusiones obtenidos en las investigaciones que han estudiado el proceso de aculturación.

2.1.2.3. La medida empírica de la aculturación.

La diversidad de los instrumentos desarrollados para evaluar la aculturación responde a diferentes motivos. El primero, como se desprende de la presentación de los modelos, corresponde a la **dimensionalidad** de la aculturación. Como ya ha sido comentado, las dos orientaciones de aculturación básicas (hacia la cultura de origen y hacia la cultura de acogida), han sido conceptualizadas desde un modelo unidimensional y un modelo bidimensional. En las revisiones que se han realizado sobre los instrumentos para medir la aculturación, se pone de relieve que siguen utilizándose instrumentos que miden la aculturación desde un punto de vista unidimensional (escalas bipolares). Por ejemplo, Zane y Mak (2003) realizan una revisión sobre las escalas existentes más utilizadas para medir la aculturación e informan que 14 de las 21 revisadas fueron de naturaleza bipolar, mientras que Kim y Abreu (2001) informan de 23 escalas de naturaleza unidimensional de las 33 revisadas. Sin embargo, actualmente parece existir consenso entre los expertos en estudio de la aculturación en conceptualizarla como un concepto bidimensional, aceptando por tanto que las personas puedan adquirir los valores y costumbres de una nueva cultura a la vez que mantienen los de su cultura de origen. Las investigaciones que comparan el estudio de la aculturación desde una perspectiva unidimensional frente a una perspectiva bidimensional (e.g., Flannery, Reise, & Yu, 2001; Ryder, Alden, & Paulhus,

2000) concluyen que los modelos bidimensionales ofrecen una mejor explicación a la hora de relacionar las actitudes de aculturación con los constructos psicológicos y sociales.

Otra complicación se debe a que dentro del modelo bidimensional se han desarrollado dos formas de medir la aculturación. En la primera forma, se realizan dos preguntas paralelas, una relacionada con la cultura de origen y otra con la cultura de acogida. De la combinación de las respuestas a ambas preguntas se obtienen las cuatro estrategias de aculturación. En la segunda forma, el método de las cuatro afirmaciones, se pregunta directamente por cada una de las estrategias, es decir, se crea una afirmación para cada una de ellas. Sin embargo, este método ha recibido numerosas críticas y ha demostrado ser inferior al modelo bidimensional de dos preguntas en los estudios que han realizado comparaciones entre ellos. Rudmin es uno de los autores que ha llamado la atención sobre la inconsistencia de este método, abriendo un interesante debate científico sobre esta circunstancia (véase; Rudmin & Ahmadzadeh, 2001; Berry & Sam, 2003; Rudmin, 2006; Rudmin, 2008). Las críticas que Rudmin realiza sobre las propiedades psicométricas de este método, así como su revisión sobre los resultados, nos hicieron replantear y finalmente descartar la inicial elección del cuestionario utilizado para medir las actitudes de aculturación en el International Comparative Study of Ethnocultural Youth (ICSEY, Berry et al., 2006a) en el presente trabajo. La importancia de dicho estudio se debe a que es una de las investigaciones actuales sobre inmigración más completas. Participan 13 países, con un total de 5366 participantes de 32 grupos de inmigrantes diferentes, así como 2302 de sus progenitores, 2631 jóvenes autóctonos y 863 de sus progenitores. Se renuncia a las posibilidades de comparación directa con los resultados de una muestra tan amplia de diferentes grupos étnicos en diferentes contextos culturales, teniendo en cuenta además que en el citado estudio no se incluye España. El cuestionario de aculturación utilizado en dicho estudio estuvo compuesto por 20 ítems en los que se presentaron afirmaciones en las que los participantes debían indicar su grado de acuerdo en una escala tipo Likert de 5 puntos referidos a 5 dominios: tradiciones culturales, lenguaje, matrimonio, actividades sociales y amigos. Cada una de estas dimensiones se plantea a través de 4 ítems, los cuales refieren a cada una de las actitudes de aculturación. Dado que existen respuestas contradictorias, lo que por definición son respuestas poco fiables, la validez interna del cuestionario es cuestionable (Rudmin, 2006, 2008). Si respuestas poco fiables son posibles, entonces las escalas no pueden ser

utilizadas. Por ejemplo, una persona podría estar de acuerdo tanto con el ítem “*Prefiero tener solo amigos (nacionales)*” que se refiere a la asimilación, como con el ítem referido a la separación “*Prefiero tener solo amigos (grupo étnico)*”. Además, los investigadores que han comparado los diversos métodos concluyen que el mejor método para medir las estrategias de aculturación dentro del modelo bidimensional es el método de dos enunciados. Por último, Arends-Tóth y Van de Vijver (2007) señalan dos problemas añadidos en el método de cuatro afirmaciones; da lugar a instrumentos de medida relativamente largos y los participantes tienen problemas con los ítems complejos.

Se encuentra también una **confusión** entre las **actitudes** (las preferencias) y las **conductas** en el estudio de la aculturación. De forma general, se utiliza el término actitudes de aculturación, pero en muchos casos o bien se incluyen también las conductas junto con las actitudes, o se miden solo las conductas. Las actitudes de aculturación se refieren a las preferencias (Ward, 2001), y, como se ha expuesto en el modelo bidimensional de Berry, eran las que planteaba originariamente este modelo. Como ejemplo de confusión el ya mencionado a propósito del modelo interactivo de aculturación de Bourhis et al. (1997), donde los enfoques eran diferentes en función de dirigirse a la cultura de origen (se presentaba como la medida de actitudes) o la de acogida (se presentaba como la medida de conductas). De esta manera, existen instrumentos en los que se pregunta por preferencias e instrumentos en los que se pregunta por lo que realmente hacen e instrumentos en los que se combinan ambas perspectivas, por ejemplo en el modelo de aculturación relativa ya comentado.

Otra dificultad es la **variedad de poblaciones** a las que van dirigidas las escalas, en función por ejemplo de la **edad** o el **grupo étnico o cultural**. En relación al **grupo cultural o étnico** al que van dirigidos, pueden encontrarse desde instrumentos generales cuyo objetivo es poder ser aplicables a todos los grupos (e.g., The Orthogonal Cultural Identity Scale, Oetting, & Beauvais, 1991), instrumentos que focalizan en un grupo relativamente homogéneo, como los hispanos o asiáticos (e.g., The Bidimensional Acculturation Scale for Hispanics, Marín & Gamba, 1996; Suinn-Lew Asian Self-Identity Acculturation Rating Scale, Suinn, Rickard-Figueroa, Lew, & Vigil, 1987) o instrumentos creados para grupos más concretos en función del país de origen (e.g., Acculturation Rating Scale for Mexican-Americans- II, Cuéllar, Arnold, & Maldonado, 1995). Esta situación añade más complicaciones, siendo la más destacable la dificultad de comparación de los resultados obtenidos. Un problema añadido se crea cuando

cuestionarios creados para grupos específicos comienzan a ser utilizados de forma generalizada para poblaciones afines desde determinados supuestos. Por ejemplo, el Acculturation Rating Scale for Mexican American, creado originariamente para medir la aculturación de mexicanos se utiliza para medir la aculturación en población latina. O incluso medidas en un primer momento creadas para determinadas poblaciones se adaptan para ser aplicadas a otras, como por ejemplo Farver, Narang y Bhadha (2002) que utilizan el Acculturation Rating Scale for Mexican-Americans-II con población asiática india.

La diversidad de instrumentos utilizados y la falta de acuerdo sobre un instrumento de medida consensuado para evaluar la aculturación se presenta incluso en el mismo grupo. Un ejemplo ilustrativo es la falta de congruencia encontrada entre las medidas utilizadas para evaluar la aculturación de jóvenes latinoamericanos en el estudio llevado a cabo por Unger, Ritt-Olson, Wagner, Soto y Baezconde-Garbanati (2007). En dicho estudio comparan, entre otras cosas, las escalas de aculturación desde el modelo de aculturación bicultural más comúnmente utilizadas con población latina en una muestra de adolescentes latinos que viven en los Ángeles: una adaptación para población adolescente de la Escala Ortogonal de Identificación Cultural (The Orthogonal Cultural Scale, Oetting, & Beauvais, 1991), que denominan Estilo de Vida, el ARMSA-II (Acculturation Rating Scale for Mexican-American-II, Cuellar et al., 1995) y el AHIMSA (Acculturation, Habits, and Interests Multicultural Scale for Adolescents, Unger, Gallaher, Shakib, Ritt-Olson, Palmer, & Johnson, 2002). Los resultados de las comparaciones ponen de manifiesto que cada escala puede estar midiendo diferentes aspectos del fenómeno tan complejo como es la aculturación.

A esta problemática se une la cuestión de las **sociedades de acogida** para las que las escalas fueron creadas. El estudio de la aculturación es inseparable de la nueva cultura en la que se produce, dado que se trata de estudiar como los grupos cambian en diversas dimensiones al entrar en contacto con otros grupos culturales, por tanto estos serán diferentes en función de las características de los mismos. Muchos instrumentos fueron creados para estudiar como determinados grupos étnicos cambian al entrar en contacto con una población mayoritaria determinada, por lo que los cambios pueden ser diferentes cuando la cultura de acogida es la cultura americana o la europea. Por ejemplo, una de las principales dimensiones tenidas en cuenta en la mayoría de las aproximaciones es la adquisición del lenguaje del grupo mayoritario y el mantenimiento del de origen (como se

mostrará a continuación en la revisión de las escalas al respecto), hasta el punto de que inicialmente algunos autores sólo tenían en cuenta este aspecto para hablar de aculturación. Por ejemplo, en el Media-Based Acculturation Scale for Mexican Americans (MAS, Ramirez, Cousins, Santos, & Supik, 1986) es la única dimensión que se tiene en cuenta. En estudios recientes en ocasiones se encuentra también como el único indicador de aculturación medido (e.g., Pasch, Deardorff, Tschann, Flores, Penilla, & Pantoja, 2006). Esta dimensión queda desdibujada, con algunas excepciones, si se analiza la aculturación de la mayoría de los grupos latinos en España que comparten la misma lengua materna.

Respecto a la **edad**, la mayoría de las escalas existentes fueron creadas para población adulta, y luego han sido adaptadas a población de menor edad, pero en ocasiones han sido utilizadas sin realizar ningún tipo de adaptación. Como se ha mostrado a propósito del desarrollo y la aculturación, esto genera la problemática de no tener en cuenta las realidades de los jóvenes, que se encuentran en pleno proceso de desarrollo. Por tanto, otra de las dificultades son los **aspectos** que se tienen en cuenta y a los que se da mayor o menor importancia cuando se estudia la aculturación de los grupos. Dado que la aculturación es un proceso que implica una amplia variedad de cambios, los dominios que pueden verse modificados y que son tenidos en cuenta varían de un instrumento a otro. A continuación se realizará una revisión de los aspectos se han tenido en cuenta a la hora de medir la aculturación.

Como se acaba de comentar, en un primer momento se utilizó el lenguaje como único indicador de la aculturación. Este contenido sigue estando presente en la mayoría de las investigaciones, pero se combina con otros, dado que el lenguaje es considerado un indicador insuficiente para aprehender toda la complejidad que el constructo de aculturación implica. Otros indicadores de aproximación para la medida de la aculturación, como los años de exposición a la nueva cultura han sido utilizados para establecer el nivel de aculturación de los sujetos. Debido a la multidimensionalidad de la aculturación, se recomienda que las medidas de este fenómeno no se basen en dimensiones aisladas que son solo fragmentos de la experiencia de aculturación individual (Cabassa, 2003; Matsudaira, 2006). A modo de ejemplo, en la Tabla 6 de exponen los dominios más comunes que se han tenido en cuenta en los estudios de aculturación, según Arends-Tóth y Van de Vijver (2006).

Tabla 6. Ejemplos de dominios de vida relevantes en aculturación.

- Capacidad lingüística (entender, leer, escribir y hablar), uso y preferencia.
- Contactos sociales, relaciones, amistad, manera de relacionarse con las personas, estilo de comunicación, vida familiar.
- Hábitos de la vida diaria: comida, música, baile, compras, ropa, juegos, telenovelas, artistas, películas, radio, deporte, bromas, asistencia a especialistas (e. g., médicos), actividades de diversión y actividades culturales.
- Medios de comunicación, periódicos, radio, noticias.
- Educación, clases, profesores.
- Trabajo, preferencia de empleados.
- Matrimonio, citas.
- Prácticas de crianza, elección del nombre de los hijos.
- Celebraciones y días festivos.
- Identidad.
- Valores.
- Conocimiento general, conocimiento de reglas, historia, figuras históricas, símbolos.
- Visión del mundo, ideología política, ritmo de vida, creencias religiosas.
- Hábitos/costumbres culturales específicos.

Fuente: Traducido y adaptado de Arneds-Tóth y Van der Vjver (2006).

La revisión de Zane y Mak (2003) de las 21 escalas de aculturación más utilizadas en EE. UU. muestra las importantes variaciones en las áreas que se han tenido en cuenta. En la Tabla 7 se muestra el porcentaje de ítems dedicado a cada uno de los dominios que ellos identifican. Puede detectarse que algunas escalas cubren contenidos similares, pero en ocasiones esta coincidencia es escasa o nula. Por tanto, siguiendo el razonamiento de dichos autores, es cuestionable si los instrumentos están evaluando el mismo fenómeno de aculturación en los diferentes grupos étnicos. Puede observarse una falta de coincidencia en los contenidos de los instrumentos diseñados para evaluar los mismos grupos étnicos.

Tabla 7. Comparación de contenidos incluidos en las escalas de aculturación.

Escalas de aculturación	Lenguaje (uso/preferencia)	Afiliación social	Hábitos de la vida diaria	Tradiciones culturales	Estilos de comunicación	Identidad/orgullo cultural	Prejuicio/discriminación percibida	Estatus generacional	Socialización familiar	Valores culturales
BAS (B)	38%		41%	13%	8%					
VAS (B)					14%					86%
BIQ PART 1 (I)	42%		58%							
BIQ PART 2 (B)	11%		67%	22%						
ARMSA (B)	25%	20%	20%			25%		10%		
B/MEI (I)	17%	68%				4%		11%		
CAS (B)	30%	30%	10%	10%		10%		10%		
CHBS (B)	80%		20%							
MAS (B)	100%									
SAS (B)	67%	33%								
SL-ASIA (B)	24%	20%	16%	12%		20%		8%		
CLSI (B)	45%	21%	10%	10%		14%				
AS-SEA (B)	77%	15%	8%							
NMHS (B)	14%	5%	10%	32%	10%	5%	5%		5%	14%
AAAS (B)	1%	11%	30%	5%	1%	1%	11%		10%	30%
ARMS-II (I)	14%	22%	18%			43%		2%		
BIAS (I)	75%		25%							
BRAS (B)	40%					50%		10%		
CEQ (I)	39%	10%	20%	8%	2%	12%			6%	2%
AVS (I)					14%					86%
AFAAS (B)		70%	30%							
SMAS (I)	47%	16%	25%	6%		3%	3%			

Fuente: Adaptado de Zane & Mak (2003).

Nota: B = Medición de culturas bipolar; I = Medición de culturas independientemente; BAS = Behavioral Acculturation Scale; VAS = Value Acculturation Scale; BIQ = Bicultural Involvement Questionnaire; ARSMA = Acculturation Rating Scale for Mexican Americans; B/MEI = Biculturalism/Multiculturalism Experience Inventory; CAS=Children's Acculturation Scale; CHBS = Children's Hispanic Background Scale; MAS = Media-Based Acculturation Scale for Mexican Americans; SAS = Short Acculturation Scale for Hispanics; SL-ASIA = Suinn-Lew Asian Self-Identity Acculturation Scale; CLSI = Cultural Life Styles Inventory; AS-SEA = Acculturation Scale for Southeast Asians; NMHS = Na Mea Hawai Scale; AAAS = African American Acculturation Scale; ARSMA-II = Acculturation Rating Scale for Mexican Americans- Revised; BIAS = Bidimensional Acculturation Scale; BRAS = Brief Acculturation Scale; GEQ = General Ethnicity Questionnaire; AVS = Asian Values Scale; AFAAS=African American Acculturation Scale; SMAS = Stephenson Multigroup Acculturation Scale.

El modelo en el que se basa el instrumento utilizado en el presente trabajo es el modelo de identidad de Isawij (1990, 1993). De forma esquemática, en la Tabla 8 se exponen los contenidos que este autor plantea.

Tabla 8. Componentes de la identidad étnica según Isawij.

Aspectos Externos
<ul style="list-style-type: none"> • Uso del lenguaje étnico, practicar las tradiciones étnicas. • La participación en redes personales como la familia o los amigos. • La participación en organizaciones institucionales étnicas, como iglesias, escuelas, empresas, medios de comunicación. • Participación en asociaciones sin ánimo de lucro, como clubs, sociedades organizaciones juveniles. • Participación en actividades patrocinadas por organizaciones étnicas, como picnics, conciertos, conferencias, concentraciones, bailes.
Aspectos internos
<p><u>Dimensión cognitiva.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Las autoimágenes e imágenes del propio grupo. Pueden ser estereotipos de uno mismo o del grupo o estereotipos percibidos por los demás de uno mismo y del propio grupo. • El conocimiento de la herencia y el pasado histórico. Este conocimiento puede no ser necesariamente extenso y objetivo, puede centrarse en aspectos o eventos selectivos, personalidades históricas que simbolizan las experiencias del grupo. • Conocimiento de los valores del grupo.
<p><u>Dimensión moral</u> (sentimientos de obligación hacia el grupo)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enseñar el lenguaje étnico a los hijos. • Casarse con miembros del grupo étnico. • Ayudar a los miembros del grupo a encontrar un trabajo. • Compromiso que la persona tiene con su grupo y la solidaridad con el mismo.
<p><u>Dimensión afectiva</u> (sentimientos de apego hacia el grupo), se distingues dos tipos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentimientos de seguridad, simpatía y preferencia de asociación hacia los miembros del propio grupo en oposición hacia los miembros de otros grupos. • Sentimientos de seguridad y confort con los patrones culturales del propio grupo en oposición con los patrones cultuales de otros grupos o sociedades.

Fuente: Creación propia a partir de Isawij (1993).

Este autor plantea que pueden distinguirse aspectos externos e internos de la identidad étnica que están interconectados pero que pueden variar independientemente. Los aspectos *externos* se refieren al comportamiento observable, tanto cultural como social, mientras que los aspectos *internos* son las imágenes, las ideas, las actitudes y los sentimientos. Distingue tres tipos de aspectos internos: cognitivo, moral y afectivo. A

través de las generaciones, algunos componentes pueden retenerse más que otros, incluso algunos pueden perderse por completo. Por ejemplo, un miembro de la tercera generación puede identificarse como miembro del grupo étnico sin tener conocimiento del lenguaje o sin participar en las tradiciones u organizaciones étnicas, o puede darse la situación contraria, que participe en algunas tradiciones étnicas sin tener fuertes sentimientos de apego hacia su grupo.

El último apartado de esta revisión teórica sobre la aculturación se dedicará a presentar brevemente algunos estudios realizados con población adolescente inmigrante de una forma integradora. Estos estudios se han centrado en la identificación de perfiles de aculturación basándose en diferentes aspectos relacionados con la aculturación. Debido a la complejidad que esta temática presenta, como se ha señalado anteriormente, estos perfiles ofrecen una oportunidad de estudiar diversos aspectos de la aculturación de una forma más completa.

2.1.2.4. Perfiles de aculturación en la adolescencia.

Este apartado dedicado a la revisión teórica de la aculturación se concluye presentando tres estudios en los que se han identificado perfiles de aculturación en función de diferentes características relacionadas con este proceso en adolescentes inmigrantes. Los estudios que se presentan ya han sido citados en este apartado, dado que son investigaciones en las que se estudian diversas características del proceso de aculturación y posteriormente se presentan de una forma global e integradora. Existen más estudios que han realizado aproximaciones similares, los que a continuación se presentan han sido elegidos principalmente por la representatividad de las muestras e indicadores incluidos y por realizar una aproximación similar en tres lugares del mundo, el primero de ellos en EE. UU., el segundo en 13 países y el tercero en España. Para facilitar la comprensión, se han elaborado tablas resumen a partir de los datos expuestos en dichos estudios, donde se incluyen las variables incluidas en los perfiles, los perfiles identificados y los porcentajes de jóvenes identificados en cada uno de ellos. En estas tablas resumen se han dejado vacías de contenido aquellas casillas de las que no se reporta información de forma lo suficientemente clara.

Matsunaga et al. (2010) llevan a cabo un estudio longitudinal en el que participan 1600 jóvenes en la adolescencia temprana, de origen mexicano (primera y segunda generación) en EE. UU. Recogieron información en cuatro momentos, con un intervalo

de separación de aproximadamente 6 meses, en el primer momento los participantes tenían en torno a 10 años y medio. Mediante análisis de perfiles latentes establecen cuatro perfiles en función de las dimensiones de exploración y afirmación/pertenecía étnica del MEIM (Phinney, 1992), la orientación bicultural (medida mediante dos preguntas, una relacionada con la preferencia con la cultura estadounidense y otra con la propia, en este caso distinguen entre dos grupos, los que están orientados hacia la integración y los que no, donde estarían la asimilación, separación y la marginación) y por último la orientación lingüística, basándose en la utilizada por Marín, Sabogal, Marín, Otero-Sabogal y Pérez-Stable (1987). Los perfiles encontrados en este estudio en función de las respuestas en las dimensiones mencionadas se muestran en la Tabla 9.

Tabla 9. Perfiles hallados en el estudio de Matsunaga et al.

	Identificación étnica fuerte	Identificación étnica moderada	Afirmación fuerte/exploración débil	Asimilación monocultural
Exploración étnica	Alta	Moderado	Baja	Baja
Afirmación/pertenecía étnica	Alta	Moderado	Alta	Baja
Probabilidad Orientación bicultural	Alta	Alta	Alta	Baja
Orientación lingüística (inglés o español)	Equilibrado	Uso inglés más que español		Uso inglés más que español
Porcentajes				
• 1 ^{er} momento	46,8%	45,8%	3,3%	4,1%
• 2 ^o momento	53,4%	29,6%	7,1%	9,9%
• 3 ^{er} momento	53,6%	35,5%	5,6%	5,3%
• 4 ^o momento	54,3%	35,1%	5,2%	5,4%

Fuente: Creación propia a partir de la información aportada por Matsunaga et al. (2010)

Berry et al. (2006a) realizan el estudio ICSEY ya comentado, y presentan los perfiles de aculturación de 5366 adolescentes inmigrantes en los 13 países que participaron en el estudio (Australia, Canadá, Israel, Nueva Zelanda, Estados Unidos, Finlandia, Noruega, Portugal, Suecia, Francia, Alemania, Holanda y Reino Unido). Mediante análisis de conglomerados establecen cuatro perfiles de aculturación en función de las respuestas dadas a las variables incluidas, como se muestra en la Tabla 10.

Tabla 10. Perfiles hallados en el estudio de Berry et al.

		Integración	Étnico	Nacional	Difuso
Actitudes aculturación	Integración	Alto			Baja
	Separación	Bajo	Alto		Alta
	Asimilación	Bajo	Bajo	Alto	Alta
	Marginación	Bajo			Alta
Identidad	Nacional	Alto	Bajo	Alto	Baja
	Étnica	Alto		Bajo	Baja
Competencia lingüística	Nacional	Alto		Alto	Baja
	Étnica	Medio		Bajo	Alta
Uso del lenguaje	Nacional y étnico	Equilibrado		Nacional	Étnico
Contacto con iguales	Nacional	Alto	Bajo	Alto	Baja
	Étnico	Alto		Bajo	
Relaciones familiares	Obligaciones familiares	Media	Media	Bajo	
	Derechos del adolescente	Media	Media	Bajo	
Porcentaje		36,4%	22,5%	18,7%	22,4%

Fuente: Creación propia a partir de la información aportada por Berry et al. (2006a)

En el *perfil de integración* se encontraron los jóvenes que indicaron una alta implicación tanto en la cultura nacional como en la étnica. Los adolescentes que se encuentran en este perfil son interpretados como aquellos que parecieron sentirse cómodos tanto en contextos nacionales como étnicos en términos de identidad étnica, lenguaje, contacto con los iguales y valores. Según los autores, ejemplifican el concepto de integración.

En el *perfil étnico* incluyeron a los adolescentes que tuvieron una clara orientación hacia su grupo étnico. Representa a aquellos adolescentes que están inmersos extensamente en su propio entorno cultural y muestran poca participación con la sociedad mayoritaria. Este perfil se asemejaría a la separación.

En el *perfil nacional* representa a los jóvenes que mostraron una fuerte orientación hacia la sociedad en la que están viviendo. Son los adolescentes que parecen ejemplificar la idea de la asimilación, indicando una falta de retención de su cultura étnica, en términos de identidad, lenguaje, contacto con los iguales y valores.

Por último, el *perfil difuso* muestra un patrón difícil de interpretar, dado que presenta patrones contradictorios en las variables interculturales medidas. Los autores

interpretan que estos resultados pueden estar sugiriendo que esos jóvenes no están seguros sobre su lugar en la sociedad, que quizás quieren formar parte de la sociedad mayoritaria pero no tienen las habilidades ni la capacidad para establecer los contactos. Interpretan además que este perfil es parecido al descrito en la literatura sobre la formación de la identidad como difuso.

Por último, Sobral et al. (2010) en un estudio en el que participan 750 adolescentes inmigrantes latinoamericanos residentes en España, mediante análisis de conglomerados en función de las variables satisfacción con la cultura de origen, satisfacción con la cultura de acogida, sentirse español, sentirse de la cultura de acogida y procedencia de los amigos que tienen, establecen los perfiles de aculturación mostrados en la Tabla 11. Estos perfiles además son validados mediante la utilización de las actitudes de aculturación utilizadas por Berry et al. (2006a), encontrando las relaciones esperadas.

Tabla 11. Perfiles de aculturación hallados en el estudio de Sobral et al.

	Integración	Separación	Asimilación	Marginación
Satisfacción cultura de origen	Alta	Alta	Baja	Intermedia
Satisfacción cultura acogida	Alta	Baja	Baja	Intermedia
Sentirse Español	Alta	Alta	Alta	Baja
Sentirse del país de origen	Alta	Baja	Baja	Baja
Amigos	Espanoles	País origen	Espanoles	
Porcentaje	40,4%	27,7%	19,1%	12,8%

Fuente: Creación propia a partir de la información aportada por Sobral et al. (2010).

2.1.3. Conclusiones principales sobre la revisión de la aculturación.

A lo largo de este apartado centrado en el proceso de aculturación se han realizado una serie de afirmaciones así como se han presentado resultados de diversos estudios. A modo de síntesis, a continuación se exponen las principales conclusiones extraídas directamente relacionadas con el estudio de la aculturación en la población adolescente, que han constituido los pilares básicos para el planteamiento del trabajo que se presenta.

- Se desprende la dificultad de aplicar los modelos creados para estudiar la aculturación en población adulta en población adolescente. El planteamiento de los primeros está centrado principalmente en el afrontamiento del estrés de aculturación, mientras que en los segundos el proceso de aculturación se entremezcla con el proceso de desarrollo, lo que genera una mayor dificultad para discernir a cual se deben los resultados.

- En relación a la medida de la aculturación, el modelo que parece más apropiado es el modelo bicultural de dos entradas, que la aculturación no se estudie ni mediante la utilización de aproximaciones (como el dominio del lenguaje o los años de exposición a la cultura mayoritaria) ni se mida de forma unitaria, sino que se diferencie entre distintos aspectos, y que se tenga en cuenta la perspectiva del grupo mayoritario. Además, preferiblemente con instrumentos creados para los grupos de edad que pretenden evaluarse y adaptados a la sociedad de acogida en la que se realiza la investigación.
- Respecto a los resultados de las investigaciones que se han centrado en la población adolescente que han sido comentadas en este apartado, pueden extraerse las siguientes conclusiones. De forma generalizada, la estrategia de aculturación predominante es la integración, tanto en los adolescentes inmigrantes como en las actitudes de los no inmigrantes hacia ellos, mientras que la de marginación suele ser la menos presente. Además, esta estrategia preferentemente elegida o llevada a cabo es la que mejores resultados presenta en relación a la adaptación de los jóvenes. Entre las características que se han asociado con estas estrategias, un mayor tiempo de residencia en el país de acogida y una edad de llegada más temprana parecen marcar una mayor aceptación de la cultura de acogida. Cuando existe coincidencia en las estrategias de los grupos minoritarios y mayoritarios las relaciones entre ellos son más armoniosas. Al diferenciar entre diferentes aspectos de la aculturación, en los ámbitos centrales, privados o internos se produce en mayor medida la separación, por lo que se acepta menos la influencia de la cultura mayoritaria, mientras que en ámbitos más periféricos, públicos o externos se acepta más la influencia de la cultura mayoritaria, por lo que se producen más estrategias de integración o asimilación.

2.2. Identidad étnica.

Siguiendo el razonamiento de Espín et al. (1998), los modelos sobre identidad étnica pueden diferenciarse principalmente en función de donde dirigen su atención. En primer lugar, se encontrarían los modelos centrados en la **identificación de los componentes** psicosociales de la identidad étnica, en segundo, los modelos centrados en el proceso de **formación** de la misma. Como ha sido tratado en el apartado anterior, el proceso de aculturación abarca la identidad étnica, y en ocasiones es incluida como un aspecto más

dentro de las escalas utilizadas para medir la aculturación o se combina su medida con otras para la identificación de perfiles aculturativos, debido a que usualmente estas escalas se basan en las identificaciones con aspectos de la cultura de origen y de la cultura de acogida.

En este apartado se revisará la formación de la identidad étnica desde una perspectiva evolutiva. En primer lugar se realizará una aproximación al concepto general de la identidad desde el punto de vista del desarrollo, como introducción necesaria para posteriormente centrar la atención en la identidad étnica. En segundo lugar se abordará la conceptualización del término, realizando las diferenciaciones oportunas con otros conceptos relacionados y detallando los componentes de la misma desde la perspectiva evolutiva. Por último, se presentarán los resultados más relevantes de los estudios que se han centrado en el estudio de su desarrollo, así como aquellas investigaciones en las que se ha analizado la posible relación de este constructo con otros aspectos relacionados con los objetivos de la presente investigación.

2.2.1. Identidad.

El desarrollo de la identidad es considerado como una de las tareas más importantes de la adolescencia. A pesar de la dificultad que implica ofrecer una definición precisa de este concepto, un punto de partida podría ser entenderla como las formas en las que el adolescente se percibe a sí mismo a través del tiempo y el espacio (Nurmi, 2004).

Entre los autores más influyentes en el estudio del desarrollo de la identidad se encuentra Erikson, quien adopta una aproximación psicosocial, mediante la combinación de la biología, la psicología y el reconocimiento social individual como respuesta dentro de un contexto histórico (Kroger, 2003). En su teoría del desarrollo humano a lo largo del ciclo vital caracteriza cada período por un tema de desarrollo o crisis, identificando ocho tareas secuenciadas a resolver a lo largo de la vida. Erikson (1968/1977) utiliza el término *crisis* en esta secuencia de estadios desde un punto de vista evolutivo “para connotar no una amenaza o catástrofe sino un momento decisivo, un período crucial de vulnerabilidad incrementada y potencial y, por tanto, fuente ontogenética de fuerza y desajuste generacional” (p. 79).

De acuerdo con Erikson (1968/1977), la *crisis de la identidad* sería la quinta tarea psicológica a resolver, que se produce con la entrada en la adolescencia, y que debería quedar resuelta al final de la misma. Propone que la formación de la identidad se lleva a cabo a través de un proceso de crisis y compromiso que normalmente ocurre durante la adolescencia tardía y que conduce a decisiones o compromisos en diferentes áreas.

Marcia (1966) operacionaliza la teoría de Erikson de forma empírica, mediante la creación de una entrevista semi-estructurada, a partir de la cual establece cuatro estatus de identidad en función de dos variables, *crisis*, conceptualizada como el “período del adolescente de compromiso en la elección entre alternativas significativas” (p. 551), y *compromiso*, definida como “el grado de inversión personal que el individuo demuestra” (p. 551). Posteriormente el término crisis fue substituido por el concepto de *exploración*, dado que la palabra original usada por Erikson implicaba angustia, mientras que exploración implica una forma más positiva de investigación de posibilidades (Arnett, 2009). La entrevista original propuesta por Marcia contemplaba la vocación profesional, la religión y la ideología política, más tarde (Marcia, Waterman, Matteson, Archer, & Orlofsky, 1993) incorporó aspectos relacionados con la sexualidad. Los estatus de identidad propuestos, en función de haber realizado la exploración de la identidad y haber alcanzado o no el compromiso con la misma, se exponen en la Tabla 12.

Tabla 12. Estatus de identidad.

		COMPROMISO	
		SI	NO
EXPLORACIÓN	SI	Logro	Moratorio
	NO	Hipotecado	Difuso

Fuente: Adaptado de Oliva (1999).

Estos estatus de identidad expuestos en la Tabla 12 presentan las siguientes características:

- El estatus de *identidad difusa* se caracteriza por la falta de compromiso y la ausencia de exploración de alternativas, se puede haber experimentado previamente un período de crisis o no, pero este fue abandonado fácilmente.
- El estatus de *identidad hipotecada* se caracteriza por no haber experimentado una crisis pero sí expresar un compromiso. En este estatus se encontrarían aquellas

personas que se han convertido en lo que los demás lo han preparado o han intentado que se convierta.

- El estatus de *identidad moratoria* representa a las personas que se encuentran plenamente en el período de crisis, llevando a cabo una búsqueda activa para realizar sus compromisos.
- El estatus de *identidad lograda* representa a las personas que han experimentado un período de crisis y que se han comprometido con una de las opciones evaluadas.

Marcia (1966) presenta estos estatus como un continuo, siendo las identidades difusa y lograda los polos opuestos de una misma dimensión, donde las identidades moratoria e hipotecada se encontrarían en puntos intermedios. Sin embargo, no significa que exista una secuencia de estadios que tengan que ser atravesados por todos los individuos para llegar a una determinada etapa (Moreno & Del Barrio, 2000).

A partir de estas entrevistas desarrolladas por Marcía, se han desarrollado diferentes cuestionarios con el objetivo de identificar los estatus de identidad propuestos, siendo quizás el más popular, según Kroger (2003) el Extended Objective Measure of Ego Identity Status-II. En esta escala se evalúan ocho áreas de la identidad, agrupados en dos dominios generales (ideológico y personal). En ninguno de los cuestionarios se han incluido aspectos referentes a la etnicidad.

Como Marcia indica en 2002, alrededor de 35 años de investigación han establecido definiciones separadas de las características de cada uno de estos estatus. De forma general, el estatus de identidad lograda es el que presenta la mejor adaptación psicológica, medida a través de diferentes indicadores, mientras que el estatus de identidad difusa es el que se encuentra relacionado con la adaptación psicológica de una forma más negativa.

Existe una gran cantidad de investigaciones que se han centrado en el estudio de la evolución de los estatus, lo que ha originado una serie de replanteamientos y diversos resultados. Sin embargo, los resultados de diferentes revisiones (Kroger, 2003; Kroger, Martinussen, & Marcia, 2010; Meuss, 2011) apuntan de forma general hacia la progresión de los estatus con la edad, es decir, con el tiempo los adolescentes se mueven hacia estatus de identidad más maduros (moratorio y logro) mientras que decrecen los que se encuentran en estatus menos maduros (difuso e hipotecado).

Sin embargo, el logro de la identidad se extiende más allá de la adolescencia. Por ejemplo, alrededor de la mitad de los adolescentes en la adolescencia tardía se encuentran en los estatus de identidad difuso o hipotecado (Korger, 2003), es poco probable que la identidad lograda se alcance antes de los 18 años (Coleman & Henry, 2003; Steinberg, 2002) o incluso la mayoría de las personas no han alcanzado el estatus de logro a los 21 años (Arnett, 2009). Además, diversos estudios longitudinales y revisiones de los mismos han mostrado que las personas se mueven en la consecución de estos estatus en la adolescencia, no solo de estatus menos maduros hacia más maduros, sino también de la forma contraria (e.g., Meuss, Iedema, Helsen, & Vollebergh, 1999; Waterman, 1999).

2.2.2. Consideraciones terminológicas.

La revisión de la literatura existente sobre identidad étnica pone de relieve la falta de claridad en la utilización de este término, aunque parece existir consenso en identificar la identidad étnica como una especificación de la identidad social (Smith, 2002), siguiendo la definición de Tajfel (1981), como aquella parte del autoconcepto del individuo que se deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo social (o grupos sociales) junto con el significado valorativo y emocional asociado a dicha pertenencia.

Sin embargo, no existe una definición unánime sobre el concepto de identidad étnica (Liebkind, 2006; Phinney, 1990). De acuerdo con Liebkind (2001, 2006) la ausencia de una definición extensamente aceptada de este concepto ha dado lugar a que la investigación empírica en esta temática se caracterice por la ausencia de un enfoque consistente y sistemático. Los autores abordan este fenómeno otorgándole diferentes significados, por ejemplo, se encuentra comúnmente asociada, o incluso reemplazada, por la *identidad racial*. Autores como Cokley, (2007) y Trimble (2007) resaltan la confusión existente en el campo de la investigación de la identidad étnica y racial y la necesidad de aclarar los conceptos. En la revisión de Cokley (2005) sobre los estudios centrados en identidad étnica, se indica que ha habido una confusión terminológica en la literatura psicológica entre ambos conceptos, encontrándose que bajo el término identidad étnica se ha estado estudiando la identidad racial, la misma observación que realiza Helms (1996) y la misma que se puede constatar tras realizar la revisión bibliográfica al respecto. Además, el estudio de ambos tipos de identidades no está exento de controversia. Por ejemplo, Cokley (2007) realiza una revisión sobre el uso de estos términos, desde un

punto de vista conceptual y metodológico, resaltando que el estudio de estas identidades está influenciado por la ideología, el clima político y la adherencia a viejos paradigmas mucho más que por los avances en la ciencia. Otros autores también han realizado observaciones similares, como Helms (2005) y Rowe (2006), sugiriendo que la combinación de ciencia e ideología ha influido sobre el estudio de la identidad étnica y racial. Es importante diferenciar la identidad racial de la identidad étnica y cultural, dado que las implicaciones tanto teóricas como metodológicas derivadas de la utilización de estos conceptos tienen connotaciones diferentes. Tradicionalmente el estudio de la identidad racial se ha enfocado al estudio de la identidad como respuesta a la discriminación sufrida, en respuesta a una sociedad opresiva y muy racializada (Cockley, 2007; Helms, 2007). El estudio de la identidad étnica y cultural, sin embargo, se ha centrado más en cómo las personas se perciben a sí mismas en relación a sus creencias, valores y prácticas culturales (Helms, 2007). Por tanto, cuando los investigadores están interesados en estudiar cómo los individuos se ven a sí mismos en relación con sus creencias culturales, valores y conductas, la identidad étnica es el constructo más apropiado (Cockley, 2007).

Parte de la confusión encontrada en la literatura entre identidad étnica e identidad racial puede deberse a la definición de *etnicidad* en la que se basan los investigadores. Definiciones generalistas incluyen rasgos bio-psicológicos compartidos así como características culturales, en cuyo caso la etnicidad ha sido utilizada intercambiamente con la raza. De esta forma concibe Phinney (1996) la etnicidad, argumentando explícitamente que es utilizada para referirse a amplios grupos basados tanto en la raza como en la cultura de origen. De hecho, dicha autora crea un cuestionario para evaluar la identidad étnica, que se ha desarrollado y se utiliza para medir la identidad racial (e.g., Seaton, Yip, & Sellers, 2006; Yip, Seaton, & Sellers, 2010). Sin embargo, Smedley (1999) argumenta que no deberían incluirse los rasgos físicos, dado que hay individuos que los comparten pero pertenecen a diferentes grupos étnicos. Las definiciones más restrictivas, por el contrario, restringen la pertenencia a los individuos que comparten un origen nacional y unas características culturales (Cockley, 2007). El problema surge al intentar realizar comparaciones entre diferentes investigaciones, en algunas se encuentra que se está midiendo la identidad racial pero se indica que se está midiendo la étnica. Debido a esta sobreposición de las categorías étnica y racial en las investigaciones,

recientemente hay autores que comienzan a utilizar el término *identidad étnica-racial* (e.g., Crossman & Charmaraman, 2008; Quintana, 2007).

También se encuentra otra confusión conceptual entre los constructos *identidad étnica* e *identidad cultural*, conceptos estrechamente relacionados y a menudo utilizados por muchos autores como intercambiables (Liebkind, 1992) siendo muy difusa la separación terminológica y empírica. Recientemente, diversos investigadores centrados en el estudio de la identidad cultural en población inmigrante (e.g., Phinney et al., 2006; Robinson, 2008; Sabatier, 2008), conciben la identidad cultural como un concepto que incluye tanto la identidad étnica (entendida como la identificación con el grupo cultural de origen) como la identidad nacional (entendida como la identificación con el grupo mayoritario en la sociedad de acogida) así como su interrelación. De esta forma ambos términos hacen referencia prácticamente al mismo concepto, dado que son identidades culturales, pero se diferencian en función de si se refieren a la cultura de origen o la cultura mayoritaria del país de acogida. Por tanto, el concepto *identidad nacional* comienza a sustituir al término *aculturación*, que inicialmente se utilizó para referirse a la identificación de los sujetos con la sociedad de acogida, como se ha expuesto previamente en la revisión de los estudios de *aculturación*, reminiscencia fruto de la inicial equiparación de la *aculturación* con la *asimilación*.

También existe confusión entre los conceptos *identidad étnica* y *etnicidad*. La *identidad étnica* hace referencia al concepto de *etnicidad*, pero es también importante señalar que ambos términos no son exactamente lo mismo. Según Cokley (2007), el concepto *etnicidad* hace referencia a la caracterización de un grupo de personas que se ven a sí mismos y son vistos por los demás teniendo un origen común, una historia, tradiciones y características culturales compartidas, como pueden ser la lengua, las creencias, los valores, la música y la comida. Definición similar a la de Betancourt y López (1993) donde refiere a la pertenencia individual a un grupo que comparte una herencia común basada en la nacionalidad, el lenguaje y la cultura, así como a la realizada por Isajiw (1993), que señala que puede ser definida como “una manera en la que las personas, de acuerdo con sus orígenes étnicos, se posicionan a sí mismos psicológicamente en relación con uno o más sistemas sociales, y en la cual perciben como los demás los posicionan en relación con esos sistemas” (p. 8).

Este último autor plantea que la etnicidad, la identidad étnica y el grupo étnico son conceptos estrechamente relacionados y expone las relaciones entre ellos de la siguiente manera:

El significado del concepto de etnicidad depende del significado de varios conceptos, particularmente los conceptos de grupo étnico e identidad étnica, siendo el concepto de grupo étnico el más básico, del cual se derivan los demás. La etnicidad es el fenómeno colectivo, la identidad étnica se refiere a la experiencia individual de la etnicidad y etnicidad es un concepto abstracto que incluye una referencia implícita tanto a los aspectos colectivo e individual del fenómeno (p. 5).

Isajiw (1993) define el concepto de grupo étnico como un tipo de comunidad o grupo de personas que comparten la misma cultura o son descendientes de esas personas que pueden no compartir esta cultura pero que se identifican a sí mismos como pertenecientes a un grupo ancestral. En el nivel individual, la etnicidad es un proceso sociopsicológico que da un sentido de pertenencia e identidad.

Por último, Phinney (1996) pone de relieve que el término identidad étnica no puede equipararse a la etnicidad de los sujetos, señalando que se ha usado en diversas investigaciones para referirse a la pertenencia a un determinado grupo étnico. La identidad étnica no es una variable categórica, que se tiene o no se tiene, sino un constructo multidimensional que hace referencia a como el sujeto experimenta esa etnicidad.

A partir de lo expuesto, en el presente estudio, se sigue la definición de Phinney (1990, 1996) de identidad étnica, entendida como el sentido subjetivo de pertenencia a un grupo étnico. Respecto a los componentes que conforman la identidad étnica, existe evidencia teórica y empírica que sugiere que la identidad étnica es un concepto multidimensional (Ashmore, Deaux, & McLaughlin-Volpe, 2004; Romero & Roberts, 2003). Sin embargo no existe acuerdo sobre las dimensiones que la componen ni sobre las relaciones entre las mismas (Phinney & Ong, 2007a). Estos últimos autores realizan una revisión de su conceptualización y medida desde la psicología social y las perspectivas del desarrollo, donde analizan las dimensiones que han sido propuestas en la literatura, principalmente basándose en los componentes de la identidad étnica

identificados por Ashmore et al. (2004). Ashmore et al. consideran a la identidad étnica como uno de los tipos de *identidad colectiva* posibles. Con el término identidad colectiva se refieren en gran medida a las identidades sociales, pero creen que este término es más apropiado principalmente por dos motivos. En primer lugar, de acuerdo con el razonamiento de Simon (1997), todos los aspectos del yo están influenciados socialmente, por lo que referirse a una identidad como social es básicamente no distinguir esta forma de identidad de otros tipos, y ponen como ejemplos la personal o la relacional, que también, argumentan, son sociales en origen. La segunda razón que exponen es que las connotaciones de la identidad social son más numerosas y potencialmente más problemáticas que las de la identidad colectiva, como la asociación exclusiva con la teoría de la identidad social.

Los componentes de la identidad étnica que Phinney y Ong (2007a) revisan son la autocategorización, el compromiso afectivo o sentido de pertenencia, la exploración, los comportamientos étnicos, las actitudes endogrupales, los valores y las creencias étnicas, la importancia de la pertenencia al grupo, y la identidad étnica en relación a la identidad nacional (por identidad nacional se refieren a la del grupo mayoritario). A continuación se realizará un breve comentario sobre la revisión de las dimensiones de la identidad étnica que estos autores realizan.

La *autocategorización* se refiere a la auto-identificación como miembro de un grupo social particular, considerado por Ashmore et al. (2004) como un elemento básico de la identidad étnica al ser un requisito esencial para verificar si los participantes realmente se identifican con el grupo. Puede medirse utilizando preguntas abiertas o presentando listados de etiquetas entre las que tienen que elegir.

El *compromiso afectivo o sentido de pertenencia* hacia el grupo es considerando uno de los componentes más importantes de la identidad étnica, siendo para Ashmore et al. (2004) el componente clave. Sin embargo, el sentido de pertenencia por sí mismo no implica que exista una identidad segura, lograda y madura, dado que puede ser el resultado de de la identificación con los progenitores o con otros modelos sin ser completamente interiorizadas por el individuo. Este tipo de compromiso es llamado hipotecado para referirse a los individuos que típicamente presentan una carencia de entendimiento del significado y las implicaciones de su compromiso.

La *exploración* es definida como la búsqueda de información y experiencias relevantes para la propia identidad, puede involucrar un amplio rango de actividades como leer o hablar con personas, aprender prácticas culturales y asistir a eventos culturales. Es un componente esencial en el proceso de formación de la identidad étnica, dado que si no existe exploración el compromiso puede ser menos seguro y susceptible a cambiar con las nuevas experiencias. La exploración es más frecuente en la etapa de la adolescencia, pero es un proceso en constante desarrollo, que puede continuar dependiendo de las experiencias individuales (Phinney, 2006).

Los *comportamientos étnicos*, entre los cuales el lenguaje ha sido uno de los aspectos claves, han sido considerados como componentes de la identidad étnica, y fueron incluidos en la primera versión de la Escala de Identidad Étnica Multigrupo (Phinney, 1992). Sin embargo, la identidad étnica es una estructura interna que puede existir sin conducta, además estos también han sido considerados como un aspecto de la aculturación (Berry et al., 2006a), motivos por los cuales Phinney y Ong (2007a) señalan que los comportamientos étnicos y la identidad étnica deberían ser tratados de forma separada para mayor claridad conceptual.

En relación a las *actitudes endogrupales*, desde un punto de vista teórico, se ha mantenido que un fuerte sentido de pertenencia hacia el grupo incluye sentimientos positivos sobre dicha pertenencia (Tajfel & Turner, 1986) y que son importantes porque como miembros de minorías o grupos de menor estatus están sujetos a la discriminación que puede dar lugar a actitudes negativas endogrupales. Aunque existe apoyo empírico para mantener que las actitudes positivas, tales como el orgullo o sentirse bien con el propio grupo, son parte de una identidad étnica lograda (Phinney, Cantu, & Kurtz, 1997; Roberts, Phinney, Mase, Chen, Roberts, & Romero, 1999), Phinney y Ong (2007a) deciden no incluir este componente en la evaluación de la identidad étnica debido a la falta de claridad en los análisis factoriales realizados por Umaña-Taylor y Fine (2004), donde el factor de evaluación resultó ser distinto de la exploración y el sentido de pertenencia de la identidad étnica. Consideran que la evaluación del propio grupo es un componente distinto e independiente de la identidad étnica. Una persona puede sentir que pertenece a un grupo pero tener sentimientos negativos hacia él y querer pertenecer a otro.

Los *valores y creencias* han sido incluidos en muchos instrumentos desarrollados para medir la identidad étnica, encontrándose una fuerte correlación con el sentido de pertenencia. Sin embargo, Phinney y Ong (2007a) desaconsejan su inclusión y consideran que sean medidas de forma separada para una mayor claridad, debido a la falta de acuerdo sobre cuáles son las creencias y valores que deberían incluirse en las escalas, e incluso cuando hay acuerdo sólo pueden utilizarse para un grupo particular limitando por tanto las comparaciones entre grupos.

La *importancia y relevancia* atribuida a la propia identidad étnica varía a través de los individuos y el tiempo. Por ejemplo, los miembros de los grupos minoritarios suelen otorgar mayor importancia a su identidad étnica que los de los grupos mayoritarios (Phinney & Alipuria, 1990) y es mayor en las personas con una identidad étnica fuerte (Yip & Fuligni, 2002).

Por último, Phinney y Ong (2007a) plantean la *relación de la identidad étnica y la identidad nacional*. Como se ha comentado a lo largo de este trabajo, ambas identidades se conceptualizan como identidades culturales. En esta relación se basan la mayoría de las escalas que se han creado para medir la aculturación, donde se combinan la identificación con la cultura de origen y la identificación con la cultura receptora. Phinney y Ong plantean que la relación entre ambas identidades es independiente, en el sentido de que una identidad nacional fuerte no tiene por que implicar necesariamente una identidad étnica débil. Este planteamiento, por tanto, es similar al mantenido por el modelo bidimensional de aculturación planteado por Berry. Además, como se mostrará, los jóvenes pueden sentirse miembros de la cultura de acogida o de la de origen, o de ambas a la vez, con lo que su identidad étnica no coincidiría con su cultura de origen.

Phinney y Ong (2007a) en la última versión que presentan de la escala para medir la identidad étnica solo incluyen las dimensiones de compromiso y exploración como componentes de la misma, y la autoidentificación como requisito previo, pero recomiendan que los estudios que se lleven a cabo deberían incluir otras medidas adicionales para medir otros aspectos de la identidad étnica. Es importante resaltar que la teoría de la identidad étnica que Phinney y colaboradores plantean se ha desarrollado de forma paralela al desarrollo de su medida empírica. Principalmente, los análisis de la aplicación de la Escala de Identidad Étnica Multigrupo (Multigroup Ethnic Identity Measure, MEIM, Phinney, 1992), en especial los análisis factoriales, han influido sobre la

decisión de incluir estas dimensiones en la identidad étnica. En el capítulo de la metodología se desarrollará esta evolución con más detalle.

2.2.3. Desarrollo e identidad étnica.

Los autores que se han acercado al estudio de la identidad étnica desde un punto de vista evolutivo parten de la teoría de la identidad del yo de Erikson (1968) y la teoría de la identidad social (Tajfel, 1981; Tajfel & Turner, 1986). Consideran el desarrollo de la identidad étnica de una forma similar al desarrollo de otros aspectos de la identidad. Concretamente, Phinney (1989) plantea un modelo de formación de la identidad étnica basándose en la teoría de la formación del yo de Erikson (1968) y los planteamientos de Marcia (1966, 1980). Trata la identidad étnica como un tipo de identidad social (Phinney et al., 2001) y parte del supuesto de que sigue un desarrollo similar al desarrollo de la identidad del yo, concibiendo este tipo de identidad como otro aspecto más del autoconcepto, por lo que cobra especial importancia durante la adolescencia. Como Phinney et al. (1997) señalan, además de los aspectos relacionados con la identidad que los jóvenes tienen que resolver, como la ocupación, la ideología y los roles de género, los adolescentes pertenecientes a minorías étnicas tienen que hacer frente a aquellos temas derivados de su pertenencia a un grupo que puede diferir culturalmente de la sociedad mayoritaria, que es típicamente inferior en estatus y poder, y que puede estar sujeto a discriminación. Phinney sugiere que el desarrollo de la identidad étnica seguiría los mismos estadios propuestos por Marcia (1966, 1980) para el desarrollo de la identidad del yo, comenzando en la infancia con una identidad étnica difusa, caracterizada por una falta de claridad sobre la misma, que derivaría en una identidad étnica hipotecada o moratoria y que alcanzaría la formación de la identidad étnica al final de la adolescencia. Sin embargo, Phinney (1993) plantea su modelo en tres estadios de progresión y no cuatro como lo hace Marcia. En la Tabla 13 se presenta la comparación de ambos modelos.

Tabla 13. Comparación entre los estatus de la identidad del yo de Marcia (1966, 1980) y los estadios identidad étnica propuestos por Phinney (1989).

Marcia (1966, 1980)	Identidad Difusa	Identidad Hipotecada	Identidad Moratoria	Logro de la Identidad
Phinney (1989)	Identidad étnica no examinada: ausencia de exploración de la etnicidad. Posibles subtipos: <i>Difuso</i> : falta de interés o preocupación por la etnicidad. <i>Hipotecado</i> : visiones de la identidad basadas en las opiniones de otros.		Búsqueda de la identidad étnica (<i>moratoria</i>): Involucración en exploración y búsqueda para entender el significado de la propia identidad.	Identidad étnica <i>lograda</i> : Sentido claro y seguro de la propia etnicidad.

Fuente: Adaptado de Phinney, 1990.

De esta forma, en el modelo de desarrollo de la identidad étnica de Phinney se plantean tres etapas por las que pasan las personas, desde la infancia, donde esta no es examinada, hacia un período de exploración que culmina en el logro de una identidad étnica completa en la adolescencia tardía (Phinney, 1989, 1990, 1993). Sin embargo, en este modelo no se considera que el proceso tenga que terminar necesariamente cuando la persona alcanza una identidad étnica lograda, sino que puede continuar en ciclos que den lugar a nuevas exploraciones y replanteamientos de la misma.

La mayoría de las investigaciones que se han centrado en el análisis de la identidad étnica utilizando el MEIM (Phinney, 1992) lo han hecho diferenciando entre puntuaciones altas y bajas. En dicho cuestionario, el logro de la identidad étnica es conceptualizado como una variable continua, desde una ausencia de exploración y compromiso (bajo interés y una conciencia poco clara de la propia etnicidad) hasta la evidencia de la exploración y el compromiso, reflejando los esfuerzos realizados para aprender más sobre los orígenes étnicos y una clara comprensión del rol de la identidad para uno mismo. De esta forma, una baja puntuación es indicativa de una identidad étnica difusa mientras que una alta puntuación lo es de una lograda. Por tanto, mediante la utilización de este instrumento, los estadios moratorio e hipotecado no pueden ser claramente definidos. Como consecuencia, son pocos los estudios que han investigado la existencia de los cuatro estatus de identidad propuestos por Marcia (1966) en la formación de la identidad étnica. Sin embargo, algunos estudios recientes, centrados en el desarrollo de la identidad racial, han tratado de identificar estos estatus. Por ejemplo, Seaton et al. (2006) utilizan los siete ítems referidos a la exploración y el compromiso del MEIM (Phinney, 1992), con una muestra de 224 adolescentes afroamericanos. Los análisis de conglomerados apoyaron empíricamente la existencia de los cuatro estatus de

identidad propuestos por Marcia (1966, 1980) para la medida de la identidad. Encuentran cuatro conglomerados que se ajustan a los supuestos teóricos, tal y como se muestra en la Tabla 14.

Tabla 14. Conglomerados de identidad étnica encontrados en el estudio de Seaton et al.

Conglomerados	Puntuaciones
Difuso	Bajas puntuaciones en ambas subescalas.
Hipotecado	Bajas puntuaciones en exploración y altas en compromiso.
Moratorio	Altas puntuaciones en exploración y bajas en compromiso.
Logro	Altas puntuaciones en ambas subescalas.

Fuente: Creación propia a partir de la información aportada por Seaton et al. (2006)

El análisis de los datos longitudinales de este estudio presenta apoyo parcial a la conceptualización de Phinney (1992) de la formación de la identidad étnica. El 39% de los participantes se mantuvieron en los mismos estatus de un año a otro (denominados *constantes*), el 33% presentaron un cambio de un estatus inferior a un estatus superior (denominados *progresivos*) y por último, un 28% de los participantes fueron clasificados como *regresivos*, dado que cambiaron de estatus superiores a inferiores. Este último grupo es el presentado como inconsistente con la teoría de Phinney, sin embargo estos resultados pueden deberse a que Seaton et al. (2006) se centran en la identidad racial. Como ellos mismos apuntan, la aparición de este último grupo es consistente con la noción de *reciclado* (Cross & Fhagen-Smith, 2001). Siguiendo a Parham (1989) dentro del contexto del modelo de negriscencia, el desarrollo de la identidad racial no es estrictamente una progresión lineal con un punto final específico, dado que las nuevas experiencias individuales vividas dan lugar a una reexaminación del significado de la propia identidad. También Yip, Seaton y Sellers (2006) presentan evidencia de estos cuatro estatus en un estudio llevado a cabo con una muestra de adolescentes (entre 13 & 17 años), estudiantes universitarios (entre 18 & 23 años) y adultos (ente 27 & 78 años) afroamericanos. En este caso fueron cinco los ítems que compusieron la escala de identidad étnica. Los resultados mostraron que los adolescentes se encontraron con mayor probabilidad en el estadio moratorio y con menor en el de logro que los estudiantes universitarios y los adultos, mientras que los estudiantes universitarios y los adultos se encontraron con mayor probabilidad en el estatus de logro comparado con el resto de estatus. Así, el estatus de logro de la identidad étnica fue el prototípico tanto en el grupo de estudiantes universitarios como en el de adultos, mientras que el estatus moratorio lo fue en el grupo de adolescentes. Estos resultados apoyan la hipótesis de la aparición de

estadios más maduros con la edad. Los resultados de Yip, Seaton y Sellers (2010), que completan con el último momento temporal el estudio longitudinal de Seaton et al. (2006), también presentan apoyo a la existencia de estos estatus. En este estudio muestran además la importancia del contexto sobre los cambios en los estatus de identidad de los jóvenes, donde tener amigos blancos o de color o mantener contacto con compañeros de ambos grupos mostraron ser factores influyentes sobre el cambio y la estabilidad de los estatus.

La identidad es uno de los logros más significativos de la etapa adolescente pero el interés por su estudio es relativamente reciente. Esto contrasta con una de las conclusiones que Phinney señala en 1993 en su revisión sobre los estudios de identidad étnica; la poca atención prestada durante este periodo evolutivo cuando la formación de la identidad es una tarea central de la adolescencia. El estudio de la identidad étnica había estado centrado principalmente en dos áreas; los psicólogos evolutivos habían puesto su atención de forma principal en el proceso en el que los niños aprendían las etiquetas y los atributos de su propio grupo étnico mientras que los psicólogos sociales y los sociólogos habían examinado las características que definían la identidad étnica en población adulta y la forma en la que esas características se venían afectadas por el contacto con otros grupos.

Aunque existe evidencia empírica de que la identidad étnica se desarrolla con la edad, los resultados son difíciles de comparar debido a los diferentes instrumentos utilizados para su medida, los diferentes grupos culturales evaluados y los escasos estudios longitudinales de los que se dispone (Phinney & Ong, 2007a). A continuación se expondrán algunos de los resultados más representativos de las investigaciones que se han centrado en el desarrollo evolutivo de la identidad étnica, que serán completados con la revisión de las investigaciones que han estudiado la identidad étnica en relación al bienestar de los adolescentes.

Respecto a las **identificaciones étnicas** de los adolescentes, es decir, la identificación o la etiqueta que uno elige para sí mismo para describirse en términos étnicos, existen coincidencias entre diversas investigaciones. Generalmente el uso de las identificaciones con el país o la cultura de origen dominan en la primera generación de inmigrantes, y es difícil que cambien durante toda su vida (Phinney, 2003). Entre los inmigrantes de segunda generación, que ya han nacido en el país de acogida, es más

probable que utilicen etiquetas compuestas, en las que ya incluyen referencias al país de acogida (Kiang, Perreira, & Fuligni, 2011; Masukota, 2006; Zarate, Bhimji, & Reese, 2005).

A este respecto, uno de los estudios más citados es el realizado por Rumbaut (1994), donde participaron más de 5000 adolescentes inmigrantes de primera y segunda generación procedentes de familias latinoamericanas y asiáticas en EE. UU. Utiliza una pregunta abierta para obtener las identificaciones étnicas de los adolescentes y encuentra una mayor presencia de términos que aluden al origen nacional en la primera generación de adolescentes comparada con la segunda. Otras investigaciones (e.g., Buriel & Cardoza, 1993; Fuligni & Flook, 2005), obtienen resultados similares, indicando que las primeras generaciones de adolescentes prefieren utilizar etiquetas referidas a los países de nacimiento y las segundas generaciones incluyen en ellas al país de acogida. Se ha señalado que el país de nacimiento como un elemento crucial para realizar esta elección (Rumbaut, 1994), de forma que los adolescentes que han nacido fuera del país de acogida son reticentes a abandonar etiquetas que los identifiquen como miembros de los mismos, mientras que los que han nacido en el país de acogida son más propensos a incluir aquellas que aluden al país en el que están residiendo.

Los resultados de Fuligni, Kiang, Witkow y Baldelomar (2008) también coinciden con estas investigaciones. Realizan un estudio longitudinal durante cuatro años sobre las autocategorizaciones de 384 jóvenes inmigrantes de primera y segunda generación pertenecientes a familias inmigrantes latinoamericanas y asiáticas residentes en EE. UU., cuestionando los estudios transversales para lograr una explicación más homogénea de su desarrollo. La segunda generación de adolescentes presentó más inclusiones de términos pan-étnicos y términos que aludían al país de acogida que los de la primera generación. En la primera generación, los años de residencia en el país de acogida no influyeron sobre estas elecciones pero sí la edad de llegada al país de acogida, de forma que los adolescentes que habían llegado a edades más tempranas presentaban mayores inclusiones de términos pan-étnicos o americanos. Los resultados de esta investigación son también interesantes porque relacionan las etiquetas elegidas con la identidad étnica medida a través de subescalas de afirmación/pertenencia y búsqueda de la identidad étnica del MEIM (Phinney, 1992). Encuentran que bajos niveles en ambas subescalas se asociaron con la inclusión de términos americanos o pan-étnicos en la primera

generación. Resultados similares a los encontrados con la primera recogida de datos de este estudio longitudinal (Fuligni, Witkow, & García, 2005).

Por otro lado, tras la revisión de los estudios centrados en esta temática, hay que resaltar la diferente importancia otorgada por los grupos culturales a la identidad étnica. Los adolescentes de minorías étnicas típicamente presentan mayores niveles que los adolescentes que pertenecen a la cultura mayoritaria, tanto referido a la exploración como a la pertenecía (Kiang & Fuligni, 2009; Phinney, 1990). La identidad étnica es un asunto menos importante para los individuos pertenecientes a la cultura mayoritaria, que pueden vivir y trabajar sin tener un entendimiento de otros grupos culturales, mientras que para los grupos minoritarios, uno de los desafíos de pertenecer a una cultura minoritaria es que deben entender a los miembros de la cultura mayoritaria (Phinney, 2006). Especialmente para los adolescentes inmigrantes, que al dejar una cultura y asentarse en otra tienen que afrontar cuestiones fundamentales relacionadas con quienes son y en quienes se convertirán en el nuevo país (Phinney & Ong, 2007b). La identidad étnica, para los adolescentes que pertenecen a minorías étnicas se convierte en una tarea central mientras que para los adolescentes pertenecientes a la cultura mayoritaria no es un aspecto tan vital para el desarrollo de su identidad (Kroger, 2003). Los miembros de la cultura mayoritaria pueden ser conscientes de que sus antepasados culturales son importantes, pero no es una preocupación vital para el desarrollo de su identidad personal (Kroger, 2003). Esta idea se traduce en los resultados de las investigaciones que han comparado la identidad étnica de grupos minoritarios con mayoritarios, donde se encuentra que los adolescentes de los grupos mayoritarios presentan puntuaciones más bajas en identidad étnica (Martinez & Duke, 1997; Roberts et al., 1999). En España, en el estudio de Calderón (2010), los jóvenes latinoamericanos obtuvieron puntuaciones superiores a los autóctonos en el MEIM (Phinney, 1992), tanto en el componente de exploración como en el de compromiso. Sin embargo, en la revisión de McDermott y Samson (2005) sobre los estudios que se han centrado en la identidad étnica blanca en EE. UU., señalan que los individuos pertenecientes a los grupos mayoritarios han sido tratados como si no tuviesen una identidad en estos aspectos, y son principalmente utilizados como un grupo de comparación. Crossman y Charmaraman (2009), debido al aumento de diferentes grupos étnicos, apuntan a la necesidad de estudiar la identidad del grupo mayoritario, haciendo referencia especialmente a los blancos, que usualmente se ha conceptualizado como una identidad por defecto, invisible, sin realizarse su evaluación de forma directa. Estas

investigaciones, centradas especialmente en la identidad étnico-racial, y que concretamente conceptualizan las mayorías como blancas, han encontrado de forma general que esta es especialmente importante en contextos en los que estos jóvenes están expuestos a otras identidades (e.g., Knoweles & Peng, 2005; Perry, 2001).

El desarrollo de la identidad étnica también ha sido estudiado en las etapas previas y posteriores a la adolescencia desde una perspectiva evolutiva. Uno de los trabajos que se han centrado en el desarrollo de la identidad étnica en la etapa previa a la adolescencia es el estudio longitudinal realizado por Marks, Szalacha, Lamarre, Boyd y García-Coll (2007) con niños de 6 y 12 años, hijos de inmigrantes Camboyanos, Dominicanos y Portugueses en EE. UU. Sus resultados apoyan a los modelos del desarrollo de la identidad étnica en la adolescencia, dado que encuentran que los niños y niñas de mayor edad presentan una mayor exploración de la identidad étnica que los más pequeños. Pero la búsqueda de la identidad étnica no se detiene al final de la adolescencia, incluso cuando se ha conseguido una identidad segura durante este período es probable que se reexamine posteriormente como resultado del cambio de contextos (Phinney, 2006). Sin embargo, los resultados de estas investigaciones que se han llevado a cabo más allá de la adolescencia o la adultez temprana no son concluyentes. En un estudio longitudinal llevado a cabo con 128 estudiantes universitarios latinos (Syed, Azmitia, & Phinney, 2007) no se encontraron cambios en los niveles de la identidad étnica (ni en la exploración ni en el compromiso) debidos a la edad. Sin embargo, mediante la identificación de estatus de identidad (no examinada, moratoria o lograda) sí se encontraron cambios consistentes con anteriores investigaciones longitudinales. Así mismo, Ontai-Grzebik y Raffaelli (2004) en un estudio en el que participaron estudiantes universitarios entre 19 y 30 años no encontraron un aumento de la exploración de la identidad étnica con la edad, sugiriendo de este modo que la exploración no se extiende más allá de la adolescencia. Una idea compartida por los autores que han estudiado la formación de la identidad étnica más allá de la adolescencia es que ésta estará influida por factores contextuales. Los contextos en los que se vive, estudia o trabaja, ejercen una gran influencia sobre la necesidad de reexaminar la identidad étnica. Un ejemplo ilustrativo es el expuesto por Phinney (2006), donde hace referencia a que si los jóvenes pasan directamente de la educación secundaria a trabajos estables dentro de su comunidad, y además se casan y se asientan en los mismos entornos, pueden no tener más presiones para examinar su etnicidad.

Por otro lado, como ponen de relieve algunos de los autores (e.g., French, Seidman, Allen, & Aber, 2006; Quintana, 2007), son escasas las investigaciones longitudinales. Sin embargo, durante la última década estos estudios han proliferado, como indica Meeus (2011) en su revisión al respecto, llegando a identificar ocho estudios longitudinales centrados en el estudio de la identidad étnica, aunque no todos ellos focalizan específicamente en la identidad étnica en la etapa adolescente. Por ejemplo dos de los estudios que incluye han sido realizados con muestras mayores, en la adultez temprana (Syed & Azmitia, 2009; Syed et al., 2007), uno de ellos se ha centrado específicamente en la identidad racial, como ya ha sido comentado (Seaton et al., 2006) y en otro la medida de la identidad étnica-racial se realiza de una forma diferente a como se hace con el MEIM, mezclando elementos raciales, como por ejemplo la conciencia del racismo (Altschul, Oyseman, & Bybee, 2006). A continuación se comentarán los resultados más relevantes de las investigaciones longitudinales que se han identificado hasta la fecha centrados en la identidad étnica en la adolescencia.

French et al. (2006) realizan una aproximación longitudinal al desarrollo de la identidad étnica en la adolescencia temprana (aproximadamente 11 años) y media (aproximadamente 14 años), en afroamericanos, latinoamericanos y europeoamericanos, utilizando una adaptación de la entrevista estructurada de Phinney (1989) para la creación de una escala de siete ítems, destinados a medir dos dimensiones de la identidad étnica: la estima por el grupo (sentido de pertenencia o compromiso) y la exploración. Sus resultados y conclusiones apuntan a que las puntuaciones en identidad étnica aumentan con la edad, aunque las trayectorias que siguieron los componentes estudiados fueron diferentes. La estima por el grupo fue mayor que la exploración en la adolescencia temprana, incrementándose esta última dimensión en la adolescencia media. Por lo que concluyen que la adolescencia media parece ser el período donde la búsqueda del significado de la identidad étnica es más probable.

Pahl y Way (2006) en un estudio longitudinal sobre el desarrollo de la identidad étnica en adolescentes de color y latinos, donde utilizan el MEIM (Phinney, 1992) y examinan como los componentes de exploración y la afirmación de la identidad étnica cambian de la adolescencia media (aproximadamente 15 años) a la adolescencia tardía (aproximadamente 18 años). Sus resultados son coincidentes con los del estudio anterior, encontrando un patrón de crecimiento de la exploración, que alcanza su nivel máximo en

la adolescencia media y luego decelera. Sin embargo, no encontraron un patrón de crecimiento para la afirmación.

Umaña-Taylor, Gonzales-Backen y Guimond (2009) llevan a cabo un estudio longitudinal durante cuatro años con el objetivo de analizar el desarrollo de la identidad étnica en adolescentes de procedencia latina, la mayoría de ellos nacidos en EE. UU., con una media de 15 años de edad en la primera recogida de datos, utilizando la Escala de Identidad Étnica (Umaña-Taylor & Fine, 2004), que mide tres componentes de la identidad étnica; exploración, resolución y afirmación. Sus resultados demuestran el aumento de estos tres componentes con la edad, sin embargo, encontraron diferencias en las trayectorias en función del género de los participantes. Los tres componentes mencionados resultaron incrementarse de forma significativa en las chicas, pero en los chicos solo el componente de afirmación.

De forma general, estas investigaciones longitudinales presentan apoyo a la hipótesis de un aumento de la identidad étnica con la edad. Sin embargo en el estudio longitudinal realizado por Kiang, Witkow, Baldelomar y Fuligni (2010) no se encuentran cambios normativos en la identidad étnica en la adolescencia. En dicho estudio, en participan 541 adolescentes de origen latino, asiático y europeo residentes en EE. UU., utilizando las subescalas de afirmación y logro del MEIM (Phinney 1992), aunque informan de fluctuaciones en este desarrollo, no encontraron un patrón normativo de crecimiento de la identidad étnica.

Para concluir este apartado se comentarán algunas de las investigaciones que se han centrado en la relación de la identidad étnica, desde un punto de vista evolutivo, con otros aspectos afines a los objetivos de esta investigación.

Como señalan Kiang y Fuligni (2009) pocas investigaciones se centran en la relación de la identidad étnica con las **relaciones entre los adolescentes y sus progenitores**, a pesar de que la familia suele ser el principal y primer contexto para la socialización étnica, el proceso por el cual los menores aprenden acerca de su origen étnico. Los niños y niñas aprenden sobre su cultura dentro de su familia, a través de las actividades diarias, el lenguaje y las tradiciones (Phinney, 2006). Algunas investigaciones (e.g., Okagaki & Moore 2000; Wilson & Constantine, 1999) encuentran que los adolescentes con un fuerte sentido de identidad étnica tienen mayores relaciones de

cohesión con sus progenitores. Los resultados de Kiang y Fuligni, en un estudio en el que participan 679 adolescentes de orígenes latinoamericanos, asiáticos y europeos residentes en EE. UU., sugieren que la identidad étnica, evaluada mediante las subescalas de pertenencia y logro del MEIM (Phinney, 1992), afecta a los procesos familiares de los adolescentes en diferentes niveles. Por ejemplo, los adolescentes que tenían un mayor grado de exploración y pertenencia étnica presentaron una mayor cohesión familiar a través de un gran número de indicadores. La identificación y la conexión de los adolescentes con sus grupos étnicos mostraron ser las asociaciones más fuertes con el respeto y los sentimientos de obligación hacia la familia. También en el estudio Kiang et al. (2010) que se acaba de comentar se informa de la asociación entre la cohesión familiar e incrementos en el sentido de pertenencia hacia el grupo étnico.

También el estudio de Umaña-Taylor, Bhanot y Shin (2006) pone de relieve la importancia de la socialización familiar como un componente central en la formación de la identidad étnica de los jóvenes. En el estudio participaron 639 adolescentes residentes en EE. UU. descendientes de indios asiáticos, chinos, filipinos, vietnamitas y salvadoreños, los resultados mostraron que la socialización étnica familiar (evaluada a través el cuestionario de socialización étnica familiar, Umaña-Taylor, 2001) influyó sobre la identidad étnica (evaluada a través del MEIM, Phinney 1992). Dos años antes, Umaña-taylor y Fine (2004) encontraron resultados similares en 513 adolescentes de origen mexicano residentes en EE. UU.

Por último, señalar que la identidad étnica se ha relacionado con diferentes indicadores del **bienestar psicológico** de los menores. Tanto las perspectivas sociales como evolutivas sugieren que una identidad étnica segura y fuerte realiza contribuciones positivas al bienestar psicológico (Phinney et al., 2001). Una identidad étnica lograda, que implica un sentido seguro de la propia etnicidad y la resolución de los conflictos sobre el propio grupo étnico, presupone incluir sentidos positivos sobre el propio grupo étnico y ser un recurso de fortaleza personal y una autoevaluación positiva (Phinney & Kohatsu, 1997). Esta visión encuentra apoyo empírico en diversas investigaciones que han estudiado la relación entre la identidad étnica y el bienestar psicológico de los adolescentes (e.g., Liebkind, 1996; Phinney et al., 1997), así como altos niveles de exploración y pertenencia son asociados con un mejor desarrollo psicológico, autoestima, motivación y logro académico (e.g., Fuligni et al., 2005; Rowley, Sellers, Chavous, &

Smith, 1998; Wong, Eccles, & Sameroff, 2003). Por ejemplo, Roberts et al. (1999), utilizando el MEIM con 5423 adolescentes entre 12 y 14 años de diversos grupos étnicos, informan que las puntuaciones en identidad étnica estuvieron relacionadas positivamente con diferentes indicadores del bienestar de los adolescentes (autoestima, coping, sentido de maestría y optimismo) y negativamente con soledad y depresión. Kiang, Yip, Gonzales-Backen, Witkow y Fuligni (2006) en su estudio con 415 adolescentes de origen chino y mejicano, encuentran que los adolescentes con una mejor opinión sobre su grupo étnico fueron más felices y menos ansiosos, resultados que sugieren beneficios psicológicos debidos a mantener percepciones positivas sobre el propio grupo étnico. También Seaton et al. (2006) informan que los jóvenes en el estatus de identidad lograda fueron los que presentaron mayores niveles de bienestar psicológico.

Sin embargo, hay estudios que informan que no encuentran relación entre la identidad étnica y algunos indicadores del bienestar psicológico. Por ejemplo, Faver et al. (2002), en relación a la identidad étnica, no encontraron relaciones significativas entre las puntuaciones en identidad étnica, utilizando el MEIM (Phinney, 1992) y las puntuaciones en ansiedad o autoestima, aunque en relación a la aculturación, los adolescentes que presentaron un estilo de aculturación integrado o asimilado tuvieron mayores puntuaciones en autoestima que los que presentaron estilos separados o marginados. Tampoco Berry et al. (2006a) encuentran que la identidad étnica esté relacionada con la satisfacción vital en la primera generación de inmigrantes, pero sí en la segunda.

Así mismo, los resultados en relación al bienestar de los jóvenes son acordes con los presupuestos de que la identidad étnica es más importante para los jóvenes pertenecientes a minorías étnicas que para los pertenecientes a la cultura mayoritaria. Por ejemplo, Phinney (1992) informa de una relación entre el desarrollo de la identidad étnica en las minorías y la autoestima, pero no en los jóvenes blancos. Resultados similares a los encontrados por Louis y Liem (2005), con estudiantes de 17 a 23 años, donde la identidad étnica estuvo asociada con resultados psicosociales positivos entre las minorías étnicas (negros, asiáticos y latinos) pero no entre los blancos.

2.2.4. Conclusiones principales sobre la revisión de la identidad étnica.

A lo largo de este apartado se han presentado una serie de conceptualizaciones y se ha realizado una revisión de las investigaciones que se han centrado en su estudio. A continuación se presenta una breve síntesis de las ideas generales que pueden extraerse a partir de todo lo expuesto, teniendo en cuenta la existencia de matizaciones y resultados divergentes.

- En primer lugar, aunque existen diferentes aproximaciones y conceptualizaciones de la identidad étnica, en este trabajo se adopta la perspectiva de la formación, y con este concepto se hace referencia al sentido subjetivo de pertenencia a un grupo étnico. Desde esta perspectiva, que ha estado estrechamente ligada a la metodología empírica, la identidad étnica está compuesta principalmente por dos dimensiones, la exploración y el compromiso. De esta forma, puede ser medida tanto de forma general, como a través de sus dimensiones, como un continuo o combinar ambos componentes para dar lugar a los estatus de identidad similares a los propuestos por Marcia.
- La atención de las investigaciones se ha centrado principalmente en los grupos minoritarios, y los resultados muestran que son estos los que presentan mayor identidad étnica en comparación con los grupos mayoritarios.
- Hay evidencias de que la formación de la identidad comienza de forma rudimentaria en la infancia, convirtiéndose en una tarea central en la adolescencia, hasta culminar en una identidad lograda, al final de la adolescencia o principios de la edad adulta. La exploración de la identidad étnica caracteriza la etapa de la adolescencia, pero parece que los resultados apuntan especialmente hacia la adolescencia media. Por tanto, los componentes de la identidad étnica pueden seguir evoluciones distintas. Sin embargo, esta evolución dependerá de diferentes factores y puede estar sujeta a los cambios individuales que las personas tengan que afrontar a lo largo de su vida, dando lugar a la revisión de la misma en períodos posteriores. Dependerá de que se den circunstancias que propicien la necesidad de volver a realizar un proceso de exploración de la identidad étnica.
- Las identificaciones étnicas están influenciadas por el lugar de nacimiento, por lo que cuando se trata de la primera generación de inmigrantes no se espera que se incluyan conceptos referentes a la cultura mayoritaria. Sin embargo, la edad de llegada al nuevo país puede influir, dando lugar a que los jóvenes que llegan a edades más tempranas incluyan términos que aludan al país de acogida. Así mismo, parece que los resultados apuntan a que los jóvenes que incluyen estos términos son los que tienen una identidad étnica más débil.

- Existen algunas investigaciones en las que se ha estudiado la relación de la identidad étnica con otros aspectos más allá del desarrollo evolutivo de la misma, como las relaciones familiares o el bienestar. De sus resultados se extrae que el contexto familiar es considerado una variable importante en el desarrollo de la identidad étnica, por ejemplo una mayor cohesión con los padres puede estar relacionada con una mayor identificación con el grupo de origen. Así mismo, una identidad étnica lograda se ha relacionado con el bienestar psicológico de los adolescentes, especialmente importante para los adolescentes pertenecientes a minorías étnicas.

3. Valores en la adolescencia.

A pesar de que los valores son incluidos en la mayoría de las definiciones de aculturación, son pocas las investigaciones que se han centrado en su estudio. El cambio en valores ha sido visto como uno de los aspectos que podrían ser modificados como consecuencia del proceso de aculturación. Como ha sido comentado, se asume una diferencia entre los grupos que entran en contacto que ha sido asociada a diferencias en valores, como por ejemplo en el colectivismo o el individualismo, sin comprobarlas empíricamente. Estas diferencias se dan por hecho que existen basándose en clasificaciones de culturas nacionales como la realizada por Hofstede (1980, 2001). Esta situación es resaltada por diversos autores, como por ejemplo Sam (2006a):

Una suposición que los investigadores en aculturación realizan es la existencia de algunas diferencias culturales en los grupos e individuos en contacto. Muy a menudo, en la medida que el individuo o el grupo es visto como procedente de un país diferente, alguna forma de diferencia es asumida. Estas diferencias pueden estar unidas a tales dimensiones de valores como el individualismo y el colectivismo sin realizar ningún esfuerzo por medir estas dimensiones en los grupos en cuestión (p. 22).

También por Kagitcibasi (1997), que resalta como una debilidad general de las investigaciones el hecho de que los niveles de individualismo y colectivismo no se midan directamente y sean asumidos en función de los estatus nacionales o étnicos de los individuos. Por ejemplo, Ros y Gouveia (2001) señalan que la clasificación de países propuesta por Hofstede (1984) ha llegado incluso a ser asumida como estable, y

recuerdan que esta clasificación se basa en trabajadores de una multinacional, estando además centrada en los valores del trabajo, con lo que su validez en otras poblaciones sería cuestionable.

Una de las razones que Kagitcibasi (1997) apunta para la popularidad que ha alcanzado la distinción entre culturas colectivistas e individualistas es el atractivo de la aparente simplicidad que ofrece. Sin embargo, advierte del peligro de usar esta distinción como para explicar cada variación de conducta. A este respecto, señala “si el individualismo/colectivismo es usado para explicarlo todo, puede que no explique nada” (p. 9). Afirmaciones parecidas han sido realizadas por otros autores para poner de relieve el peligro que implica su amplio uso. Por ejemplo, Triandis (1995), refiriéndose a estos conceptos, afirma “como el hombre con un martillo que lo utiliza en cada oportunidad que tiene, si no afinamos su significado, podemos sobreutilizar estos constructos” (p. 2).

También en las revisiones sobre el estudio de la aculturación psicológica se destaca la falta de inclusión de los valores. Por ejemplo, la revisión realizada por Matsudaira (2006) sobre las medidas de aculturación psicológica destaca la poca atención que han recibido los valores. También Zane y Mak (2003) señalan a los valores como una de las áreas que con menor frecuencia han sido incluidas en los instrumentos desarrollados para el estudio de la aculturación en su revisión sobre los mismos. Similares son las conclusiones de Marín y Gamba (2003) tras realizar una revisión de los estudios sobre el cambio de los valores culturales como consecuencia del proceso de aculturación. Estos autores exponen que aunque la aculturación puede provocar cambios tanto en los valores culturales como en los personales, centran su revisión en los primeros debido precisamente a la ausencia de investigaciones relevantes sobre los efectos de la aculturación en los valores personales.

En este apartado se presentará una visión general del estudio de los valores. Debido a que individualismo y colectivismo han sido dos de los conceptos más referenciados para explicar muchas de las diferencias entre grupos culturales, se comenzará realizando una aproximación a los enfoques teóricos más relevantes que se han ocupado de este aspecto dentro del campo de la psicología, para posteriormente presentar la teoría de los valores personales de Schwartz (1992) en la que se basa esta investigación. Por último, se presentarán los resultados de algunas investigaciones que estudian los valores relacionadas con nuestros objetivos.

3.1. Individualismo y colectivismo.

En relación a estos constructos, Hofstede es uno de los autores más citados, quizás se deba, como señala Kagitcibasi (1997) a que llevó a cabo uno de los estudios comparativos más comprehensivos, tanto por el número de países como de individuos que se incluyeron. También puede deberse a que Hofstede fue el primer autor en medirlos de forma empírica (Triandis & Gelfand, 1998), a pesar de que tienen una larga tradición histórica, pueden ser incluso encontrados en la antigua Grecia (Triandis, 1995). Hofstede (1984) realiza un estudio en el que participan más de 117.000 trabajadores de una multinacional en 40 culturas nacionales, posteriormente ampliado, mediante la administración de un cuestionario de 14 ítems centrado en los valores del trabajo. A partir de los análisis factoriales aplicados a las respuestas, establece cuatro dimensiones unidimensionales que quedarían definidas como las siguientes:

- *Distancia de poder.* Hasta qué punto los miembros de una sociedad aceptan que el poder legítimo en las instituciones y en las organizaciones este desigualmente distribuido.
- *Evitación de la incertidumbre.* El grado en el que los miembros de una sociedad se sienten incómodos con la incertidumbre y la ambigüedad, que les lleva a apoyar las creencias que les prometen certeza y a mantener las instituciones que protegen la conformidad.
- *Masculinidad/feminidad.* La preferencia por el logro, el heroísmo, la asertividad y el éxito material como opuesto a la preferencia por las relaciones, la modestia, el cuidado del débil y la calidad de vida.
- *Individualismo/colectivismo.* La preferencia por entornos sociales poco cerrados en los que se supone que los individuos solo tienen que cuidar de sí mismos y de su familia inmediata como opuesto a la preferencia por un entorno social cerrado en el que los individuos pueden esperar que los familiares, el clan o otros miembros del propio grupo cuiden de ellos a cambio de una lealtad incuestionable.

A pesar de que presenta cuatro dimensiones, la que más ha trascendido a la literatura ha sido la dimensión colectivismo/individualismo, presentados como polos opuestos de una misma dimensión. Clasifica a los países en función de su puntuación en el índice de individualismo, siendo calificados como individualistas los que obtienen una

alta puntuación y como colectivistas los que obtienen una baja puntuación. Sin embargo, Hofstede presenta este índice a nivel cultural, no individual, y no niega que pueda ser multidimensional a nivel individual, como explica en 1994:

En *Consecuencias de la Cultura* trato exclusivamente con las diferencias entre las sociedades, y encuentro que una dimensión bipolar única es un constructo útil (esto es, herramienta conceptual) para incluir un complejo set de diferencias. Puntuaciones en esta dimensión, derivadas empíricamente, correlacionan significativamente con una multitud de medidas externas, proveen validación extensiva para el constructo bipolar. Esto no significa, por supuesto, que la puntuación de un país en el Índice de Individualismo diga todo lo que hay que saber sobre los orígenes las estructuras de los patrones de relaciones en ese país. Es esta una abstracción que no debe ser extendida mas allá de su limitada área de utilidad (p. xi).

Schwartz y Triandis son dos de los principales responsables de que en la mitad de los años 90 fuese admitidas la multidimensionalidad y la compatibilidad del individualismo y el colectivismo (Gouveia, 2001), diferenciando entre los niveles individual y colectivo de análisis. En ambos niveles la dimensión individualismo-colectivismo ha sido la más utilizada para comparar los valores humanos (Cuadrado, 2006; Schwartz, & Bilsky, 1990). A continuación se mostrarán los presupuestos teóricos de estos autores.

Triandis y colaboradores (Triandis 1995; Triandis, & Gelfand, 1998) proponen dos atributos clave para la diferenciación de los tipos principales de colectivismo e individualismo, los conceptos *horizontal* y *vertical*, referidos a las relaciones sociales. El atributo horizontal hace referencia a la similitud de las personas, en especial en relación al estatus (énfasis en la igualdad), mientras que el vertical enfatiza la desigualdad y el privilegio de la jerarquía (énfasis en la jerarquía). De esta forma establecen cuatro tipos de culturas (Triandis, 2001; Triandis & Suh, 2002):

- *Colectivismo horizontal*. Son tradicionalistas y enfatizan la cohesión dentro del propio grupo, el respeto por las normas del propio grupo y las directrices de las autoridades. Las personas se unen con sus propios grupos.

- *Colectivismo vertical*. Está relacionado con la tendencia a someterse a la autoridad y apoyar el convencionalismo. Las personas se subordinan a las autoridades de sus propios grupos y están dispuestas a sacrificarse por ellos.
- *Individualismo vertical*. Las personas quieren hacer lo mejor para subir en jerarquía. Las personas quieren hacer las cosas a su manera y también lo mejor.
- *Individualismo horizontal*. Las diferenciaciones jerárquicas no se enfatizan pero sí se hace con la autoconfianza, la independencia de los otros y la singularidad. Las personas quieren ser únicas y hacer las cosas a su manera.

Triandis, Leung, Villareal y Clack (1985) proponen los términos *alocentrismo* e *idiocentrismo* para ser usados en lugar de colectivismo e individualismo cuando el análisis se refiere al nivel individual. Según Triandis y Suh (2002) los alocentristas enfatizan la interdependencia, la sociabilidad y la integridad de la familia, cuentan con las necesidades y los deseos de los miembros del grupo, se sienten cercanos a las relaciones con sus grupos y son responsables de las preocupaciones y necesidades de los demás, mientras que los ideocentristas señalan la autoconfianza, la competición, la unicidad, la singularidad y la distancia emocional dentro del grupo. Diferencian por tanto los análisis a nivel individual y cultural, indicando que los resultados en ambos niveles pueden ser diferentes, pudiendo encontrar indeocentristas y alocentristas en ambos tipos de culturas, pero apuntando a relaciones entre ambos niveles. Por ejemplo, indican que de forma general el 60% de los individuos en las culturas colectivistas son alocentristas mientras que en las individualistas el 60% son ideocentristas. Es más probable que los alocentristas en las culturas individualistas se unan a grupos mientras que los ideocentristas en las colectivistas se sientan oprimidos por su cultura y busquen abandonarla. Sin embargo, esta distinción terminológica entre los conceptos utilizados a nivel individual y cultural de análisis planteada por Triandis no se ha tenido muy en cuenta, y habitualmente los términos colectivismo e individualismo siguen utilizándose para referirse a los dos niveles de análisis, el individual y el cultural (Kagitcibasi, 1997; Oyserman, Coon, & Kemmelmeier, 2002).

Schwartz también distingue entre ambos niveles de análisis y desarrolla dos modelos teóricos diferenciados, las dimensiones individuales derivan de los análisis de las puntuaciones individuales de las personas, mientras que las dimensiones al nivel cultural están basadas en las medias nacionales. A nivel cultural los valores son utilizados para

caracterizar a las sociedades en su conjunto, representando criterios comunes de utilidad para solucionar problemas de la colectividad (Ros, 2001; Ros & Schwartz, 1995; Schwartz, 1994b). En palabras de Schwartz (1994b) “presumiblemente refleja las diferentes soluciones que las sociedades desarrollan para los problemas de regulación de las actividades humanas, las diferentes maneras en las que las instituciones enfatizan e invierten son modeladas y justificadas en una cultura comparada con otra” (p. 92). Por el contrario, a nivel individual sirven para caracterizar las prioridades que orientan a las personas, las motivaciones que sustentan los valores y explican diferencias a nivel interindividual, siguiendo a Schwartz en referencia a las dimensiones de valores al nivel individual “presumiblemente reflejan las dinámicas psicológicas de conflicto y compatibilidad que los individuos experimentan en el curso de la persecución de sus diferentes valores en la vida diaria” (p. 92).

Schwartz, como puede apreciarse a partir de la revisión de sus publicaciones, y como el mismo reconoce explícitamente (Schwartz, 2011), ha evitado presentar de forma conjunta ambas teorías para evitar la confusión entre ambos niveles de análisis. En un estudio reciente Fischer, Vauclair, Fontaine y Schwartz (2010) realizan un análisis de las relaciones de las puntuaciones a nivel individual y nacional, donde ponen de relieve la relación substancial de similitud a través de los niveles, pero indicando que dicha relación no es de una similitud perfecta. Así mismo, también recientemente, Schwartz (2010) ha realizado una publicación en la que analiza directamente las relaciones entre el nivel cultural y el individual.

Schwartz (1994b) coincide con Triandis al exponer que se espera que las dimensiones a nivel individual y cultural estén conceptualmente relacionadas, basándose en tres razones desde un punto de vista teórico:

1. El entono de las prioridades institucionales en una sociedad deben tener en cuenta las dinámicas psicológicas inherentes a la naturaleza humana y en los aspectos universales de la interacción social. De otra manera, los individuos no podrían funcionar eficazmente en esas instituciones.
2. Los miembros de una sociedad son socializadas para interiorizar los valores que les llevarán a promover los intereses y el cumplimiento de los requisitos de las instituciones culturales.

3. Las prioridades culturales implican las contingencias de refuerzo social que ayudan a determinar si el conflicto o la compatibilidad son experimentados cuando los individuos persiguen grupos de valores particulares.

A propósito de la compatibilidad del individualismo y colectivismo, señala que no tienen por qué ser incompatibles a nivel individual, una persona puede perseguir valores que sirven a intereses colectivistas e individualistas simultáneamente. Además, pone de relieve que existen valores que sirven tanto a intereses colectivistas como individualistas. De este modo establece la existencia de valores *mixtos*, cuyas motivaciones subyacentes persiguen tanto el interés personal como el de la colectividad.

Como puede apreciarse, la distinción de análisis a nivel individual o cultural se centra más en los objetivos de las investigaciones que en una distinción entre tipos de valores. Por ejemplo, los valores de los individuos han sido utilizados para establecer los valores culturales, como Ros y Schwartz (1995) exponen a propósito de la metodología utilizada por ellos para realizar una comparación transcultural entre diversos países en Europa Occidental:

Los valores predominantes de las sociedades también han sido inferidos mediante el estudio de los valores de los individuos (...). Esta perspectiva (...), contempla los valores individuales en parte como producto de una cultura compartida y en parte como resultado de la experiencia única de cada individuo. La media de las prioridades valorativas de los miembros de una sociedad refleja las comunalidades de la socialización a que han sido expuestos. La variación individual en torno a esta media es reflejo de la personalidad y experiencia única de las personas (p. 71).

La referencia a los valores personales es debida al nivel de análisis y los objetivos de este trabajo, y no a una diferenciación tipológica entre valores personales y culturales. Cualquier valor, en cuanto es fruto de un aprendizaje colectivo está influenciado por la cultura. A continuación se desarrollará específicamente el modelo teórico de los valores personales de Schwartz, planteado a nivel individual, dado que es en el que se basa la presente investigación.

3.2. Teoría de los valores personales de Schwartz.

Los valores, desde esta teoría, quedan definidos como “metas deseables y transituacionales, que varían en importancia, que sirven como principios en la vida de una persona o de otra entidad social” (Schwartz, 2001, p. 55).

Schwartz (1994a, 2001) señala que existe acuerdo entre los teóricos en identificar cinco rasgos característicos como definitorios de los valores: 1) son creencias, 2) pertenecen a fines deseables o formas de comportamiento, 3) trascienden las situaciones específicas, 4) guían la selección o evaluación de comportamientos, personas y sucesos y 5) se ordenan por su importancia relativa a otros valores para formar un sistema de prioridades de valores. Culturas e individuos pueden ser caracterizados por sus sistemas de prioridades de valores. Schwartz (2003) presenta otra característica más implícita en los escritos de muchos teóricos e investigadores: 6) la importancia relativa del conjunto de valores como guías de la acción. De esta forma, establece una relación entre los valores que son prioritarios para los sujetos y los comportamientos y actitudes.

Sin embargo, Schwartz (1994a) expone que estas características no dicen nada sobre el contenido de los valores. Partiendo de esta premisa, comienza su estudio de los valores para aclarar la clasificación de los contenidos de los mismos.

Schwartz (1992) adopta la visión de los valores humanos propuesta por Rokeach (1973). Rokeach es reconocido como un pionero dentro del estudio de las creencias y la conducta humana, especialmente en el área del estudio de los valores (Mayton, Ball-Rokeach, & Loges, 1997). Este autor desarrolla su teoría sobre los sistemas de creencias, comenzando con el desafío de crear definiciones conceptuales y medidas empíricas de los valores los cuales concibe como universales, transituacionales y jerárquicamente ordenados en términos de su importancia relativa. Rokeach propone además una distinción entre valores *terminales* (modos de conducta deseables, pudiendo ser *morales*, donde el referente es interpersonal y su violación provoca sentimientos de culpa, y de *competencia*, donde el referente es personal y su violación provoca vergüenza) e *instrumentales* (divididos a su vez en *personales*, metas beneficiosas para el individuo, y *sociales*, estados deseables para las interacciones del individuo o para la sociedad). Los valores instrumentales y terminales se relacionan funcionalmente, los primeros se valoran porque satisfacen necesidades fundamentales y los segundos porque con ellos se alcanzan

los terminales. Desarrolla un instrumento para medir los valores, la Escala de Valores de Rokeach (Rokeach Value Survey, Rokeach, 1973) que posteriormente Schwartz incorpora para desarrollar su instrumento, compuesta por 36 valores, aunque los análisis que realiza (Schwartz, 1992) no encuentran apoyo empírico a la diferencia propuesta entre valores terminales e instrumentales.

De esta forma, el objetivo de Schwartz es desarrollar una teoría sobre los valores humanos que fuese universal y permitiese comparaciones transculturales. Establece que los valores representan las respuestas que todas las personas y sociedades deben dar en forma de objetivos conscientes a tres requisitos universales, siendo estos las necesidades de los individuos como organismos biológicos (*organismo*), los requisitos de la interacción social coordinada (*interacción*) y los requisitos para el correcto funcionamiento y supervivencia de los grupos (*grupo*). De estos tres requisitos se derivan diez tipos motivacionales de valores. En la Tabla 15 se describen los diez tipos motivacionales propuestos, que quedan definidos en función de su meta central, se exponen los ejemplos más representativos de cada tipo y los requisitos universales de los que se derivan (fuentes).

Tabla 15. Tipos motivacionales de valores.

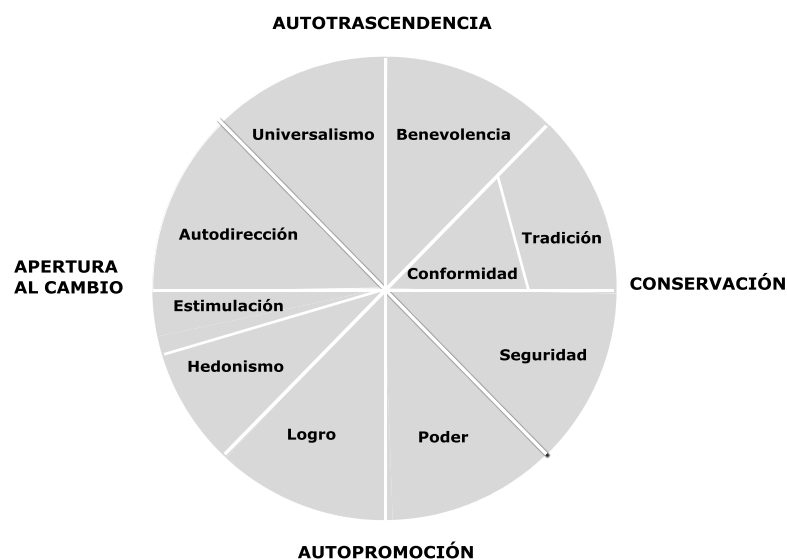
Valores	Definición	Ejemplos	Fuentes
Poder	Estatus social sobre las personas y los recursos.	Poder social, autoridad, riqueza.	Interacción Grupo
Logro	Éxito personal mediante la demostración de competencia según criterios sociales.	Éxito, capaz, ambicioso.	Interacción Grupo
Hedonismo	Placer y gratificación sensual para uno mismo.	Placer, disfrutar de la vida.	Organismo
Estimulación	Entusiasmo, novedad y reto en la vida.	Atrevido, vida variada, vida excitante.	Organismo
Autodirección	Pensamiento independiente y elección de la acción, creatividad, exploración.	Creatividad, curioso, libertad.	Organismo Interacción
Universalismo	Comprensión, aprecio, tolerancia y protección de la naturaleza.	Tolerancia, justicia social, igualdad, protección del medio ambiente.	Grupo* Organismo
Benevolencia	Preservación e intensificación del bienestar de las personas con las que uno está en contacto personal frecuente.	Ayuda, honesto, no rencoroso.	Organismo Interacción Grupo
Tradicición	Respeto, compromiso y aceptación de las ideas y costumbres que proporciona la cultura tradicional o la religión.	Humilde, devoto, aceptar mi parte en la vida.	Grupo
Conformidad	Restricción de las acciones, inclinaciones e impulsos que pudiesen molestar o herir a otros y violar expectativas o normas sociales.	Buenos modales, obediencia, honra a los padres y mayores.	Interacción Grupo
Seguridad	Seguridad, armonía y estabilidad de la sociedad, de las relaciones y de sí mismo.	Seguridad nacional, orden social, limpio.	Organismo Interacción Grupo

Fuente: Schwartz (2001).

Nota: * Emerge cuando las personas entran en contacto con los que están fuera del grupo primario extenso, reconocen la interdependencia grupal y se dan cuenta de la escasez de los recursos naturales.

Así mismo, esta teoría sugiere una relación estructural entre los valores, donde algunos valores están cercanos a otros, y otros se proponen como opuestos, en función de las relaciones de compatibilidad y conflicto en las motivaciones que persiguen. Las hipótesis sobre estas relaciones se basan en los análisis de conflictos y compatibilidades más probables de suceder cuando las personas tratan de realizar estos tipos de valores de forma simultánea. En la Figura 3 se representa la estructura relacional propuesta, como una estructura circular, dado que aunque la teoría diferencia entre tipos de valores, estos forman un continuo de motivaciones relacionadas. Esta propuesta ha sufrido modificaciones, basadas en los resultados de su comprobación empírica, como se desarrollará en el siguiente apartado.

Figura 3. Modelo teórico de la estructura de relaciones entre los valores.



Fuente: Adaptado de Schwartz, Melech, Lehmann, Burgess, Harris y Owens (2001).

De esta forma, las diferencias entre los valores son continuas más que discretas, encontrándose mayores solapamientos en significado entre los valores que están cercanos en el círculo, motivo por el cual en las investigaciones realizadas los valores adyacentes suelen aparecer como un solo valor más que distinguidos unos de otros (Davidov, 2010). Los énfasis compartidos de estos valores se presentan de forma resumida en la Tabla 16.

Tabla 16. Énfasis motivacional compartido por los tipos de valores adyacentes.

Valores adyacentes	Énfasis motivacional compartido
Poder & Logro	Superioridad y estima social.
Logro & Hedonismo	Satisfacción personal.
Hedonismo & Estimulación	Deseo de despertar afectivo.
Estimulación & Autodirección	Interés intrínseco por la novedad y la maestría.
Autodirección & Universalismo	Confianza en el propio juicio y confort con la diversidad de la existencia.
Universalismo & Benevolencia	Se ocupan del bienestar de los demás y de trascender los intereses egoístas.
Benevolencia & Tradición	Promueven la devoción al propio endogrupo.
Tradición & Conformidad	Subordinación del yo en favor de expectativas sociales impuestas.
Conformidad & Seguridad	Proteger el orden y la armonía en las relaciones.
Seguridad & Poder	Evitar o superar el miedo a las incertidumbres mediante el control de las relaciones y los recursos.

Fuente: Elaboración propia a partir de Schwartz (2001).

Por otro lado, los valores en conflicto son los que se encuentran opuestos en el círculo representado en la Figura 3. La característica más importante de esta teoría es la estructura de relaciones dinámicas entre los valores. Schwartz sugiere que la búsqueda simultánea de los valores incompatibles da lugar a conflictos de tipo psicológico, social y práctico. Por ejemplo, logro y benevolencia pueden entrar en conflicto dado que la búsqueda del éxito personal puede obstruir las acciones dirigidas a los demás que necesitan nuestra ayuda.

A un mayor nivel, como también se muestra en la Figura 3, esta contraposición y compatibilidad de valores da lugar a la proposición de la existencia de dos dimensiones básicas con dos polos opuestos (Schwartz, 2001):

- *Apertura al cambio* (autodirección y estimulación) en contraposición a *Conservación* (tradición, seguridad y conformidad). Se plantea la oposición entre los valores que enfatizan la independencia del juicio y la acción y favorecen el cambio (apertura al cambio), con aquellos que ponen el énfasis en la auto-represión sumisa, la preservación de las prácticas tradicionales y la protección de la estabilidad (conservación).
- *Autopromoción* (logro y poder) en contraposición a *Autotranscendencia* (universalismo y benevolencia). Opone los valores que destacan la búsqueda del éxito personal y el dominio sobre otros (autopromoción) con aquellos que enfatizan la

aceptación de otros como iguales así como la preocupación por su bienestar (autotrascendencia).

Aunque en las primeras propuestas se expone que hedonismo comparte elementos tanto de apertura al cambio como de autopromoción (Schwartz, 1992, 2001) no especificando claramente a que dimensión se encontraría más próximo, los análisis realizados por Schwartz y Boehnke (2004) ponen de manifiesto que hedonismo se encuentra más cercano a apertura al cambio que a autopromoción. Aunque también habría que tener en cuenta que en el cuestionario utilizado a partir del que realizan los análisis habían añadido un ítem a los 56 de la escala original, que se comentará a continuación, más relacionado con el hedonismo. Este resultado es coincidente con los obtenidos de la aplicación un instrumento desarrollado posteriormente, el PVQ. Sin embargo, Schwartz y Boehnke afirman que estas agrupaciones habían sido propuestas por Schwartz (1992) como una manera de simplificar la estructura de los valores, no otorgándoles una relevancia fundamental a esa forma particular de agrupación. De hecho, Schwartz y Boehnke no encuentran que la agrupación de los valores en las dimensiones propuestas mejore el ajuste del modelo. Debido al apoyo empírico encontrado a la continuidad entre los valores en la estructura circular, exponen que esto permite a los investigadores tener la libertad y flexibilidad para elegir las combinaciones de mayor orden de los valores adyacentes que más se adecuen a los objetivos de sus estudios.

Por último, los valores motivaciones básicos también pueden ser clasificados en función del tipo de interés que cumplan (colectivo, individual o mixto). Schwartz (1992) propone que los valores autodirección, estimulación, hedonismo, logro y poder cumplen *intereses individualistas*, benevolencia, tradición y conformidad *intereses colectivistas*, y universalismo y seguridad serían clasificados como *intereses mixtos*, dado que cumplen objetivos de ambos tipos.

Como ha sido señalado, la teoría de Schwartz establece que los valores básicos son universales, es decir, los valores propuestos pueden ser identificados en todas las culturas. Por tanto, el desarrollo de su teoría ha estado estrechamente ligado al desarrollo de una metodología que pudiese ser utilizada en todos los países con el objetivo de identificar estos valores. A continuación se comentarán brevemente los aspectos más relevantes del desarrollo de esta metodología por sus repercusiones en la teoría.

3.2.1 Desarrollo de la teoría de los valores personales en función de la metodología.

Para demostrar su teoría Schwartz desarrolla una escala de valores, la Schwartz Values Survey (SVS, Schwartz, 1992). La escala original está compuesta por 56 ítems, donde 52 son utilizados para representar los 10 tipos motivacionales de los constructos de valores definidos y 4 para capturar la posibilidad de un valor de tipo espiritual, 21 de los ítems fueron adoptados de la Rokeach Values Survey (Rokeach, 1973). Estos valores se presentan en dos listas, los 30 primeros presentados como valores terminales (nombres) y los 26 restantes como valores instrumentales (adjetivos). Su creación se realiza de forma simultánea en hebreo e inglés. Posteriormente, los resultados no confirmaron la existencia de un valor básico de tipo espiritual, así como tampoco la existencia de la diferenciación entre los valores terminales y los valores instrumentales propuesta por Rokeach (1973). Cada ítem se presenta con una corta explicación entre paréntesis. Los participantes tienen que indicar la importancia otorgada a cada uno de ellos como principios que guían sus vidas en una escala tipo Likert de 9 puntos, donde 7 representa que *son de suprema importancia* y -1 que *son valores opuestos a los suyos*. En 1994 Schwartz (1994a) presenta su teoría sobre los valores personales basándose en los resultados de la aplicación de esta escala en más de 97 muestras procedentes de 44 países procedentes de todos los continentes entre 1988 y 1993. La procedencia de las muestras fue diversa, para proporcionar mayor validez, incluyendo maestros (41), universitarios (42) trabajadores adultos de diversas ocupaciones (12) y adolescentes (2).

En 2001, Schwartz et al. informan que los resultados de la aplicación de la escala con más de 200 muestras de 63 naciones apoyan la distinción de los 10 valores y la estructura circular de relaciones entre ellos. Los resultados se basaban principalmente en análisis visuales de los patrones surgidos de la aplicación de escalamientos multidimensionales o análisis de similitud estructural. En 2004, Schwartz y Boehnke realizan una aproximación diferente para confirmar la estructura de relaciones de los valores humanos, siendo la primera medida formal cuantitativa de la teoría. En este estudio utilizan análisis factoriales confirmatorios que confirman los 10 valores básicos propuestos, apoyan que estos forman un continuo de motivaciones, y establecen que se trata de una estructura cuasi-circumpleja más que una estructura circumpleja simple. Esto es debido a que el valor tradición comparte el mismo ángulo que el valor conformidad, y

se posiciona como periférico. En 2009, Stinmetz, Schmidt, Booh, Wieczorek y Schwartz también utilizan análisis factoriales confirmatorios e informan de que la escala distingue adecuadamente los 10 tipos de valores propuestos.

Sin embargo, Schwartz et al. (2001) también informan que existe un 5% de las muestras que se desvía considerablemente del patrón teorizado. Estas muestras proceden principalmente de África subsahariana, India, Malasia y áreas rurales de las naciones menos desarrolladas. De especial interés, los estudios que habían utilizado el SVS con niños y adolescentes no confirmaban esta teoría.

Esta desviación lleva a desarrollar otro instrumento más apropiado, el Portrait Values Questionnaire (PVQ) partiendo de la idea de que no es la teoría la que no es universal, sino que el problema puede residir en el método utilizado. Schwartz et al. (2001) sugieren que el SVS es un instrumento que demanda altos niveles de pensamiento abstracto y presenta conceptos de valores descontextualizados. Se plantean por tanto si con un instrumento más contextualizado y menos abstracto se podría confirmar la estructura de valores universales. Las diferencias principales entre el PVQ y el SVS son las siguientes (Schwartz et al., 2001):

1. El PVQ evalúa los valores indirectamente (obteniendo juicios de similitud con otra persona) mientras el SVS lo hace directamente (pregunta por la clasificación de la importancia de los valores como principios de vida).
2. Los estímulos en el PVQ son personas, retratos en términos de objetivos, aspiraciones y deseos, mientras que en el SVS son valores abstractos descontextualizados.
3. El SVS usa etiquetas parciales, una escala de respuesta de 9 puntos que incluye tanto números positivos como negativos, lo que puede crear problemas en determinadas personas, mientras que en el PVQ se presenta la elección de seis etiquetas.

Este instrumento, a su vez, se ha desarrollado en diferentes versiones, incluyendo 40 y 29 ítems, quedando acortada a 21 ítems para ser incluida en la Encuesta Social Europea. Sin embargo, las investigaciones realizadas con las diferentes versiones del PVQ utilizado con población adolescente han dado lugar a distintos resultados.

Schwartz et al. (2001) utilizan el PVQ de 29 ítems en tres estudios diferentes. Los dos primeros corresponden a muestras representativas a nivel nacional de italianos y sudafricanos negros; y el tercero a jóvenes ugandesas de 13 a 14 años, siendo este el primer estudio en el que participan individuos con edades inferiores a los 15 años. En el primer estudio, encuentran que la utilización del PVQ confirma la misma estructura que el SVS, por lo que concluyen que la teoría no depende del método de medida. Los resultados de los otros dos estudios, donde se utilizan muestras en las que el SVS había fallado en demostrar la universalidad de la teoría, apoyan la idea de que la poca adecuación se debía al instrumento más que a la teoría. Aunque los análisis realizados en la muestra de adolescentes ugandesas revelan la diferenciación entre las cuatro supradimensiones, no es posible distinguir tan nítidamente entre algunos de los 10 tipos de valores. Este resultado es interpretado, al igual que los informados previamente con una muestra de adolescentes israelíes (Schwartz & Melech, 1999, como se citó en Schwartz et al., 2001), como resultado de que la estructura de los valores propuesta se encuentra solo parcialmente cristalizada a los 13 años.

Otros estudios que han aplicado el PVQ en muestras adolescentes también confirman que puede encontrarse un sistema de valores similar el identificado en muestras de adultos, aunque con variaciones. Bubeck y Bilsky (2004), aplicando el PVQ de 29 ítems a niños (10-12 años), jóvenes en la adolescencia inicial (13-14 años) y la adolescencia media (15-17 años) alemanes, identifican 8 tipos de valores en niños y jóvenes en la adolescencia inicial y los 10 tipos de valores originales en la adolescencia media. Liem, Martin, Nair, Bernardo y Prasetya (2011), utilizando la versión de 40 ítems con jóvenes en la adolescencia media (16 años) en Singapur, Filipinas, Indonesia y Australia, demuestran empíricamente la misma configuración encontrada en adultos mediante el uso del SVS (encuentran la presencia de los 10 tipos de valores de primer orden así como las dos dimensiones bipolares).

Por último, como se ha comentado, el PVQ se reduce a 21 ítems para ser incluido en la Encuesta Social Europea (Schwartz, 2003). Schwartz presenta la nueva escala reducida e informa que esta reducción permite identificar los mismos tipos motivacionales, así como las dimensiones de orden mayor, aunque a partir de los análisis realizados mediante el Smallest Space Analyses, (un tipo de escalamiento multidimensional) para comprobar su adecuación incluyendo 6 países, concluyen que la

nueva escala apoya la proposición original (Schwartz, 1992), encontrándose por tanto tradición entre benevolencia y conformidad, más que como un valor periférico al valor conformidad.

Sin embargo, análisis posteriores han llevado a la conclusión de que esta reducción del número de ítems ha dado lugar a que no se identifique tan nítidamente la estructura de los 10 valores originales. Varios autores han realizado análisis sobre este instrumento, entre ellos destacan Davidov y colaboradores (e.g., Davidov, 2008; Davidov, 2010; Davidov, Schmidt, & Schwartz, 2008) que serán analizados con mayor detalle en el capítulo de metodología, dado que es el instrumento utilizado en el presente trabajo.

A continuación se presentarán los resultados de las investigaciones que se han centrado en el estudio de los valores principalmente desde la perspectiva de esta teoría, focalizando en la etapa de la adolescencia y en aquellos que han incluido a participantes de diferentes orígenes culturales.

3.3. Resultados de los estudios centrados en los valores.

Siguiendo a Schwartz (2003) los valores pueden proveer poder predictivo y explicativo en los análisis de las actitudes, las opiniones y las acciones. La teoría de valores de Schwartz ha sido la base de una gran cantidad de estudios. En la revisión bibliográfica apenas se encuentran investigaciones sobre población inmigrante, como se ha comentado en la introducción de este apartado, aún menos cuando se trata de población adolescente. El estudio de los valores en la adolescencia se ha relacionado principalmente con las conductas de riesgo o problemas conductuales (e.g., Cole et al., 2007; Knafo, Daniel, & Khoury-Kassabri, 2008; Lam, 2010;) así como también se ha estudiado la congruencia con los de sus progenitores, también en algunos casos relacionados con posibles problemas conductuales (e.g., Barni, Ranieri, Scabini, & Rosnati, 2011; Liu et al., 2007; Knafo & Schwartz, 2003, 2004; Roest, Dubas, Gerris, & Engels, 2009).

Por estas razones a continuación se comentarán algunos de los resultados de los estudios más afines y pertinentes en relación a los objetivos de la presente investigación,

a pesar de haber sido realizados con muestras no adolescentes o haber utilizado instrumentos diferentes a los propuestos por Schwartz.

Los valores se han relacionado con la **aculturación**, tanto con las estrategias y actitudes de los inmigrantes como con las actitudes y expectativas que los grupos mayoritarios mantienen hacia ellos.

Comenzando por los inmigrantes, destaca la investigación de Zlobina, Banase y Páez (2008), realizada con inmigrantes adultos de diferentes partes del mundo (Brasil, Colombia, Ecuador, Europa del Este, Países Árabes, y África Subsahariana) mediante la utilización del PVQ-40 ítems de Schwartz. A partir de los resultados obtenidos concluyen que la estrategia de separación quedaría definida como una postura de conservación sin promocionar al propio grupo en la sociedad de acogida (dado que quedó definida por intereses colectivistas expresados en el conjunto que forman la dimensión de conservación), la estrategia de integración quedaría definida como una estrategia de promoción (dado que estuvo más orientada a la autodirección en el plano actitudinal y la estimulación en el conductual), y la asimilación respondió claramente a intereses individuales, quedando definida como una estrategia de movilidad individual y apertura a la nueva cultura. No encontraron un perfil de valores claros para los participantes que presentaron la estrategia de marginación.

Otro estudio relacionado es el realizado por Güngör (2007), aunque en este caso la medida de los valores se realiza de otra forma, cercana aunque no idéntica, al constructo individualismo/colectivismo. En dicha investigación participan adolescentes inmigrantes de origen turco en Bélgica (edad media en torno a los 16 años) y se relacionan las actitudes de aculturación, los valores y la adaptación psicológica y social. Los valores medidos son la *separación* (relacionada con los componentes del individualismo que se refieren a la desconexión emocional y la autodirección) y la *conformidad* (relacionada con los componentes del colectivismo dirigido a la conformidad con las normas externas), y las actitudes de aculturación en relación hacia el mantenimiento de la cultura de origen o la adopción de la cultura de acogida, mientras que la adaptación psicológica y social fue medida a través de diferentes indicadores. Encuentran que el efecto de los valores sobre la adaptación fue indirecta, mediada por las actitudes de aculturación. Concretamente, la separación predijo la adaptación sociocultural mediante la adopción de la cultura de acogida, mientras que la conformidad impactó en la adaptación psicológica a través del

mantenimiento de la cultura de origen. La estrategia de integración (mantener tanto la cultura de origen como adaptarse a la cultura de acogida) fue la que mayores beneficios reportó tanto sobre la adaptación sociocultural como la psicológica.

En relación a los estudios en los que se han analizado las actitudes de los autóctonos hacia los inmigrantes, entendidas en este caso como la aceptación o rechazo, Davidov, Meuleman, Billet y Schmidt (2008) analizan la relación entre los valores y las actitudes hacia la inmigración en 19 países utilizando la primera ronda de datos de la Encuesta Social Europea, donde tuvieron en cuenta a los sujetos mayores de 15 años. De forma general, sus resultados apoyan la hipótesis de que la auto-transcendencia estaría relacionada con actitudes positivas hacia la inmigración (entendidas como la disposición a permitir a los inmigrantes en el país) mientras que la conservación se relacionaría con actitudes negativas (entendidas como el rechazo de los inmigrantes en el país). Resultados similares a los del estudio realizado por Sagiv y Schwartz (1995), en relación a la disposición hacia el contacto del grupo dominante con el grupo minoritario (árabes), en una muestra de maestros judíos en Israel. Universalismo y autodirección correlacionaron positivamente, mientras que conformidad, tradición y seguridad (valores de conservación) lo hicieron negativamente. En esta línea, otros estudios presentan resultados similares. Por ejemplo, Kilburn (2009), en un estudio realizado con datos procedentes de la Encuesta Social Europea en relación a 15 países, encuentra que los valores ejercen una influencia directa sobre las actitudes hacia la inmigración, concretamente, los sujetos motivados por valores de autotranscendencia (benevolencia y universalismo) y apertura al cambio (estimulación y autodirección) tendieron a apoyar la inmigración de las minorías étnicas más que aquellos motivados por autopromoción (poder y logro) y conservación (tradición, conformidad y seguridad). Así mismo, Grad y Sanz (2008), encuentran que los valores personales de conservación reforzaron las conductas xenófobas mientras que los de transcendencia las debilitaron y Schwartz (2007) informa que el valor universalismo fue el predictor más destacado en percibir consecuencias positivas de la inmigración.

También Sapienza, Hichy, Guarnera y Di Nuovo (2010) estudian la relación de los valores con la actitudes hacia los inmigrantes, pero en este caso utilizando el modelo interactivo de aculturación (Bourhis et al., 1997) expuesto anteriormente en el apartado de aculturación, centrándose concretamente en un aspecto del dominio privado (la elección de pareja) y un aspecto del dominio público (empleo) en estudiantes italianos

universitarios (18 a 30 años), realizando la medida de los valores a través del PVQ de 40 ítems. Los valores más relacionados con las orientaciones de aculturación fueron la autotranscendencia (positivamente con la integración y el individualismo y negativamente con la asimilación) y la conservación (positivamente con la asimilación, la segregación y la exclusión, y negativamente con la integración y el individualismo).

Los valores también han sido estudiados en relación al **bienestar** de las personas. Según Sagiv, Roccas y Hazan (2004) existen tres perspectivas desde las que pueden analizarse la relación entre los valores y el bienestar: los valores saludables, la consecución de los objetivos y la perspectiva de la congruencia. La revisión de la literatura pone de relieve que las perspectivas de los valores saludables y la de la congruencia con el entorno son las que mayor atención han recibido por parte de los investigadores. A continuación se comentarán algunos de los resultados en estos dos enfoques, centrando la atención en los resultados referidos a la satisfacción vital, como indicador del bienestar, dado que es el utilizado en el presente trabajo.

La perspectiva de los valores saludables se basa en la teoría de la autodeterminación (Ryan & Deci, 2000) y mantiene que existen una serie de valores que son sanos, en el sentido de que la persecución de los mismos contribuyen al bienestar psicológico, mientras que existen una serie de valores no sanos porque lo dañan. Desde este enfoque, las motivaciones que llevan a conseguir los objetivos se relacionan con el bienestar, siendo las intrínsecas las que se relacionarían positivamente y las extrínsecas las que influirían negativamente, como se demuestra en diversos estudios (e.g., Kasser & Ryan, 1993, 1996; Ryan, Chirkov, Little, Sheldon, Timoshina, & Deci, 1999). Siguiendo a Bobowik, Basabe, Páez, Jiménez y Bilbao (2011) los valores que contribuyen al bienestar psicológico serían los denominados intrínsecos (los valores que reflejan el crecimiento psicológico y las necesidades de autoactualización). Por el contrario, los valores extrínsecos, (orientados hacia obtener la aprobación de los otros, la admiración y el orgullo) disminuirían el bienestar. Por ejemplo, Georgellis, Tsitsianis y Yin (2009) analizan los datos de las dos primeras rondas de la Encuesta Social Europea con participantes mayores de 18 años en 14 países, diferenciando entre orientaciones extrínsecas (como por ejemplo el materialismo o el deseo de admiración) y orientaciones intrínsecas (como por ejemplo la religión, el respeto por los demás), y encuentran que las

orientaciones extrínsecas tienden a afectar negativamente a la satisfacción vital mientras que los valores intrínsecos lo hacen positivamente.

En relación a la teoría de los valores personales, Sagiv y Schwartz (2000) plantean la relación esperada entre el sistema prioritario de valores y los resultados en el bienestar subjetivo, basándose en las especulaciones realizadas por las teorías psicoterapéuticas, las inferencias de la teoría de la autodeterminación, y sus propios análisis de las relaciones entre las prioridades de valor y las necesidades y recursos emocionales. De este modo, plantean que autodirección, benevolencia, universalismo, estimulación y logro son valores que correlacionan positivamente con el bienestar subjetivo, mientras que conformidad, seguridad, poder, y tradición correlacionan negativamente (sobre hedonismo no plantean ninguna hipótesis previa). Sin embargo, los resultados de esta investigación (mediante el uso del SVS) no presentan apoyo empírico en relación al bienestar cognitivo (utilizando concretamente la escala de satisfacción vital de Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985) aunque sí apoyo parcial en relación al bienestar afectivo. Sin embargo, Bobowik et al. (2011) en un estudio en el que analizan la relación entre los valores personales mediante el uso del PVQ en europeos, autóctonos españoles e inmigrantes en España encuentran que la satisfacción con la vida estuvo relacionada negativamente con los valores tradición, conformidad, seguridad y poder, aunque estas relaciones fueron débiles, y más débiles en la muestra de inmigrantes. El valor logro también correlacionó negativamente con la satisfacción vital, excepto en la muestra de estudiantes y sus familiares en el país vasco. En relación a las supradimensiones, apertura al cambio e individualismo correlacionaron positivamente con la satisfacción con la vida, mientras que conservación y colectivismo lo hicieron negativamente. La relación entre apertura al cambio y la satisfacción vital fue la más fuerte en todas las muestras.

Por último, Bilbao, Techio y Páez (2007) realizan una revisión sobre los estudios que se han centrado en el análisis de los valores personales, la cultura y la felicidad con estudiantes, sus familiares e inmigrantes en España. Realizan un meta-análisis sobre los estudios que han estudiado la relación entre valores, medidos con el PVQ en sus versiones de 40 y 21 ítems y el bienestar subjetivo (Mendoza, Páez, Marques, Techio, & Espinosa, 2005; Páez, Campos, Jiménez, & Techio, 2006; Techio, 2007; Zlobina, Basabe, & Páez, 2004). De forma general los valores hedonismo, benevolencia y autodirección fueron los que mayor relación presentaron con la satisfacción con la vida, seguidos de

universalismo y seguridad, y de una forma más débil tradición y estimulación. El valor poder mostró una fuerte correlación negativa mientras que conformismo y logro no mostraron ninguna relación significativa. A nivel de supradimensiones, encontraron resultados bastante consistentes, autotrascendencia marcó significativamente la satisfacción la vida, seguida por los valores de apertura al cambio y en menor medida de conservación.

Respecto al enfoque de la congruencia de los valores con el entorno, Sagiv y Schwartz (2000) plantean que el bienestar dependerá de la relación entre los valores personales y los valores predominantes en el medio en el que se desenvuelvan, siendo el bienestar mayor cuando existe una congruencia entre los valores personales y aquellos que son valorados en el entorno y se presentan problemas cuando los valores personales no son apoyados por el contexto. De esta forma, en la segunda parte del estudio comentado (Sagiv & Schwartz, 2000) demuestran esta hipótesis, dado que los estudiantes de economía (planteado como un entorno individualista y competitivo) presentaron mayor bienestar cuando sus valores prioritarios fueron logro y poder. Concretamente, en relación a la satisfacción vital, el valor que resultó significativamente correlacionado en ambas muestras (estudiantes de economía y de psicología) fue poder, positivamente con los primeros y negativamente con los segundos. Sin embargo esta hipótesis de congruencia no encuentra apoyo empírico en otras investigaciones (e.g., Bernard, Gebauer, & Maio, 2006; Kasser & Ahuvia, 2002; Vansteenkiste, Duriez, Simons, & Soenens, 2006). En estas investigaciones, realizadas con estudiantes universitarios, de forma general, encontraron relaciones entre los valores y el bienestar independientemente de la congruencia con el contexto.

También se ha estudiado la relación de los valores con la **edad**, por ejemplo, Llinares (2003) realiza un estudio en el que participan 2078 adolescentes entre 12 y 18 años en la provincia de Valencia, donde las prioridades de valores de los jóvenes, (medidas a través del SVS), cambiaron en función de la edad de los mismos. Estos resultados son interpretados como que la adolescencia es una etapa orientada a la consecución de la autonomía dado que en la pre-adolescencia predominaron los valores más conservadores mientras que al final de ella fueron los de apertura al cambio.

Por último, señalar que gran parte de las investigaciones han estado centradas en demostrar la teoría de valores universales en diferentes grupos culturales y se ha prestado

menor atención a comparar los sistemas de valores entre ellos, especialmente en población adolescente. A este respecto, Musitu (2000) realiza un estudio comparativo con adolescentes entre 13 y 18 años colombianos, portugueses y españoles, donde, entre otras variables, mide la estructura de valores mediante el SVS. Encuentra una similitud estructural entre los sistemas de valores de los colombianos y españoles, diferenciadas del sistema de los portugueses. Una de las razones que expone para interpretar estos resultados es la influencia histórica de la cultura española sobre la colombiana.

3.4. Conclusiones principales sobre la revisión de los valores.

A lo largo de este apartado se han presentado una serie de conceptualizaciones e investigaciones sobre los valores, en los que se han utilizado diferentes perspectivas de estudio de los mismos, a modo de síntesis este apartado se finaliza comentando algunas de las conclusiones principales.

- El cambio en valores, a pesar de ser uno de los aspectos que pueden verse modificados por el proceso de aculturación, ha sido estudiado escasamente. Es uno de los motivos por lo que se ha considerado importante introducirlos en el presente trabajo, concretamente tomando como referente la teoría de los valores humanos de Schwartz, dado que proporciona un marco teórico y metodológico bien establecido.
- De la relación entre los valores y las actitudes y orientaciones de aculturación de los inmigrantes, los valores colectivistas se asocian con la separación y los individualistas con la asimilación, mientras que los de autopromoción se asocian con la integración y no existe un perfil claro para la marginación. De la relación entre los valores y las actitudes de aculturación hacia los inmigrantes, los valores de autopromoción y conservación se relacionan con unas actitudes más negativas hacia ellos así con como expectativas negativas de integración de los mismos en la sociedad de acogida. Los valores de apertura al cambio y auto-transcendencia se relacionan con actitudes más positivas hacia la inmigración y la integración de los inmigrantes.
- La relación de los valores con la satisfacción vital parece apuntar a que existe una serie de valores que promocionan el bienestar (que responden a motivaciones intrínsecas) mientras que otros valores tendrían un efecto prejudicial (que responden a motivaciones extrínsecas). Aunque existe esta tendencia en los resultados de las investigaciones, no todas las relaciones propuestas han sido confirmadas y presentan en ocasiones relaciones débiles. Los resultados parecen apuntar a que las relaciones entre los valores y el bienestar tienden a darse de una forma directa, independientemente de la congruencia con los valores predominantes en el contexto.

4. Relaciones entre padres y madres e hijos e hijas adolescentes.

Las relaciones entre padres y madres con sus hijos e hijas es una de las temáticas que mayor atención ha recibido por parte de los investigadores centrados en el estudio del desarrollo adolescente (Collins & Laursen, 2004; Smetana, Campione-Barr, et al., 2006), especialmente los conflictos familiares (Chung, Flook, & Fuligni, 2009). Sin embargo, a pesar de que recientemente los investigadores están prestando mayor atención a las diferencias culturales, no existe un campo de estudio sistemático y consistente sobre el desarrollo evolutivo de los jóvenes inmigrantes y/o pertenecientes a minorías étnicas. Además, los estudios están siendo llevados a cabo en diferentes países del mundo, con lo cual es difícil hablar de un perfil del inmigrante o de minoría étnica, dado que el mismo estará relacionado con la cultura mayoritaria en la que se encuentren.

Muchos autores comienzan a resaltar la importancia de los contextos culturales en el estudio de la autonomía de los adolescentes y los conflictos que mantienen con sus progenitores, partiendo de la idea de que la independencia es valorada de forma diferente en función de los mismos. Especialmente se ha resaltado la diferencia entre las culturas colectivistas y las individualistas. Por ejemplo, los desacuerdos entre los padres y madres con sus hijos e hijas en EE. UU. son generalmente vistos como parte del desarrollo evolutivo normal (Steinberg, 1990) mientras que en las sociedades no occidentales se acentúa la interdependencia familiar y se pone mayor énfasis en evitar los conflictos (Kim & Markus, 1999). Hay autores que incluso plantean la incompatibilidad de los objetivos perseguidos dependiendo de estos contextos, por ejemplo, según Love y Buriel (2007) “la autonomía definida como la libertad personal y el individualismo es incompatible con los valores tradicionales colectivistas y la interconexión y obediencia enfatizada en muchas culturas” (p. 484), así como autores que sugieren que el desarrollo de la autonomía no es una tarea común en la mayoría de las sociedades no occidentales (Dasen, 2000), resaltando que la transición a la adultez es más suave.

A pesar de las posibles diferencias culturales en el énfasis puesto en la independencia, el estudio de la autonomía cobra importancia en los diferentes escenarios culturales, dado que es una etapa del desarrollo humano caracterizada por la negociación

comunicativa con los padres, independientemente del contexto cultural (Collins, 1997). En palabras de Zimmer-Gembeck y Collins (2003):

El estudio de la autonomía como manifestación en diversas culturas está en su infancia. Lo que sabemos ahora, sin embargo, es que la generalización frecuentemente oída sobre que la autonomía es irrelevante para el desarrollo en las culturas no industrializadas es un engaño. Más bien, la forma particular de autonomía y el proceso de desarrollo de la autonomía que es más adaptativo puede variar tanto interculturalmente como intraculturalmente. Las variaciones culturales por lo tanto pueden ser más un asunto de cuándo y cómo la autonomía se pone de manifiesto, más que si la autonomía es o no relevante para la acción y la emoción humana (p. 194).

A este respecto, investigaciones llevadas a cabo en países considerados colectivistas, como se mostrará en este apartado, ponen de manifiesto que el desarrollo de la autonomía también es importante para los jóvenes adolescentes que viven en ellos. Como ejemplo, en un estudio realizado en Turquía, la autonomía se destacó como un aspecto importante para el desarrollo de los adolescentes, a pesar de tratarse, tal y como comentan los autores (Celen, Cok, Bosma, & Djurre, 2006), de una sociedad calificada como colectivista donde son enfatizados valores como la conformidad y la obediencia hacia los progenitores. Sin embargo, también es cierto que la consecución de la autonomía por parte de los adolescentes puede tener diferentes repercusiones en función del contexto cultural. Por ejemplo, Yu (2011), encuentra que perseguir la autonomía puede entrar en conflicto con el mantenimiento de la conexión con los padres y madres en Corea.

Para conseguir su autonomía, al llegar a la adolescencia los jóvenes tienen que renegociar las relaciones con progenitores, que hasta esta etapa venían marcadas por la autoridad de los últimos, dicha renegociación conllevará la aparición de conflictos para conseguir su independencia. Esta es la aproximación tomada en este trabajo para el estudio de la autonomía y los conflictos, aunque esto no implica que se niegue la posibilidad, como apunta Montemayor (1983), de que estos conflictos puedan tener un significado más profundo. En este trabajo los conflictos son abordados desde un punto de vista interpersonal, y concretamente en el contexto de las relaciones entre los adolescentes y sus progenitores, quedando definidos en términos de desacuerdos y

oposición conductual abierta (Collins & Laursen, 2004; Laursen et al., 1998). Los conflictos transforman las relaciones unilaterales características de la infancia en relaciones más equilibradas en la adolescencia y la adultez temprana, y promueven el desarrollo de la autonomía (Smetana, 2002). De esta forma, los conflictos y desacuerdos, con una frecuencia baja o moderada sobre temas cotidianos, son considerados como una oportunidad de desarrollo, una situación necesaria, y no una fuente de disrupción familiar. Los investigadores están de acuerdo en que los conflictos en la adolescencia temprana son una perturbación funcional, temporal y normativa, que sirve para la transformación de las relaciones familiares (Smetana, Campione-Barr, et al., 2006).

En este apartado se realizará una revisión sobre las investigaciones que se han centrado en las relaciones familiares entre padres y madres con sus hijos e hijas adolescentes, concretamente en la temática de la autonomía y los conflictos, y prestando especial atención a los estudios en los que se incluyen a participantes de diferentes orígenes culturales. Aunque fundamentalmente se presentarán los resultados de los estudios que se han centrado en la perspectiva de los adolescentes, también se tendrán en cuenta de forma complementaria investigaciones en las que se aborde la perspectiva de los progenitores. En primer lugar se presentarán los resultados principales en relación a la autonomía, seguidos de los encontrados en relación a los conflictos. Esta presentación diferenciada se realiza para proporcionar una mayor claridad conceptual, sin embargo, como se acaba de exponer, ambos procesos están estrechamente relacionados y se encuentran abordados de forma conjunta en algunas de las investigaciones revisadas. Especialmente en lo referente a la autonomía conductual, en la que se centra este trabajo, dado que los conflictos frecuentemente aparecen cuando los adolescentes quieren tomar decisiones de forma independiente sobre determinados aspectos y sus padres no están dispuestos o preparados para consentirlo (Goossens, 2006). En tercer lugar se tendrán en cuenta las investigaciones que han estudiado las relaciones entre padres y madres e hijos e hijas en familias inmigrantes, resaltando los aspectos que pueden influir sobre las mismas como consecuencia de la emigración a otro país.

4.1. El desarrollo de la autonomía en la adolescencia.

El logro de la autonomía se plantea como una tarea crucial para el desarrollo del adolescente (Coleman & Hendry, 2003; Goossens, 2006; Steinberg, 1996), permitiéndole tomar sus propias decisiones y convertirse en un adulto independiente y competente. El desarrollo de la autonomía se acelera en la adolescencia debido a los rápidos cambios físicos y cognitivos, al aumento de las relaciones sociales y a los nuevos derechos y responsabilidades que los jóvenes adquieren (Zimmer-Gembeck & Collins, 2003).

El concepto de autonomía es complejo y el significado del mismo puede variar en función de los contextos en que se aplique. De forma genérica, la autonomía puede definirse como el estado del ser independiente y de autogobierno (Spear & Kulbok, 2004). Spear y Kulbok (2004), a partir de la revisión que realizan sobre el concepto, extraen cinco atributos identificados: activo, individual, holístico, contextual y desarrollo. Desde este último atributo, estos autores mantienen que la autonomía ha sido definida por la mayoría de los investigadores como “un constructo, estado o tarea evolutiva que debe ser negociada y finalmente lograda durante la adolescencia, con el objetivo de desarrollar la independencia y la auto-actualización, mientras se mantienen relaciones positivas con la familia o la autoridad” (p. 148). A pesar de las diferentes definiciones sobre el concepto de autonomía existentes, Zimmer-Gembeck y Collins (2003) resaltan la existencia de dos características comunes, el hecho de que la autonomía se refiere a múltiples dimensiones del pensamiento, la acción y las emociones, y al solapamiento entre la autonomía y otros términos que describen el aumento maduro de las funciones individuales. El desarrollo de la autonomía casi siempre implica independencia de/o en relación a otra persona (Collins & Steinberg, 2006). De forma generalizada, el desarrollo de la autonomía en los adolescentes se ha estudiado principalmente en relación a los progenitores, sin embargo también en relación a los iguales o las parejas románticas (Goossens, 2006).

Respecto a la multidimensionalidad, según Sessa y Steinberg (1991) el constructo de la autonomía está compuesto por tres dimensiones: conductual, cognitiva y emocional o afectiva. Siguiendo a estos autores, la dimensión *cognitiva* quedaría definida como “un sentido de auto-confianza, una creencia de que uno tiene el control sobre su vida, y los sentimientos subjetivos de ser capaz de tomar decisiones sin excesiva validación social”

(p. 42), la *conductual* haría referencia a “las manifestaciones activas, abiertas de funcionamiento independiente, incluyendo las regulaciones de la propia conducta y la toma de decisiones”(p. 42), y la *emocional* se referiría al “desarrollo de un sentido de individualización, que a menudo implica el proceso de des idealización parental” (p. 42).

Los resultados de las investigaciones apuntan a que todos estos componentes de la autonomía parecen incrementarse durante la adolescencia, aunque en relación al componente afectivo algunos autores consideran que esta relación no está tan clara (e.g., Noom, Deković, & Meeus, 2001), la línea general apunta a que los adolescentes gradualmente buscan y reciben mayor independencia del control parental con la edad (Zimmer-Gembeck & Collins, 2003). El presente trabajo se centra en la autonomía conductual, por lo que a continuación se analizarán principalmente las investigaciones que se hayan centrado en este componente de la autonomía, como se ha comentado, prestando especial atención a aquellas que toman en consideración a adolescentes de diferentes orígenes étnicos.

Las investigaciones que han analizado el desarrollo de la autonomía conductual como una cualidad de las relaciones entre padres/madres e hijos/as generalmente se han basado en cuestionarios en los que se informa sobre cómo se toman las decisiones familiares. En la revisión de estas investigaciones se encuentra que esta medida se ha realizado de diferentes formas, principalmente sobre la toma de decisiones actuales o sobre la edad a la que se considera adecuado realizar esas conductas de forma autónoma (Collins & Steinberg, 2006). El proceso a través del cual los progenitores y los adolescentes toman decisiones sobre la vida diaria de los adolescentes ha sido señalado como un indicador de la autonomía conductual (Gossens, 2006). Desde esta perspectiva se entiende que la autonomía de los jóvenes es mínima cuando los padres toman las decisiones unilateralmente, es moderada cuando las realizan de forma conjunta con sus hijos e hijas, y se considera completa cuando los jóvenes pueden tomar sus decisiones unilateralmente. Esta será la perspectiva desde la que se estudiará la autonomía conductual en el presente trabajo, pero se tendrán en cuenta otras aproximaciones cercanas para realizar la revisión de las investigaciones, como las expectativas de edad a la que se espera alcanzar la autonomía conductual o la aceptación de la autoridad parental, entendida como la legitimidad de los padres y madres para decidir sobre determinados temas que afectan a la vida de los adolescentes.

De forma generalizada, las investigaciones con adolescentes, tanto de corte transversal como longitudinal, han encontrado que a medida que los adolescentes se hacen mayores toman sus propias decisiones de forma independiente. De esta forma progresa secuencialmente de las decisiones unilaterales tomadas por parte de los progenitores a las decisiones tomadas de forma conjunta por ambos hasta la toma de decisiones de forma unilateral por parte de los adolescentes. Por ejemplo, el estudio transversal realizado por Dornbusch, Ritter, Mont-Reynaud y Chen (1990), en el que participan adolescentes entre 14 y 18 años de diversos grupos étnicos (afroamericanos, hispanos, asiático-americanos y blancos no hispanos) mostró que la edad se asociaba de forma positiva a un incremento en la toma de decisiones unilaterales por parte de los adolescentes y a un decremento en las decisiones unilaterales de sus progenitores. También se encuentra esta trayectoria en el estudio longitudinal de Wray-Lake, Crouter y McHale (2010), en el que participaron jóvenes Europeo-Americanos, en este caso incluyendo la mediana infancia y desde la perspectiva de los progenitores. El patrón de cambio global de la toma de decisiones siguió un incremento gradual en la participación de los jóvenes en las mismas; se incrementó gradualmente en la mediana infancia (9-11 años), se mantuvo relativamente estable en la adolescencia temprana (11-13 años), se incrementó a un ritmo constante a lo largo de la adolescencia media (13-15 años), y tras los 15 años el crecimiento se aceleró de forma abrupta indicando el comienzo de mayor autonomía en la toma de decisiones. Resultados similares a los encontrados por Xia, Xie, Zhou, Defrain, Defrain y Combs (2004) en China y Bosma et al. (1996) en EE. UU.

Aunque este incremento de la autonomía durante la adolescencia en la toma de decisiones parece darse independientemente del grupo étnico, existen diferencias cuando se realizan comparaciones entre distintos grupos culturales en otros aspectos. Como apuntan Perez-Brena, Updegraff y Umaña-Taylor (2012), la cantidad de decisiones que se tomen de una forma u otra en cada momento evolutivo variará en función del contexto cultural. Los estudios en los que se comparan adolescentes de diferentes países presentan apoyo empírico a las diferencias culturales en el desarrollo de la autonomía. En el estudio de Supple, Ghazarian, Peterson y Bush (2009) se compara la autonomía que adolescentes entre 13 y 15 años que viven en EE. UU., México, India y China perciben que sus progenitores les conceden. De forma general, los adolescentes americanos informaron de una mayor autonomía concedida tanto por sus padres como por sus madres en comparación con los otros tres grupos, siendo los adolescentes chinos los que presentaron

los menores niveles de autonomía. En el estudio longitudinal realizado por Quin, Pomerantz y Wang (2009) con jóvenes en la etapa de la adolescencia inicial en América y China, también se encuentra una mayor autonomía en la toma de decisiones en los adolescentes americanos comparados con los chinos. En ambos grupos hubo una disminución de las decisiones tomadas unilateralmente por los padres, en el caso de los jóvenes americanos se encontró un aumento con la edad en las decisiones tomadas por ellos, mientras que en los jóvenes chinos el aumento fue en relación a las decisiones tomadas en conjunto con sus progenitores. Los estudios realizados desde la perspectiva de la legitimidad de la autoridad parental apuntan a resultados similares, por ejemplo Darling, Cumsille y Pena-Alampay (2005) al comparar adolescentes en Filipinas y Chile encuentran que los filipinos aceptan la autoridad parental más que los chilenos.

También los estudios en los que se compara adolescentes de diferentes procedencias culturales en una misma sociedad apoyan estas diferencias. Por ejemplo, en el estudio longitudinal de Gutman y Eccles (2007) los adolescentes afroamericanos informaron de mayor autonomía en la adolescencia media en comparación con los afroamericanos. Coincidente con los estudios anteriores, en ambos grupos hallaron una curva de crecimiento de la autonomía a lo largo de la adolescencia. Concretamente, encuentran un patrón cuadrático, la autonomía aumentó de los 13 a los 19 años, pero el incremento más pronunciado se produjo de los 15 a los 17 años.

Uno de los estudios más citados sobre las relaciones familiares en las minorías étnicas que viven en EE. UU. es el realizado por Fuligni (1998), en el que participan adolescentes mexicanos, chinos, filipinos y europeos residentes en EE. UU. Presenta los resultados de corte transversal de tres grupos de edad (en torno a los 12 años, en torno a los 14 años y a los 16 años) y los derivados del análisis longitudinal durante dos años. Encuentra algunas diferencias en relación a la autonomía, por ejemplo, los adolescentes de origen mexicano, chino y filipino tuvieron expectativas menores de consecución de la autonomía conductual que los adolescentes de origen europeo. Concretamente, los jóvenes filipinos se mostraron menos dispuestos a discutir abiertamente con sus madres, mientras que tanto ellos como los mexicanos lo fueron en relación a sus padres comparados con los adolescentes de origen europeo. Los adolescentes chinos presentaron expectativas de autonomía más tardías comparados con los adolescentes de origen europeo. A pesar de estas diferencias, los jóvenes de los cuatro grupos étnicos mostraron

las mismas diferencias en función del grupo de edad, siendo los adolescentes mayores los tuvieron un mayor deseo de discutir abiertamente con sus progenitores y una menor aceptación de la autoridad parental. De especial interés son los resultados que presentan al tener en cuenta el estatus de inmigrante y la edad de llegada al país de acogida. Los adolescentes nacidos en otros países tuvieron menores expectativas de autonomía en comparación con los que habían nacido en EE. UU. Al controlar el estatus de inmigrante, las variaciones étnicas mencionadas se redujeron, de forma que la aprobación de la autoridad parental y las expectativas de autonomía no variaron a través de los grupos étnicos. La edad con la que emigraron se relacionó con las expectativas de autonomía, siendo mayor en los que habían emigrado a edades más tempranas. Utilizando las mismas medias, Zhang y Fuligni (2006) realizan un estudio con 700 adolescentes en China y encuentran que estos presentaron una mayor aceptación de la autoridad de sus progenitores, expectativas de autonomía más tardías y menos conflictos y mayor cohesión con ellos que los adolescentes americanos tanto de origen europeo como chino en el estudio de Fuligni (1998). Así mismo, Feldman y Rosenthal (1990), en un estudio comparativo entre chinos en América y chinos en Australia también encuentran que los jóvenes tienen expectativas de autonomía más tardías que los grupos mayoritarios, pero a diferencia de lo reportado por Fuligni (1998) estas se dieron tanto en la primera como en la segunda generación de inmigrantes.

Otras investigaciones también han puesto de relieve que los niveles de autonomía son menores en los adolescentes pertenecientes a las minorías étnicas al ser comparados con las mayoritarias. Por ejemplo, en el estudio de Huiberts, Oosterwegel, Vandervalk, Vollebergh y Meeus (2006) los adolescentes holandeses autóctonos tuvieron una mayor percepción de autonomía en la toma de decisiones en comparación con los marroquíes residentes en Holanda. De forma similar, en el estudio de Leung, Pe-Pua y Karnilowicz (2006) los adolescentes de origen asiático (chinos, filipinos y vietnamitas) residentes en Australia puntuaron más bajo en los indicadores de autonomía analizados que los anglo-australianos, sin diferencias por generaciones. Este retraso en la búsqueda de la autonomía también es puesto de relieve por Greenberger y Chen (1996) en su estudio comparativo entre familias de origen asiático y europeo en América. Indican que el aumento en las relaciones conflictivas de la adolescencia temprana a la adolescencia tardía en los jóvenes de origen asiático (mientras que los jóvenes de origen europeo se produce una disminución) puede deberse a que los adolescentes realizan los esfuerzos

encaminados a la consecución de la autonomía más tarde, debido a las expectativas de independencia más tardías de consecución de autonomía en varios dominios y a que los esfuerzos por conseguirla son menos apoyados en las familias asiáticas americanas por las expectativas culturales de respeto y obediencia.

Los resultados que se acaban de revisar han estado centrados en la autonomía de los adolescentes de forma general, sin embargo, otro aspecto a tener en cuenta son las temáticas concretas sobre las que se produce el desarrollo de la autonomía. Desde la perspectiva de la teoría de los dominios sociales (Nucci, 2001; Smetana, 2006; Turiel, 2002) se plantea que la trayectoria del desarrollo de la autonomía seguirá un curso diferente en función de las temáticas a la que esta se refiera (Smetana, Campione-Barr, & Daddis, 2004). De acuerdo con esta teoría, los jóvenes tratan de dar sentido activamente a sus interacciones sociales, incluyendo las normas con las que se encuentran y las trasgresiones que experimentan, observan e incluso llevan a cabo (Smetana, 2011). Las formas de pensar que los menores tienen sobre su mundo social quedarían descritas en tres sistemas organizados; el psicológico, el social y el moral. Dentro del dominio psicológico se ha diferenciado entre temas personales y temas prudenciales. Los temas *personales* han sido definidos como aspectos privados de la vida personal, temas de decisión o elección personal relacionados con los amigos o las actividades, el estado del cuerpo y la privacidad (Nucci, 2001), siendo por tanto acciones que sólo tienen consecuencias para el actor por lo que están más allá de las regulaciones sociales y los asuntos morales (Smetana & Asquith, 1994). Los temas *prudenciales* son aquellos que pueden tener consecuencias negativas para la salud o seguridad para uno mismo (e.g., consumo de alcohol, tabaco, drogas y las relaciones sexuales). Los temas *convencionales* implican las conductas arbitrarias y acordadas de forma consensuada que estructuran las interacciones sociales dentro de los sistemas sociales (Turiel, 1983). Los temas que pertenecen al dominio socio-convencional se refieren a aquellos que están basados en las normas familiares, comunitarias o sociales, como por ejemplo los modales o la responsabilidad por las tareas de la casa. En relación a los temas pertenecientes al dominio *moral*, son aquellos actos que conciernen a los derechos o el bienestar de los demás (Smetana, Crean, & Campione-Barr, 2005) y parece que existe acuerdo a lo largo de la adolescencia entre padres y madres e hijos/as en considerarlos bajo la autoridad parental, y por tanto los conflictos sobre los temas pertenecientes a este dominio son menores. De hecho por este motivo, en la mayoría de los estudios centrados en los

conflictos este dominio no suele ser incluido (e.g., Darling et al., 2005). Desde esta perspectiva se espera que los padres y madres proporcionen (y los jóvenes esperen) mayor autonomía en el dominio psicológico (especialmente en el personal) que el dominio convencional (Darling et al., 2005).

De esta manera, los adolescentes pueden considerar legítima la autoridad de sus progenitores en temas relacionados con conductas morales o normativas, pero no en aspectos como la elección de los amigos, el estilo de vestir y el cuidado de la apariencia personal (Smetana, 1988). Uno de los problemas que se apuntan desde esta perspectiva de estudio es la diferencia en la conceptualización de progenitores e hijos e hijas sobre los temas que pertenecen al ámbito personal. Los conflictos se producirían precisamente en la definición de estas fronteras, en aquellos temas que los adolescentes consideran que son pertenecientes a su jurisdicción personal mientras que sus padres y madres consideran que corresponden a otros dominios y por tanto están bajo su autoridad. Las investigaciones que se han centrado en la percepción de los hijos e hijas de la legitimidad de la autoridad sus padres y la obligación de obedecerlos ofrecen información sobre el desarrollo de la autonomía.

Por ejemplo, diversas investigaciones realizadas con adolescentes de diferentes orígenes étnicos en EE. UU., Brasil, Chile, China o Filipinas, muestran que los hijos e hijas adolescentes y los padres y madres suelen juzgar los temas definidos como morales, prudenciales y convencionales como dominios legítimos de la autoridad parental, mientras que los definidos como personales estarían fuera de su control (Darling, Cusmille, & Martínez, 2008). Durante la etapa adolescente, tanto los padres y madres como los hijos e hijas consideran más temas pertenecientes al dominio personal, y por tanto fuera del control parental, aunque los primeros suelen hacerlo más tardíamente en comparación con sus hijos e hijas (Smetana, 2000). Las investigaciones también han demostrado que existen variaciones culturales en las fronteras y los contenidos del dominio personal. Por ejemplo, Yau y Smetana (2003) encuentran diferencias entre los temas que los adolescentes consideran pertenecen al dominio personal en dos lugares de China.

Recientemente, debido al solapamiento de los dominios de pertenencia de algunos temas en función de la perspectiva de los progenitores o de los hijos e hijas, se comienza a contemplar el dominio *multifacético* en las investigaciones (e.g., Cusmile, Darling,

Flaherty, & Loreto, 2009; Darling et al., 2005; Smetana et al., 2004; Wray-lake et al., 2010), para referirse a temas cruzados entre los dominios personales, convencionales y prudenciales. Por ejemplo, mantener limpia la habitación puede ser considerado por los adolescentes como un tema perteneciente al dominio personal mientras que sus progenitores pueden considerar que corresponde al convencional (Smetana, Metzger, Gettman, & Campione-Barr, 2006). De esta forma, las decisiones sobre los temas pertenecientes a este dominio serían una fuente de conflictos (Smetana et al., 2005). Por ejemplo, Smetana y Asquith (1994) señalan que es el dominio en el que se producen más conflictos. Sin embargo, Baumrind (2005) critica la aparición de estos dominios multifacéticos. A partir de la definición del dominio personal, propuesta por Smetana et al. (2005), como aquellos temas que sólo tienen consecuencias para el actor y son por tanto vistos como más allá de las regulaciones sociales y las preocupaciones morales, Baumrind se pregunta “¿pero vistos por quien?”(p. 65) y plantea que los desacuerdos entre padres y madres e hijos e hijas sobre los temas que deberían incluirse como más allá de las regulaciones parentales debido a que no tienen elementos reglados prudenciales o sociales, han dado lugar a que los teóricos creen una variedad multifacética, ambigua, que sobrepone dominios. De esta forma estos dominios mixtos “forman un cinturón protector alrededor del núcleo duro de la teoría de los dominios porque ellos pueden ser ajustados y reajustados como anomalías presentadas sin amenazar sus premisas centrales” (p. 65). Propone que los teóricos de los dominios deberían ponerse de acuerdo en cuáles son los temas que constituyen el dominio social y cuáles deberían ser clasificados como prudenciales, convencionales o morales, independientemente de que los participantes reclamen o no que están más allá de la regulación parental. A esta problemática, además, habría que añadir que al comparar las temáticas que son incluidas en cada dominio por los investigadores estas no coinciden plenamente, como se mostrará en el apartado de metodología.

De forma general las investigaciones realizadas en diversas culturas y grupos étnicos han indicado que la autonomía es esperada antes (así como la legitimidad de la autoridad de los padres en estos aspectos es menor) para los temas personales, más tarde para los temas convencionales, y más tardíamente (adolescencia tardía e incluso la adultez temprana) para los temas prudenciales. Por ejemplo, en el estudio de Assadi, Smetana, Shahmansouri y Mohammadi (2011) las madres iraníes de jóvenes en la adolescencia media juzgaron que tenían más autoridad en los temas del dominio

convencional, seguidos de los temas pertenecientes al prudencial y por último al personal. Explica la diferenciación que las madres realizan entre la autoridad sobre el dominio convencional y prudencial, que no es encontrada en otras investigaciones (e.g., Smetana, 1998, 2000; Smetana, & Asquith, 1994), debido a que en este caso diversos ítems relacionados con las amistades de sus hijos e hijas fueron incluidos en el dominio prudencial, que las madres vieron como factores de riesgo.

Diversos estudios han corroborado la disminución de las temáticas que son incluidas bajo la autoridad parental con la edad (e.g., Fuligni, 1998; Smetana, 2000), sin embargo existen algunos estudios en los que no se confirma esta trayectoria. Por ejemplo, en el estudio de Smetana, Metzger et al. (2006) este patrón aparece desde la perspectiva de los progenitores pero no desde la de los adolescentes. Además, no todas las investigaciones encuentran que se gane autonomía en todos los dominios con la edad, aunque esa parece ser la tendencia. En el dominio personal los resultados muestran ser bastante claros, indicando un aumento de la autonomía a lo largo de la adolescencia, aunque no son tan consistentes en relación al resto de dominios. Por ejemplo, en el dominio prudencial, Smetana et al. (2005) no encuentran diferencias debidas a la edad en afroamericanos, pero sí lo hacen Smetana et al. (2006) principalmente con europeo americanos, Darling y colaboradores, (Darling, Cumsille, Caldwell, & Dowdy, 2006; Darling et al., 2008) con chilenos y Flanagan, Stout y Gallay (2008) con americanos. Sobre el dominio convencional, aunque parece que la autoridad de los padres y madres para regular los temas que pertenecen al mismo es bastante estable durante la adolescencia, también hay evidencia de que disminuye con la edad (Smetana, 2011).

De forma complementaria a todo lo comentado, también es posible que tanto el género del adolescente como el de los progenitores influyan sobre la autonomía conductual que los jóvenes adquieren durante la adolescencia. Respecto al género de los progenitores, parece que en la renegociación que los adolescentes hacen de su rol en la familia inevitablemente se disminuye la autoridad materna pero no necesariamente la paterna (Steingber, 1981). Desde la *hipótesis de la intensificación del género* se postula que durante la adolescencia (especialmente durante la adolescencia temprana) las diferencias de género entre chicos y chicas se intensifican debido a las presiones de conformidad con las nociones tradicionales de masculinidad y feminidad (Bumpus, Crouter, & McHale, 2001). Desde esta perspectiva, las chicas habitualmente son educadas

para ser expresivas y obedientes, mientras que los chicos lo son para a ser independientes y asertivos (Hill & Lynch, 1983). Por tanto, lo esperable sería encontrar una diferenciación debida al género en el desarrollo de la autonomía en la adolescencia, de forma coherente, menor para las chicas que los chicos. Además, en el caso de muchos adolescentes inmigrantes, también habría que tener en cuenta que en las sociedades no occidentales, jerárquicas, los hombres reciben mucha más libertad que las mujeres (Wainryb, 2006). Sin embargo los resultados de las investigaciones realizadas no permiten ofrecer una respuesta clara. Algunos informan de una mayor autonomía en los chicos, otros de una mayor autonomía en las chicas e incluso diversos estudios no encuentran diferencias en función del género pero señalan efectos sobre determinadas relaciones, como las temáticas a las que se refieren o su trayectoria evolutiva. De forma breve, a continuación se presentan algunos de los resultados de las investigaciones. Aunque las posibilidades de generalización son muy limitadas, debido a las particularidades de cada investigación y las diferentes variables tenidas en cuenta, se ha considerado necesario realizar una aproximación a estos resultados desde una perspectiva global.

En el estudio de Fleming (2008), en el que participan 934 adolescentes portugueses entre 12 y 17 años, las diferencias importantes debidas al género se produjeron a partir de los 16 años, edad a las que los chicos informaron tener una mayor autonomía conseguida en comparación con las chicas, a pesar de que no hubo diferencias de género en el deseo de conseguir esta autonomía. También se dio una mayor desobediencia y conflicto hacia los padres y madres en los chicos en comparación con las chicas, motivo por el que, al menos en parte, la autora expone que los chicos alcanzan antes la autonomía. A un nivel más específico, también se dieron diferencias de género en las temáticas propuestas, siendo más citadas la elección autónoma del peinado y el vestido entre las chicas y la actividad exploratoria fuera del hogar por los chicos. Aunque en el estudio de Daddis y Smetana (2005), realizado con familias afroamericanas de clase media, no se observan diferencias en la autonomía de forma global, sus resultados en relación a las temáticas son similares, siendo las expectativas de consecución de autonomía más precoces para las chicas en decidir el estilo de peinado, mientras que en los chicos fueron temáticas como tener citas, ir a fiestas o quedarse solos en casa. Los resultados encontrados por Fleming son similares a los de Zhan y Fuligni (2006), donde las chicas aceptaron la autoridad parental en mayor medida que los chicos, tanto en las

áreas rurales como urbanas de China. También a los resultados de Xia et al. (2004), donde las chicas chinas participaron en menor medida que los chicos en las decisiones familiares y su consecución fue más lenta; a los de Dornbusch et al. (1990) con adolescentes residentes en EEE. UU. de diferentes grupos étnicos, así como a los resultados de Fuligni (1998), donde las chicas de todos los grupos étnicos tuvieron expectativas más tardías de logro de la autonomía que los chicos y en ningún caso las diferencias de género variaron a través de los grupos étnicos.

Sin embargo, Celen et al. (2006) de forma general no encontraron las grandes diferencias de género esperadas, superiores en los chicos respecto a las chicas, y las diferencias apuntaron hacia una mayor autonomía de las chicas. Tampoco Gutman y Eccles (2007) hallan efectos directos sobre las oportunidades de toma de decisiones en la adolescencia en función del género, pero sí que influye sobre la trayectoria evolutiva que se ha comentado. Por su parte, en el estudio de Fuligni y Eccles (1993) no se encuentran diferencias en la toma de decisiones de chicos y chicas (predominantemente blancos), al igual que tampoco en los estudios de Smetana realizados con afroamericanos (Semanta, 2000, Smetana et al., 2004), ni en el de Garcia y Peralbo (2001) en España. Daddis (2011) aunque de forma general indica que los chicos tuvieron una mayor capacidad en la toma de decisiones, esta diferencia se debió principalmente al dominio multifacético.

Quizás la existencia de diferentes direcciones se deba a que, como Bumpus et al. (2001) apuntan, en lugar de buscar patrones normativos del desarrollo de los roles de género en la adolescencia, habría que estudiar las condiciones bajo las que son desarrollados desde una aproximación ecológica. Con esta aproximación, los resultados de su investigación, en la que participan 194 familias maritalmente intactas, con al menos dos hijos en la etapa adolescente (15 años el mayor y 12 años y medio el menor) de origen europeo-americano, presentan poco apoyo a que los patrones de socialización de género sean universales, mostrando que estos están influenciados por factores contextuales. Por ejemplo, las familias en las que las madres mantuvieron actitudes de los roles de género más tradicionales fueron las que propiciaron menores oportunidades de toma de decisiones a las chicas adolescentes. Resultados similares a los del estudio realizado por Perez-Brena et al. (2012), donde las madres que tuvieron actitudes más tradicionales informaron que tomaban decisiones unilateralmente.

Por último, inherente en la definición de género, se desprende que está influenciado por el propio contexto cultural en el que se produce la socialización. Las definiciones ofrecidas coinciden en resaltar los aspectos sociales y culturales del género, para diferenciarlo del sexo, el aspecto biológico de lo femenino y lo masculino. El género es entendido como los aspectos psicosocioculturales (Best, 2000), las características socioculturalmente apropiadas para hombres y mujeres (Unger, 1979) o las categorías sociales de lo femenino y lo masculino (Tobach, 2004). Por tanto, es esperable que las diferentes socializaciones en los roles de género en las culturas tengan su influencia sobre las relaciones familiares. Por ejemplo, en el estudio comentado de Dornbusch et al. (1990) la consecución más lenta de la autonomía para las chicas fue especialmente marcada en el caso de las hispanas. El mayor control sobre las chicas que sobre los chicos en familias inmigrantes ha sido señalado como uno de los resultados más consistentes en el estudio de familias inmigrantes (Espituru, 2001; Dion & Dion, 2001; Suzarez-Orozco, 2006; Talbani, & Hasalani, 2000; Williams, Alvarez, & Hauch, 2002). El control es mayor sobre las chicas en las actividades que realizan fuera de casa, así como en otros aspectos como el maquillaje, la ropa o el uso del lenguaje, aunque se resalta el tema de las citas como en el que los padres y madres realizan mayor control.

4.2. Los conflictos entre padres y madres e hijos e hijas en la adolescencia.

La revisión de los estudios que se han centrado en las temáticas que generan discusiones entre padres y madres e hijos e hijas en diversos contextos culturales pone de manifiesto que versan principalmente sobre temas cotidianos (e.g., Bosma et al., 1996; Laursen & Collins, 2004; Smetana, 2005, 2011; Smetana & Gaines, 1999). Como señala Smetana (2011), estos temas tratan sobre aspectos de la vida diaria de la familia, como las tareas del hogar, los deberes escolares, llevarse bien con los demás o la elección de actividades y amigos. Los conflictos están presentes en cualquier relación estrecha, especialmente en las relaciones familiares (Laursen & Collins, 2004). De esta forma, los conflictos son frecuentes y de baja intensidad sobre todo en la etapa de la adolescencia temprana (Smetana & Gaines, 1999). Además, los resultados de las investigaciones recientes realizadas en diferentes países y desde diferentes perspectivas (hijos e hijas, padres y madres, o considerando ambas diadas) coinciden en que la frecuencia de los mismos no es muy alta durante la adolescencia (e.g., Chung et al., 2009; Parra & Oliva, 2007;

Rodrigo, García, Máiquez, & Triana, 2005). De forma general, ninguna de las investigaciones que se comentan en este apartado destaca una alta tasa de conflictos en la adolescencia. Estos resultados apoyan la idea de que la adolescencia no es un período caracterizado inevitablemente por una gran conflictividad como las primeras aproximaciones al estudio de las relaciones entre padres y madres e hijos e hijas adolescentes sostenían (el famoso *Storm and Stress* propuesto por Hall, 1904). Sin embargo, esto tampoco significa que normativamente ocurra todo lo contrario, y que la adolescencia sea un período fácil. Los conflictos están presentes y el sistema familiar necesita redefinir los roles de sus miembros para funcionar correctamente. Incluso la discusión sobre temas aparentemente sin importancia puede dar lugar a consecuencias negativas. Por este motivo, autores como Arnett (1999) o Steingber (2001) replantean que la visión de tormenta y estrés de la adolescencia sea completamente errónea.

En relación a la trayectoria evolutiva que siguen los conflictos en la adolescencia, se toma como referente el meta-análisis sobre los cambios en los conflictos entre progenitores e hijo/as en la adolescencia realizado por Laursen et al. (1998), en el que se pone a prueba que la frecuencia de los mismos siga una trayectoria en forma de U invertida que tradicionalmente se había mantenido como normativa, especialmente tras la revisión realizada por Montemayor (1983). En la revisión que este autor realiza sobre los estudios que relacionan la edad con los conflictos, concluye:

Tomados juntos, los resultados obtenidos de los estudios de conflictos con padres al comienzo, durante y tras la adolescencia, indican que los conflictos y la edad están relacionados en una trayectoria de U invertida; el conflicto se incrementa durante la adolescencia temprana, es razonablemente estable durante la adolescencia media, y declina cuando los adolescentes se emancipan (p. 89).

Laursen et al. (1998) no encuentran esta relación en el meta-análisis que realizan y afirman que los conflictos disminuyen, de forma general, progresivamente a lo largo de la adolescencia. Sin embargo, en este meta-análisis, como señala Smetana (2006), se analizan las investigaciones que se han llevado a cabo principalmente con población blanca y de clase media. Desde entonces, los investigadores han señalado las variaciones étnicas, raciales y culturales en la expresión y la resolución de los conflictos. Desde el campo de la psicología cultural, se resalta que el conflicto en las relaciones interpersonales es más característico en las culturas individualistas que en las culturas que

apoyan la interdependencia, el familismo o los valores colectivistas (Markus, Mullally, & Kitayama, 1997; Rothbaum, Pott, Azuma, Miyake, & Weisz, 2000). Como Chung et al. (2009) afirman, a pesar de que existen muchas suposiciones en la literatura relacionados con las variaciones étnicas en los conflictos familiares, realmente son pocos los estudios que se han centrado en el estudio de esta temática. La mayoría de estos estudios resaltan la importancia de los valores culturales que pueden influir sobre las relaciones familiares. Por ejemplo, valores como el respeto y el familismo son cruciales en las familias latinoamericanas (Hardwood, Leyendecker, Carlson, Asencio, & Miller, 2002). En la revisión realizada por Halgunseth, Ispa y Rude (2006) acerca del control parental en las familias latinoamericanas, se identifican tres objetivos parentales principales, el familismo, el respeto y la educación, arraigados en el valor de la interdependencia. También se han identificado como componentes importantes en las relaciones de familias de origen asiático, resaltando la interdependencia entre los miembros de la familia como una característica general de la cultura asiática (Chao & Tseng, 2002). De forma similar, la obediencia es uno de los objetivos principales de socialización en las familias árabes (Rasmi, Chuang, & Safdar, 2012).

De este modo, el conflicto directo puede ser abolido para favorecer estas relaciones de cordialidad en las sociedades colectivistas. Al no valorarse tanto la autonomía personal en estas culturas de procedencia podría esperarse que esta situación ejerciera una influencia sobre una menor tasa de conflictos. Los estudios realizados en relación a la legitimidad de la autoridad parental también ponen de relieve la influencia de las características culturales sobre las relaciones familiares. Por ejemplo, Fuligni, Tseng y Lam (1999) encuentran que los adolescentes de origen latino y asiático en Estados Unidos mantienen mayores valores relacionados con el respeto y las obligaciones de asistencia y apoyo hacia sus familias que los adolescentes de origen europeo. Estos resultados sugieren que incluso dentro de una sociedad que enfatiza la autonomía y la independencia de los adolescentes, los jóvenes que pertenecen a familias con tradiciones colectivistas mantienen los valores de la familia de sus padres y esos valores no tienen un efecto negativo sobre el desarrollo. Sin embargo, esto no significa que en las culturas colectivistas las relaciones sociales estén exentas de conflictividad, como señala Smetana (2011), “(...) la visión de que las culturas colectivistas enfatizan la armonía en las relaciones sociales interpersonales es muy amplia, estereotipada y demasiado romántica” (p. 101).

A este respecto, los resultados de las investigaciones no ofrecen una respuesta clara. Aunque los resultados de diferentes estudios que se han centrado en el punto de vista de los adolescentes pertenecientes a familias inmigrantes en América de diferentes procedencias étnicas y culturales (e.g., Phinney, Kim-Jo, Osorio, & Vilhjalmisdottir, 2005; Smetana & Gaines, 1999) señalan un menor nivel de desacuerdos y conflictos cuando se compara a los jóvenes pertenecientes a las minorías culturales con los jóvenes de la sociedad mayoritaria, la tendencia general de otras investigaciones difiere. Por ejemplo, Geernberger y Chen (1996) encuentran que los jóvenes de origen asiático en EE. UU. tienen más conflictos con sus progenitores que sus compañeros de origen europeo en la adolescencia tardía. Así mismo, en el estudio longitudinal de Chung et al. (2009), en el que participan estudiantes de educación secundaria de origen asiático, latino y europeo residentes en América, no existieron diferencias en los conflictos entre los adolescentes y sus progenitores debidas al origen étnico. Así como tampoco en la investigación de Fuligni (1998) comentada, los jóvenes informaron de una baja tasa de conflictos sin diferencias en función del origen étnico.

Respecto al desarrollo evolutivo de la tasa de conflictos, estas investigaciones no encuentran una disminución de la misma a lo largo de la adolescencia. Chung et al. (2009) informan que la frecuencia de los conflictos se mantuvo estable en los dos momentos de recogida de datos (en un primer momento cuando los jóvenes tenían aproximadamente 15 años y en un segundo cuando tenían aproximadamente 18). Smetana, Daddis y Chuang (2003) no hallan la disminución que se encuentra en el meta-análisis de Laursen et al. (1998) en su estudio longitudinal con familias afroamericanas de clase media. La frecuencia de los conflictos y el número de los conflictos en este estudio no descendió de la adolescencia temprana (aproximadamente 13 años) a la adolescencia media (aproximadamente 15 años y medio). Así como tampoco se encuentra esta disminución en el estudio de Fuligni (1998), independientemente del grupo étnico.

Por otro lado, al igual que en relación al desarrollo de la autonomía, también la trayectoria evolutiva de la frecuencia de los conflictos puede depender de las temáticas (e.g., Bosma et al., 1996). La mayoría de los conflictos en la adolescencia se refieren a temas cotidianos, como ya ha sido comentado, mientras que temas como la sexualidad, la política, la religión o las drogas provocan conflictos en menor medida. Sin embargo, estos conflictos sobre temas aparentemente sin importancia pueden estar substituyendo

temáticas más serias sobre las que no se habla directamente. Según Arnett (1999), temas como la sexualidad o el uso de sustancias pueden ser tratados indirectamente por los progenitores mediante aspectos como la ropa (no vestir de una forma sexualmente provocativa), la hora de llegada (para impedir la ocasión de los hijos de llevar a cabo prácticas sexuales), las amistades (por ejemplo si los padres piensan que determinados grupos pueden estar consumiendo algún tipo de sustancias). Así mismo, como se ha comentado en relación a la revisión de los estudios sobre la autonomía adolescente, los conflictos se producirán en mayor medida en aquellos temas en los que los adolescentes consideran que pertenecen al dominio personal y por tanto no aceptan la autoridad de los padres. De esta forma, por ejemplo, las decisiones sobre los temas pertenecientes al dominio multifacético serían una fuente de conflictos (Smetana, 2005). Smetana y Asquith (1994) señalan que es en dominio en el que se producen más conflictos entre los progenitores y sus hijos e hijas.

Las diferencias en función del género comentadas en relación a la autonomía conductual también son esperadas para los conflictos. De las investigaciones revisadas en las que se analizan estas diferencias puede extraerse que los conflictos son más frecuentes con las madres (Chung et al., 2009; Collins & Russell, 1991; Laursen, 1995, 2005; Laursen & Collins, 2009) y especialmente cuando se trata de la diada madre-hija (Steinberg & Silk, 2002). En la literatura se encuentran dos posibles explicaciones que no tienen por qué ser excluyentes. Por un lado, se ha resaltado el hecho de que las relaciones con las madres son las más cercanas e interdependientes, especialmente entre madre e hija, con lo cual serán particularmente propensas a los conflictos cuando intentan integrar objetivos y conductas individuales mientras mantienen estas relaciones de proximidad (Dixon, Graber, & Brooks-Gunn, 2008). Por otro lado, que las madres habitualmente pasan más tiempo con su hijos e hijas que los padres, dado que los conflictos suelen versar sobre temas del día a día, hay mayores oportunidades de que estos se produzcan (Parra & Oliva, 2002). A pesar de que estos resultados parecen consistentes, también es cierto que no en todas las investigaciones se encuentran diferencias. Por ejemplo, en la revisión de las investigaciones realizada por Russell y Saebel (1997), concluyen que no hay suficientes indicios para establecer que las relaciones entre las cuatro posibles diadas, en función del género de los progenitores y de los hijos e hijas, sean substancialmente diferentes. Respecto a si son los chicos o las chicas quienes tienen más conflictos, los resultados de las investigaciones tampoco ofrecen una respuesta clara. En los estudios de

Allison y Schultz (2004), centrado en la adolescencia temprana en EE. UU. principalmente con adolescentes caucásicos, y Yau y Smetana (2003) con adolescentes chinos, no se encuentran diferencias. Por otro lado, en el estudio de Hawk, Keijsers, Hale y Meeus (2009), en el que participaron adolescentes holandeses, los chicos fueron más propensos a los conflictos con sus progenitores cuando percibieron que su privacidad estaba siendo invadida, al igual que Zhang y Fuligni (2006) también informan de más conflictos en los chicos chinos. Por último, en la investigación de Rumbaut (1994), en una muestra con adolescentes inmigrantes en EE. UU., fueron las chicas quienes tuvieron más conflictos con sus progenitores, apuntando que los motivos de estas diferencias están relacionados con el mayor control que los progenitores ejercen sobre las chicas que chocan con sus deseos de mayor independencia.

Por último, habría que señalar dos aspectos a tener en cuenta en relación a los conflictos en las familias inmigrantes y/o pertenecientes a minorías étnicas. En primer lugar, el uso habitual de cuestionarios cerrados en las investigaciones. Farver et al. (2002) señalan que en las culturas colectivistas, donde se promueve la interdependencia, los conflictos familiares pueden ser silenciados y su expresión más sutil, con lo cual la utilización de preguntas abiertas quizás podría dar lugar a otros resultados. Sin embargo, las investigaciones que han utilizado otro tipo de procedimientos obtienen resultados similares. Por ejemplo, Phinney et al. (2005) utilizando una metodología cualitativa para el estudio de la autonomía, encuentran que los adolescentes de las tres minorías estudiadas (mexicanos, coreanos y armenios) presentan mayores niveles de sumisión a los deseos de sus progenitores cuando se presenta un conflicto comparados con los adolescentes de la cultura mayoritaria. Además, la mayoría de las razones dadas para cumplir los deseos de sus progenitores cuando se presenta un desacuerdo reflejan el respeto y la importancia de la familia. Por lo tanto, los desacuerdos existen, pero la forma de resolución es diferente. Utilizando una metodología similar, Lara y Padilla (2011) encuentran resultados coincidentes en la comparación de adolescentes inmigrantes de origen latino y autóctonos en España. En segundo lugar, habría que señalar que incluso esta situación en la que los conflictos no son muy frecuentes en familias inmigrantes en comparación con los mantenidos por los jóvenes de la cultura mayoritaria, puede dar lugar a unas relaciones familiares más problemáticas en las primeras, dado que la búsqueda de independencia por parte de los menores puede ser vivida por los progenitores como un rechazo a su cultura de origen. Las repercusiones de los conflictos

en las familias inmigrantes también pueden ser diferentes, dado que son una violación de las normas culturales de respeto, obediencia y armonía familiar (Phinney & Ong, 2002). En el caso de las familias inmigrantes no se puede generalizar la perspectiva de los conflictos como una situación positiva y necesaria para el desarrollo de la autonomía. Las repercusiones de los conflictos en una baja o moderada frecuencia sobre temas cotidianos podrían ser más problemáticos. Como Smetana (2008) señala, “la normalidad de los desacuerdos abiertos entre adolescentes y padres en diferentes contextos étnicos y culturales tiene implicaciones potenciales para el ajuste psicosocial del adolescente; los mismos niveles de conflicto en diferentes grupos culturales podrían producir resultados psicosociales diferentes” (p. 165). Aparte de la importancia especial que cobra la familia en estas culturas por lo que los posibles problemas pueden ser vividos con mayor intensidad, también habría que tener en cuenta que en muchas ocasiones la familia es el único apoyo que tienen los jóvenes recién emigrados, con lo cual las disrupciones familiares pueden ser más perjudiciales en comparación con aquellos que cuentan con otra serie de redes sociales.

Hasta ahora se han presentado los resultados relacionados con las diferencias en el desarrollo de la autonomía y los conflictos entre padres y madres e hijos e hijas en función del origen étnico o cultural, incluyendo diversas generaciones de inmigrantes. Sin embargo, en las familias inmigrantes de primera generación, a estas posibles diferencias culturales hay que añadirles aquellas provocadas por el propio proceso de emigración hacia otro país. A continuación se reanalizará una breve revisión de las características que han sido resaltadas en la literatura, dado que nuestro trabajo se centra en la primera generación de inmigrantes.

4.3. Aspectos específicos de las relaciones en familias inmigrantes.

En el desarrollo de las relaciones entre los adolescentes inmigrantes y sus progenitores intervienen diferentes factores. En la revisión de las investigaciones se muestran posiciones y resultados contrapuestos, situación que una vez más refleja la complejidad de los objetivos de este trabajo. La existencia de diferentes aproximaciones al estudio de la aculturación también complica la comparación de los resultados encontrados en relación a esta temática. Por ejemplo, en ocasiones cuando se plantea la aculturación de

los jóvenes se está haciendo referencia a la asimilación entendida así desde el punto de vista del modelo unidimensional. La ingente cantidad de medidas desarrolladas así como la utilización de los indicadores de aproximación (como el uso del lenguaje o los años de residencia) en lugar de su medida directa también dificultan estas comparaciones. Además, se entremezclan las concepciones de la cultura con el estatus de inmigrante y en muchas investigaciones no se diferencia entre ambos.

Sin lugar a dudas son muchos los factores que pueden influir sobre el curso de estas relaciones. También son muchas las variables que influyen en las relaciones que tienen las familias que no han emigrado, pero a estas hay que añadirles el tener que adaptarse a una nueva cultura cuando los menores aún no han terminado el proceso de endoculturación en sus culturas de origen familiares. Como ha sido comentado en el apartado centrado en los valores, los padres y madres transmiten a sus hijos e hijas los valores de su cultura que consideran importantes para su adecuado desarrollo en la sociedad, pero puede que no sean los adecuados en el nuevo contexto. De esta forma, en medio de este proceso, todo el esquema puede tener que volver a reestructurarse para conseguir el correcto funcionamiento como miembros de la sociedad.

Entre los factores que pueden influir en las relaciones entre progenitores e hijos e hijas a menudo se ha citado la **diferencia inicial entre las culturas** que entran en contacto, siendo más armoniosas las relaciones cuando esta distancia es menor. Por ejemplo Rudmin (2003) señala que la facilidad para integrar la cultura de origen con la de acogida dependerá en gran medida del grado de similitud entre ellas. A este respecto, el lenguaje ha sido uno de los aspectos más referenciados. Por ejemplo, en EE. UU. tendrá más facilidad de adaptación una persona que proceda de un país en el que se hable inglés (Schwartz, Unger, Zamboanga, Byron, & Szapocznik, 2010), de la misma forma que en España la tendrá una persona que procede de un país en el que se hable castellano. Los inmigrantes que no hablan el idioma además pueden ser vistos como una amenaza para la unidad nacional (Barker, Giles, Noels, Duck, Hecht, & Cle´ment, 2001). Pero también han sido señalados otros aspectos relacionados con los valores predominantes en las culturas. Como ya ha sido comentado, frecuentemente se compara entre sociedades colectivistas e individualistas, debido a que la mayoría de las investigaciones se han realizado en países considerados individualistas en contraposición a los países de los que proceden los inmigrantes, usualmente calificados como colectivistas. Por ejemplo, Choi,

He y Barachi (2008), sugieren que el choque cultural puede ser más importante en las familias asiáticas debido a que comparten muy pocas similitudes con la cultura americana. Sin embargo, que una persona proceda de una determinada cultura no significa que acepte los valores de la misma simplemente por el hecho de pertenecer a ella. Las orientaciones individuales dentro de las culturas son heterogéneas e incluyen diferentes preocupaciones. Turiel (2002) y Smetana (2002) hacen hincapié en que pertenecer a una cultura no significa que todos los individuos interioricen los valores predominantes, sino que realizan una interpretación y selección de los mismos. Es importante además tener en cuenta, como señalan Chun y Akutsu (2003), que ni todos los padres y madres inmigrantes continúan manteniendo fuertemente las tradiciones étnicas ni todos los jóvenes inmigrantes adoptan las tradiciones de la sociedad de acogida de una forma más rápida. El problema es que en algunas investigaciones se infiere que los jóvenes están más orientados hacia la cultura de acogida que hacia su cultura de origen o familiar sin realizar ninguna medida de esta situación. Relacionado con esta diferencia inicial entre las culturas, otro factor importante es la posibilidad de **encontrar apoyo** para mantener las tradiciones y valores culturales en el nuevo país (Kwak, 2003; Zimmer-Gembeck & Collins, 2003), dependerá de si en el país al que emigran encuentran una red social que les permita mantener contacto con personas de sus culturas de origen.

Otra situación que puede influir es la **forma en la que la se ha producido la emigración**. No siempre las familias emigran juntas, usualmente uno de los progenitores viaja en primer lugar y una vez consigue una posición adecuada, desde un punto de vista económico o legal, comienza a realizar el proceso de reunificación familiar. Los períodos en los que la familia está separada, en todas las combinaciones posibles, pueden prolongarse durante años. Muchas veces los jóvenes no tienen la capacidad necesaria para entender por qué los dejaron atrás, interpretando esta situación como un abandono. Pueden pasar años hasta que la familia se reunifique totalmente y en ocasiones puede que no llegue a ocurrir nunca. Los períodos que la familia ha estado separada pueden dilatarse en el tiempo, y los proyectos y situaciones personales cambiar durante ese período. Por ejemplo, las personas que dejaron atrás a sus parejas pueden encontrar nuevas parejas en el país de origen, o los hijos que dejaron en el país de origen siendo niños convertirse en adultos, incluso formar sus propias familias y decidir no emigrar. Estas situaciones pueden provocar cambios en las estructuras familiares iniciales (e.g., familias

reconstituidas, familias monoparentales) que también tendrán su repercusión sobre las relaciones familiares.

A este respecto, Suárez-Orozco, Suárez-Orozco y Todorova (2008), en un estudio longitudinal sobre la adaptación de los estudiantes inmigrantes en EE. UU., señalan que el 85% de los jóvenes inmigrantes habían estado separados de uno de sus progenitores o de ambos debido a la emigración. Estas separaciones tienen repercusiones sobre el bienestar y las relaciones familiares. Cuando los jóvenes llegan al nuevo país, después de los períodos de separación, tienen que afrontar dos procesos de adaptación al mismo tiempo, a la nueva cultura y a la nueva familia. Perreira, Chapman y Stein (2006) en sus entrevistas con padres de hijos en edad adolescente emigrantes a Estados Unidos de procedencia latinoamericana, ponen de relieve que la pérdida de la familia está entre los aspectos más significativos de la experiencia de los inmigrantes. La pérdida de la familia extensa, como apoyo social es otro de los temas que dificultan una paternidad positiva (Leidy, Guerra, & Toro, 2010).

Otro factor que no puede obviarse y que puede afectar a las relaciones familiares es la **situación económica desfavorable** que pueden estar atravesando. Esta situación no es exclusiva de las familias inmigrantes ni todas tienen por qué encontrarse en ella, pero sin embargo la probabilidad de que atraviesen dificultades económicas es bastante alta. Según los datos del Instituto Nacional de Estadística (2009) los trabajadores con nacionalidad española tuvieron sueldos medios superiores al resto de nacionalidades, siendo los trabajadores de América Latina los que presentaron los más bajos. Aunque es difícil disponer de datos reales y precisos, debido a la precariedad laboral que sufren muchas de estas personas. Los inmigrantes trabajan con mayor frecuencia en sectores económicos en los que los sueldos son más bajos, y la probabilidad de temporalidad y ausencia de contratos más alta, como la construcción, la agricultura, el servicio doméstico y la hostelería (Porthé, Amable, & Benach, 2006). Las repercusiones del estrés económico sobre la familia así como la pobreza han sido estudiadas tanto sobre el desarrollo directo de los jóvenes como por su influencia a través del estrés generado en los padres (para una revisión reciente véase Edin & Kissane, 2010). Las condiciones de privación económica influyen sobre el bienestar individual y el funcionamiento familiar a través de las tensiones y presiones creadas en el día a día (Conger, Wallace, Sun, Simons, McLoyd, & Brody, 2002), estas condiciones incrementan el malestar emocional de los

progenitores con lo cual se relacionará con un deterioro de las relaciones con sus hijos e hijas, por ejemplo a través de un aumento de los conflictos con ellos o un abandono de las mismas. Respecto al desarrollo de la autonomía, varios estudios han puesto de relieve que, debido a la peor situación económica, es habitual que estas familias residan en barrios marginales, por lo que los padres y madres perciben estos entornos como peligrosos y pueden incrementar el control sobre sus hijos e hijas para reducir el riesgo (Collins & Laursen, 2004). Concretamente en Andalucía, en núcleos urbanos como Sevilla, los inmigrantes se encuentran viviendo, por un lado, en barrios periféricos y marginales y, por otro, en los cascos antiguos de las ciudades ocupando los edificios más deteriorados y de peores condiciones de habitabilidad (Fernández & Checa, 2003). Aunque también puede darse la situación añadida en relación a la autonomía, debido a las largas jornadas de trabajo originadas por las condiciones laborales, los hijos pueden pasar muchas horas sin supervisión parental.

A esta situación planteada por el modelo del estrés familiar de adversidad económica (family stress model of economic hardship, Conger et al., 2002) además habría que añadir el **estrés de aculturación**. Como ha sido comentado en el apartado de aculturación, el enfoque de estrés-afrontamiento ha sido una de las aproximaciones dominantes en el estudio de la aculturación en población adulta. Berry et al. (1987) conciben el estrés de aculturación como una disminución general del estatus de salud (física, social y psicológica) en las personas que emigran producida por el proceso de aculturación. En sus palabras:

El concepto de estrés de aculturación refiere a un tipo de estrés en el cual los estresores son identificados como teniendo su fuente en el proceso de aculturación, además, hay a menudo un set particular de estrés conductual que ocurre durante la aculturación, tales como estatus de salud mental disminuido (especialmente confusión, ansiedad y depresión) sentimientos de marginación y alineación, nivel de síntomas psicósomáticos exacerbado y confusión de identidad” (p. 492).

Todos estos factores comentados provocan que el estudio de las relaciones en las familias inmigrantes presente una gran variabilidad a menudo difícil de aprehender en una sola investigación. Por otro lado, la tesis de partida de muchas de las investigaciones apunta al posible aumento de los conflictos entre progenitores e hijos e hijas, derivada de

las **diferencias en la adaptación a la nueva cultura entre adultos y menores**, donde se presupone que los hijos e hijas presentan una mayor orientación hacia la cultura de acogida que sus progenitores. Una de las principales razones argumentadas es que los jóvenes inmigrantes adquieren la cultura del país de acogida de una forma más rápida que sus padres y madres. Esta diferencia entre los niveles de aculturación ha recibido atención por los investigadores y son enfocadas como potencialmente problemáticas para las mismas (Birman, 2006). Así mismo, ha recibido diferentes denominaciones, por ejemplo *Aculturación Disonante* (Dissonant Acculturation, Portes & Rumbaut (1996) o *Brecha de Aculturación* (Acculturation Gap, Kwak, 2003). Hwang y Wood (2008) utilizan la expresión *Distancia Aculturativa Familiar* (Acculturative Family Distancing) donde esta provoca el desarrollo de problemas a través de la distancia en los campos de la emoción, la cognición y la conducta, que finalmente desembocaran en conflictos familiares. Por último, autores como Choi et al. (2008) y Wu y Chao (2011) utilizan el concepto *Disonancia Cultural Intergeneracional* (Intergenerational Cultural Dissonance) para referirse a la brecha de aculturación, que definen como el choque entre los valores culturales de progenitores e hijos/as. La siguiente cita resume este punto de partida general de la aproximación al estudio de las relaciones familiares en familias inmigrantes con hijos e hijas adolescentes:

En las familias inmigrantes las relaciones familiares también pueden ser aun más conflictivas en esta etapa del desarrollo [adolescencia] que en otras etapas y que en las que se observan en familias de la cultura mayoritaria. Esto se debe a que las diferencias en aculturación entre los adolescentes y sus padres inmigrantes tienden a aumentar cuanto más expuestos estén los niños a la cultura dominante, situación que de forma implícita conlleva una pérdida de adherencia a sus culturas de origen. En la mayoría de los casos, los niños se aculturán más que los padres, ya que se exponen más frecuentemente a la cultura mayoritaria a través de las escuelas, el vecindario, los medios de comunicación, etc., y, además, aprenden más rápido y fácilmente de su medio ambiente, como consecuencia de estas diferencias, es decir, ser miembro de un grupo minoritario y las diferencias de aculturación, los procesos normativos de establecer una identidad segura y saludable y de rebelarse contra los adultos como parte de su proceso de diferenciación personal son más complicados para el adolescente inmigrante. (García-Coll, 2005a, p. 246).

El razonamiento seguido para apoyar estas diferencias en la aculturación es que los jóvenes están insertos en mayores contextos de socialización (usualmente se cita la escuela como el principal motor de aceleración de este resultado) que sus progenitores y por tanto están expuestos a mayores influencias de la cultura mayoritaria que ellos. Además, estos jóvenes están en pleno proceso de desarrollo, con lo cual ambos procesos (desarrollo y aculturación) se entremezclan, presentando de esta forma una situación más compleja, mientras que sus padres y madres cuando emigran ya son adultos, usualmente han sido socializados dentro de la cultura de origen desde los primeros años, tienen los valores y prácticas más interiorizados, y aprenden el nuevo lenguaje con mayor dificultad que sus hijos e hijas (Phinney, Ong, & Madden, 2000).

Debido a los diversos motivos y consecuencias de estas diferencias aculturativas sobre las relaciones familiares, se está comenzado a tener en cuenta el estudio empírico de estas relaciones (Birman, 2006). A continuación se comentarán algunos de los principales aspectos identificados en la revisión teórica que pueden estar influyendo sobre las relaciones entre los padres y madres y sus hijos e hijas como consecuencia de los diferentes niveles de aculturación.

Parke y Buriel (1998, 2006) y Rogoff (2003) señalan que la orientación más rápida de los menores hacia la nueva sociedad puede cambiar los **roles familiares** que la familia había adquirido hasta el momento de la emigración. Destacan la influencia en las relaciones de autoridad, usualmente, los hijos e hijas dominan más rápido y mejor el idioma del país en el que se insertan, que en muchos casos sus progenitores no hablan, actuando en ocasiones como mediadores entre ellos y la nueva sociedad. Esta situación puede provocar cambios en las relaciones intergeneracionales de autoridad, dado que los adolescentes inmigrantes están asumiendo responsabilidades y preocupaciones de personas adultas e incluso en muchos casos tomando decisiones que afectarán a la familia (contextos legales, sanitarios, escolares, etc.), a la vez que en su hogar se espera que se comporten como niños mostrando respeto hacia sus padres. Leidy et al. (2010) realizan grupos de discusión con madres de niños y niñas de 9 a 12 años de origen latino recientemente emigradas a EE. UU., con el objetivo de identificar los impedimentos que pueden tener para una paternidad positiva. Entre los elementos identificados, la adquisición más rápida del lenguaje así como las reglas y las normas por parte de los menores provoca en sus madres la percepción de que sus hijos e hijas tienen más poder

que ellas. Sin embargo, los resultados de las investigaciones no muestran las consecuencias esperadas del cambio de roles familiares sobre las relaciones de autoridad en la familia. Por ejemplo, los resultados de las investigaciones de Parke y Buriel (1998, 2006) apuntan a que debido al fuerte sentimiento de obligación familiar, esta situación en lugar de mitigar la autoridad parental se asocia con unos fuertes lazos entre padres y madres e hijos e hijas. Resultados similares a los de Chao (2006) en un estudio con adolescentes mexicanos, chinos y coreanos en EE. UU. donde encuentra, de forma general, una relación entre la actuación de los jóvenes como mediadores lingüísticos de sus padres y el respeto que les tienen. Argumenta que esta situación tiene consecuencias positivas para las relaciones familiares debido a que da lugar a mayores situaciones de comunicación y confianza. Por su parte, Buriel, Love y De Ment (2006), en un estudio realizado con familias latinas en EE. UU., encuentran que la relación entre la actuación de los hijos e hijas como mediadores y los vínculos con sus progenitores estuvo mediada por los sentimientos de los menores. Los jóvenes que percibieron la situación de mediadores como positiva fueron los que manifestaron mayores vínculos con sus padres y madres.

Aunque se ha comentado anteriormente la posibilidad de una menor presencia de conflictos en las familias procedentes de culturas colectivistas debido a que los valores de interdependencia son más destacados, esta situación también puede verse influenciada por el proceso de aculturación, dado que también la **adscripción** a estos **valores** se verá modificada por la exposición a los valores de la cultura dominante, convirtiéndose en una potencial fuente de conflictos. Según Collins y Steinberg (2006):

A través de los grupos culturales y socioeconómicos que valoran más la autonomía individual que las demostraciones de responsabilidad colectiva (e.g., Europeo-americano de clase media) la capacidad para funcionar sin depender de los padres, para tomar decisiones personales que contradicen el deseo del grupo, y para dar voz a las opiniones propias, incluso si tienen que desafiar las de los mayores, es visto como un rasgo altamente deseable, y los adolescentes que no demuestran suficiente autonomía emocional o conductual son vistos como psicológicamente inmaduros. Entre los grupos en los que atender al beneficio de la colectividad mayor es más importante que el ejercicio de la libre elección (e.g., Japoneses de clase media, mejicanos americanos de clase trabajadora), sin embargo, el establecimiento de la independencia emocional de los padres, la toma

de decisiones sin la contribución de los mayores, y aprobar valores o creencias que van en contra de aquella que la propia familia usualmente son vistas de una forma negativa (e.g., Rothbaum, Pott, Azuma, Miyake, & Weisz, 2000) (p. 1034).

De hecho, como señalan Bulcroft, Carmody y Bulcroft (1996), “la potencial falta de congruencia entre los valores minoritarios y mayoritarios podrían presentar un desafío para la legitimidad de los padres y podría minar la efectividad de los controles indirectos” (p. 867). De este modo, el proceder de una sociedad colectivista puede convertirse en una fuente de conflictos entre progenitores e hijos e hijas en lugar de reducir su presencia. Esta situación se refleja en las preocupaciones de los padres y madres inmigrantes. Por ejemplo, en el estudio realizado en España por Micolta (2007), donde entrevista a padres y madres inmigrantes procedentes de Colombia sobre sus experiencias como figuras paternas, se pone de relieve la preocupación de los mismos acerca de la dificultad de transmitir los valores de su cultura de origen a sus hijos e hijas y que estos se identifiquen con los valores y pautas de la cultura española. Los progenitores apoyan la adquisición de ciertas competencias culturales, pero intentan evitar la adquisición de las que consideran inaceptables desde su marco cultural, entre las que nombran la pérdida del respeto hacia los adultos y algunas conductas de riesgo. Señalan la presencia de conflictos con sus hijos e hijas debido a la confrontación entre su intención de educarlos de acuerdo con su marco cultural y la conducta de ellos de asumir las pautas del país receptor. También Perreira et al. (2006), en sus entrevistas con padres y madres latinoamericanos emigrados a EE. UU., ponen de manifiesto la preocupación por la pérdida de la cultura de origen y la adquisición de las normas y conductas de la cultura mayoritaria por parte de sus hijos e hijas. Y estas preocupaciones encuentran cierto apoyo en los resultados de las investigaciones. Ahn, Kim y Park (2008) realizan un estudio con estudiantes universitarios coreanos en EE. UU., donde analizan, entre otras variables, la relación entre la diferencia percibida por los jóvenes entre su orientación hacia los valores de la cultura asiática y la de sus progenitores con los conflictos que mantienen con ellos. Sus resultados muestran que los jóvenes perciben que sus padres y madres mantienen los valores tradicionales asiáticos más fuertemente que ellos. Estas diferencias percibidas en los valores estuvieron asociadas con un incremento en la intensidad de los conflictos entre ellos, en especial en las áreas de citas amorosas y matrimonio. Las investigaciones realizadas con jóvenes inmigrantes en las que encuentran diferencias en el nivel de conflictos en función del género y la aculturación pueden ser un ejemplo de esta

situación. Según Dion y Dion (2001), las grandes diferencias de género en muchas culturas que restringen más la independencia de las chicas y deben obedecer en mayor medida las reglas que los chicos, ha sido puesta de manifiesto en las investigaciones realizadas con familias inmigrantes de diversos orígenes étnicos. Como apuntan estos autores, las expectativas de los progenitores sobre la adquisición de las ideas y comportamientos tradicionales son mayores hacia las chicas que hacia los chicos. Como consecuencia, en los casos en los que las chicas se separan de los valores y normas de su cultura de origen y se adhieren a los de la cultura de acogida, los conflictos con los padres y madres pueden ser mayores (Stevens, Vollebergh, Pels, & Crijnen, 2007).

Para concluir habría que señalar que en la revisión de Kwak (2003) sobre los estudios que se han centrado en las relaciones familiares intergeneracionales de inmigrantes y no inmigrantes, donde examina la hipótesis inicial de que habrá más descuerdo familiar y dificultades en las familias inmigrantes que en las no inmigrantes, una de las conclusiones que se presenta es que los adolescentes inmigrantes de sociedades colectivistas tienen unas relaciones positivas con su familia en parte retrasando la búsqueda de su autonomía, resultados que han sido comentados previamente.

Recientemente las investigaciones comienzan a medir los niveles de aculturación tanto en los progenitores como en los hijos e hijas y su relación con los conflictos familiares, partiendo de la hipótesis de que las diferencias en aculturación entre padres e hijos darán lugar a mayores conflictos y por tanto a un mayor malestar en los adolescentes. En la *hipótesis del malestar de la brecha de aculturación (acculturation gap-distress hypothesis*, Lau, McCabe, Yeh, Garland, Wood, & Hough, 2005), los elevados conflictos son propuestos como el mecanismo de acción para el malestar adolescente. Desde esta hipótesis, las coincidencias entre los estilos de aculturación se asociarían con un bajo riesgo de conflictos familiares y problemas asociados en los menores mientras que las no coincidencias en los estilos de aculturación darían lugar a conflictos y problemas de conducta en los adolescentes, especialmente cuando los hijos e hijas están más alineados con la cultura de acogida que sus progenitor (por ejemplo un hijo con estilo asimilado y un progenitor con estilo separado).

Recientemente, esta hipótesis ha recibido la denominación de *modelo de malestar de la brecha de aculturación (acculturation gap-distress model*, Telzer, 2010). Sin embargo, los resultados de los estudios que han evaluado directamente las diferencias

entre la aculturación de los padres y madres y los hijos e hijas y los conflictos entre ellos muestran resultados contradictorios. De forma general, la hipótesis de que la asimilación de las normas y valores de la cultura de acogida por parte de los menores en comparación con sus progenitores dará lugar a una mayor tasa de conflictos no encuentra un apoyo consistente. A continuación se comentan algunas de estas investigaciones para ilustrar la complejidad del objeto de investigación, así como de nuevo se contempla la falta de un enfoque consensuado para el estudio de la aculturación. La diferencia en las aproximaciones a su estudio, donde se entremezclan los enfoques unidimensional y bidimensional, así como la contemplación de dominios diferentes en las medidas, las diferentes culturas tenidas en cuenta y la inclusión de diferentes generaciones de inmigrantes dificultan la comparación de los resultados.

Farver et al. (2002), realizan una investigación sobre la identidad étnica, la aculturación y los conflictos en familias asiáticas, donde participan 180 adolescentes entre 14 y 19 años, todos nacidos en EE. UU. pero de padres y madres nacidos en India y emigrados como adultos. Encuentran que los conflictos familiares fueron mayores cuando los progenitores tenían un estilo de aculturación marginado o separado, así como también lo fueron en aquellas familias en las que los estilos de aculturación fueron diferentes. También Choi et al. (2008) informan que la disonancia cultural intergeneracional en familias de origen camboyano y vietnamita en EE. UU. con hijos e hijas en edad adolescente resultó ser una fuente de conflictos entre las madres y los adolescentes, así como también Tadif y Geva (2006) coinciden con la hipótesis de mayor presencia de conflictos cuando progenitores e hijos e hijas tienen diferentes niveles de aculturación, en este caso madres y sus hijos adolescentes de origen chino residentes en Canadá. Las madres en las díadas en las que hubo más diferencias de aculturación indicaron una mayor presencia de conflictos que las madres en los que no hubo muchas diferencias o en las que presentaron un bajo nivel de aculturación.

Sin embargo, Lau et al. (2005), en un estudio realizado con 260 familias de origen mexicano en Estados Unidos con hijos e hijas adolescentes, entre 12 y 17 años, no encontraron una mayor frecuencia de conflictos debido a esta diferencia en los estilos de aculturación. Este estudio es especialmente interesante debido a que mide la diferencia en aculturación directamente, y realiza dos aproximaciones a estas posibles diferencias. La aproximación categórica se basa en la diferencia en los modos de aculturación (integrado,

asimilado, separado y marginado), y la dimensional, basándose en las puntuaciones de cada una de las escalas utilizadas para establecer los modos de aculturación, la diferencia entre la orientación hacia la cultura de origen y la orientación hacia la cultura mayoritaria. Sin embargo ninguna de las diferencias en los estilos de aculturación estuvo relacionada con los conflictos. Resulta especialmente sorprendente que uno de los resultados que apuntan es esencialmente opuesto a los esperados desde las hipótesis de las diferencias de aculturación (donde lo esperado es que una mayor aculturación por parte de los jóvenes hacia la cultura mayoritaria sea una fuente de conflictos en la familia) puesto que los mayores problemas se encontraron en las diádas en las que la diferencia consistía en que los progenitores se encontraban más orientados hacia la cultura mayoritaria que sus hijos e hijas. Especulan que este resultado puede estar asociado a que, cuando los padres y madres se orientan más hacia la cultura mayoritaria, estos pueden adoptar aproximaciones más individualistas concediendo más autonomía a sus hijos e hijas y monitorizándolos menos, perdiendo por tanto la función protectora de las prácticas de paternidad que tradicionalmente se han asociado a las familias hispanas (altos niveles de implicación parental, relación y control). Sin embargo, es importante mencionar que puede que estos resultados se deban en cierta medida a la composición de la muestra, mayoritariamente los jóvenes habían nacido en EE. UU.. Pero puede que en una muestra mayoritariamente compuesta por inmigrantes recientes la hipótesis de el malestar de las diferencias aculturativas encontrara más apoyo, como los mismos autores del estudio señalan. Tampoco los resultados de Pasch et al. (2006) apoyan este modelo, con padres y madres e hijos e hijas adolescentes entre 12 y 15 años de origen mejicano en EE. UU. Es más, los conflictos aumentaron cuando ambos presentaron altos niveles de aculturación y apuntan como posible explicación que debido a esta situación la expresión abierta de los conflictos puede considerarse más aceptable que en las familias menos aculturadas donde se apuesta por relaciones más respetuosas y calmadas. Sin embargo, uno de los principales problemas que se detectan en este estudio y que puede tener repercusiones sobre los resultados, es la medida que se utilizó para establecer las diferencias de aculturación, mediante un indicador de aproximación (el lenguaje) y de forma unidimensional.

Por último, algunas investigaciones coinciden en parte con esta perspectiva. Por ejemplo, Costigan y Dokis (2006) realizan un estudio con familias chinas en Canadá con hijos e hijas en la adolescencia temprana donde encuentran bajos niveles de conflictos, a

pesar de los diferentes niveles de aculturación en cada uno de ellos. No encuentran relaciones entre la orientación de los padres y madres y los hijos e hijas hacia la cultura mayoritaria y la intensidad de los conflictos entre ellos pero sí en relación hacia la orientación hacia la cultura de origen, que fue medida en el dominio público (uso del lenguaje) y en el dominio privado (valores). Los resultados mostraron que los conflictos aumentaban cuando los progenitores se encontraban más orientados hacia la cultura de origen que los hijos e hijas, con diferencias según el género de los progenitores. En el caso de la relación con las madres, fue el dominio público el que presentó mayores relaciones con el ajuste de los jóvenes, mientras que el caso de los padres lo fue el dominio privado. También Schofield, Parke, Kim y Coltrane (2008) encuentran un apoyo parcial a esta hipótesis, en su estudio con familias de origen mexicano en EE. UU., dado que los conflictos fueron mayores sólo en el caso de existir diferentes niveles de aculturación entre los padres y los hijos, no entre las madres y los hijos.

4.4. Conclusiones principales sobre la revisión de las relaciones entre padres y madres e hijos e hijas adolescentes.

De la revisión de los estudios revisados en este apartado puede desprenderse la dificultad de establecer generalizaciones sobre estos aspectos en las familias inmigrantes. Sin embargo, a continuación se exponen de forma breve algunas de las ideas principales que pueden extraerse.

- Los resultados de las investigaciones apuntan de forma general hacia una trayectoria de aumento de la autonomía a lo largo de la adolescencia independientemente del grupo cultural, aunque se observa un menor nivel de autonomía y un retraso en su búsqueda por parte de los adolescentes inmigrantes y/o pertenecientes a minorías étnicas en comparación con los adolescentes pertenecientes a la sociedad mayoritaria. Estos resultados han sido relacionados con una menor valoración de la autonomía en las culturas colectivistas de procedencia de estas minorías.
- En relación a los conflictos, en primer lugar puede extraerse que la hipótesis de que las relaciones familiares serán más conflictivas en las familias inmigrantes está sujeta a muchas matizaciones y no se debe simplemente al hecho de realizar la emigración o no.

De forma general, la frecuencia de los conflictos no es superior en las familias inmigrantes en comparación con las no inmigrantes, es más, en muchas ocasiones la tasa de conflictos es inferior. Respecto a la trayectoria evolutiva de los conflictos, aunque no se dispone de muchos datos, estos indican que no se encuentra la disminución durante la adolescencia de la frecuencia en los conflictos que había sido encontrada de forma general en los adolescentes pertenecientes a la cultura mayoritaria en las sociedades industrializadas. Parece que estos resultados apuntan a que puede ser consecuencia del retraso en la búsqueda de la autonomía, lo que origina que los conflictos se produzcan a edades más avanzadas.

- Sobre estas generalizaciones habría que realizar alguna matización en función de otras variables, como las temáticas concretas o el género de los adolescentes y los progenitores.
- En relación al primer aspecto, parece que los conflictos se producirían principalmente en aquellas temáticas en las que los jóvenes consideran personales y por tanto bajo su jurisdicción mientras que sus padres y madres consideran que pertenecen a otros dominios y deben regularlas. A lo largo de la adolescencia se produce una progresión en la cantidad de temáticas que tanto los adolescentes como sus progenitores consideran perteneciente al personal de los adolescentes y debido a ello los conflictos disminuyen.
- En relación al género, la revisión de los resultados de las investigaciones no permite establecer una conclusión clara sobre el papel de esta variable. La tendencia de algunas investigaciones parece apuntar a una menor autonomía de las chicas en comparación con los chicos, y a una consecución de la misma más lenta a lo largo de la adolescencia, especialmente en las chicas de familias inmigrantes, donde el control por parte de los progenitores es mayor. Así mismo, parece que la autoridad hacia los padres puede ser mayor que hacia las madres. En relación a los conflictos estos parece que se producen en mayor medida con las madres, y en especial en el caso de las chicas. En relación al género de los menores, los resultados de las investigaciones revisadas no son concluyentes. Quizás más que una tendencia general parece que tanto la autonomía como la frecuencia de los conflictos dependerán de las temáticas que se aborden.
- El estudio de las familias inmigrantes se muestra complejo dado que diferentes factores pueden estar influyendo. Por ejemplo, la diferencia inicial entre las culturas, la forma en la que se ha producido la inmigración, la posibilidad de encontrar apoyo en el país de acogida, el posible estrés que puede producirse en los progenitores (tanto económico como de aculturación), así como las diferencias en la adaptación a la nueva cultura de progenitores e hijos/as, que pueden modificar los roles familiares y la adscripción a los valores de la cultura de origen.
- Sin embargo, ni la diferencia en las orientaciones de aculturación entre progenitores e hijos e hijas ha resultado ser una variable consistente relacionada con el aumento de los conflictos entre ellos, ni el pertenecer a culturas colectivistas un factor que de lugar por sí mismo a una menor tasa de conflictos.

5. Bienestar psicológico de los adolescentes inmigrantes.

En primer lugar en este apartado se presentará una visión general sobre los resultados encontrados en las investigaciones en relación a la adaptación psicológica de los adolescentes inmigrantes, para a continuación centrar la atención en la satisfacción vital, donde se plantearán así mismo los supuestos teóricos de este constructo. A lo largo de esta introducción teórica se han descrito los resultados de algunas investigaciones en las que la satisfacción vital ha sido estudiada en relación a las temáticas revisadas, a continuación se realizará una revisión de aquellas que se han centrado de forma concreta en la satisfacción vital de los adolescentes inmigrantes, realizando comparaciones con los no inmigrantes.

En este trabajo se parte de la distinción entre adaptación psicológica y adaptación social que Ward (2001) realiza, comentada en el apartado de aculturación. La *adaptación psicológica* hace referencia al bienestar emocional y a la satisfacción, mientras que la *adaptación social* está relacionada con la adquisición de las habilidades culturalmente apropiadas para funcionar eficazmente en una situación social o cultural específica.

Las primeras aproximaciones sobre la adaptación de los jóvenes inmigrantes partían de la idea de que el proceso de aculturación de los jóvenes era inevitablemente negativo. Por ejemplo, en la revisión realizada por Stodolska (2008) sobre el proceso de adaptación de los jóvenes inmigrantes, se pone de relieve que las primeras aproximaciones indicaban que estos sufrirían mayores problemas. En sus propias palabras:

La mayoría de los primeros estudios en la materia han sugerido que la inmigración conduce a que los niños experimenten muchos problemas de ajuste social y emocional, así como desordenes conductuales y psicológicos tales como ansiedad, agresión, represión, incapacidad para tolerar la frustración, baja autoestima, problemas de identidad y pobres relaciones con sus iguales (Ashworth, 1975; Bagley, 1972; Gaertner-Harnach, 1981; Goldenberg, 1973) (p. 36).

Sin embargo, estas primeras aproximaciones se alejan de los resultados encontrados en las investigaciones recientes. De hecho, parece que los adolescentes

inmigrantes se encuentran adaptados tan bien o incluso en ocasiones mejor que los no inmigrantes. A este respecto, Suárez-Orozco y Qin (2006) señalan:

La literatura en psicopatología y bienestar de los jóvenes inmigrantes proporciona poca evidencia para apoyar la opinión de que es significativamente más probable que los inmigrantes sufran retos de salud mentales –de hecho, hay un creciente cuerpo de evidencia para apoyar la noción de que la primera generación de inmigrantes lo hace mejor que los no inmigrantes en este aspecto (p. 174).

De esta forma comienzan a surgir resultados contra intuitivos al estudiar la adaptación de los jóvenes inmigrantes, donde se muestra que en muchos casos es más positiva al ser comparada con la de sus iguales autóctonos, incluso a pesar de presentar un estatus socioeconómico más bajo. Autores como Hayes-Bautista (2004) y García Coll (2005b) denominan esta situación como la *paradoja de la inmigración*. Esta situación es contemplada como contra intuitiva dado que, debido a las dificultades que implica el proceso de inmigración lo esperable sería encontrar una peor adaptación, así que con el tiempo de residencia en el nuevo país lo esperable sería que los adolescentes mejorasen su adaptación. La paradoja de la inmigración no es un concepto por tanto bien establecido, que en muchas ocasiones no es nombrado en las investigaciones, sino una interpretación a partir de los resultados encontrados. Hace referencia a un gran conjunto de resultados, por ejemplo a la menor prevalencia de desordenes mentales (Alegria et al., 2008), mejores resultados académicos (Suárez-Orosco, Rhodes, & Milburn, 2009), o al menor consumo de sustancias (Allen, Elliott, Fuligni, Morales, Hambarsoomian, & Schuster, 2008).

A este respecto, Sam, Vedder, Ward y Horenczyk (2006) señalan que en la literatura sobre inmigración, la paradoja de la inmigración es usada para referir al menos tres diferentes resultados de adaptación en la población inmigrante: el resultado contra intuitivo de que los inmigrantes muestren unos resultados de adaptación mejores que sus iguales autóctonos, el resultado de que la primera generación a menudo tiene mayores niveles de adaptación que la segunda y el resultado de que con el tiempo la adaptación de los inmigrantes declina o converge hacia el nivel de los autóctonos incluso. Esta última forma de paradoja ha sido denominada como la *hipótesis de convergencia*. Sin embargo, en su formulación más simple, la paradoja refiere solo al primer resultado.

Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2001) hacen referencia al *doble marco de referencia* para explicar por qué muchos inmigrantes pueden tener éxito en condiciones que no serían soportables para la mayoría de los no inmigrantes. Este sería un proceso de comparación entre “aquí y ahora” (la situación actual en el país de acogida) y “allí y entonces” (la situación anterior en el país de origen), dado que los inmigrantes frecuentemente dejan atrás muchas dificultades, incluso si en el nuevo país las encuentran, las dificultades anteriores pueden hacer que las nuevas sean más tolerables. Explican que los jóvenes que han emigrado a una temprana edad o ya han nacido en el país de acogida, pueden no tener tan presente este marco de referencia comparativo y por tanto no tener ese sentido de optimismo. Sin embargo, como ha sido comentado anteriormente, también una edad de llegada temprana al país de acogida se ha asociado con una adaptación más fácil.

Aunque en diversas investigaciones se ha encontrado evidencia de la existencia de esta paradoja en adolescentes emigrados a diferentes países, por ejemplo en EE. UU. (Harker, 2001) ó Canadá (Beiser, Hou, Hyman, & Tousignant, 2002), en Europa los resultados no son tan claros. Sam et al. (2008) no proporcionan apoyo a esta paradoja en la comparación de jóvenes inmigrantes con sus compañeros autóctonos en cinco países europeos. Además, se encuentran muchas matizaciones en función de los indicadores medidos y los grupos culturales comparados. Por ejemplo, Allen, Elliott, Morales, Diamant, Hambarsoomian y Schuster (2007) obtienen diferentes resultados en adolescentes (12-17 años) de origen asiático y latinoamericano en comparación con los autóctonos. La primera generación de asiáticos obtuvo peores resultados en conductas preventivas de salud y actividad física, y pasaron más tiempo viendo televisión o jugando a videojuegos, y estos indicadores mejoraron a través de las generaciones, mientras que los latinoamericanos obtuvieron niveles aproximados o peores que los autóctonos y no mejoraron a través de las generaciones. Ambos grupos presentaron un mayor consumo de comida saludable, que se mantuvo estable a través de las generaciones en los asiáticos pero disminuyó en los latinoamericanos. Además, tampoco parece estar claro cuáles son exactamente las causas, si es debido a la pérdida de la cultura de origen o a la adquisición de la nueva (Schwartz et al., 2010). Debido a la gran cantidad de indicadores que se comparan en estos estudios, a continuación se presenta la adaptación desde el punto de vista del bienestar psicológico, concretamente la satisfacción vital.

5.1. Satisfacción vital.

En el presente estudio se utiliza la satisfacción vital como un indicador de la adaptación psicológica de los adolescentes. De este modo, se aborda el bienestar de los adolescentes desde una perspectiva positiva, en contraste con la atención que tradicionalmente la psicología ha prestado a las emociones negativas. Como Gilman y Huebner (2003) señalan, existen más investigaciones que se han centrado en aspectos como la depresión, la ansiedad y los trastornos de conducta que investigaciones que aborden el estado de salud mental positivo de los menores. Especialmente, en la revisión de las investigaciones que se han centrado en el desarrollo de los adolescentes inmigrantes, se detecta que han puesto su foco de atención en los problemas que la emigración o el estatus de minoría étnica puede ocasionar. Como López, Prosser, Edwards, Magyar-Moe, Neufeld y Rasmussen (2005) subrayan, las primeras aproximaciones de la psicología estuvieron dominadas por una perspectiva de la deficiencia, donde las desviaciones de la cultura dominante fueron interpretadas como diferencias negativas e indicadores de debilidades.

El *bienestar subjetivo* es definido como las evaluaciones cognitivas y afectivas que una persona hace sobre su propia vida (Diener, Lucas, & Oishi, 2005). La satisfacción vital es el componente cognitivo del bienestar subjetivo. Por tanto, el bienestar subjetivo, o felicidad, es un constructo multifacético que comprende componentes afectivos, tanto positivos como negativos, y cognitivos (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999). El bienestar subjetivo es conceptualizado como un concepto amplio que incluye tanto altos niveles de emociones y estados de ánimo agradables, bajos niveles de emociones y estados de ánimo negativos y alta satisfacción vital (Diener, Oishi, & Lucas, 2009).

En 1985, Diener, Emmons, Larsen y Griffin desarrollan una escala para medir este constructo, The Satisfaction With Life Scale (SWLS), partiendo de la necesidad de evaluar el componente cognitivo del bienestar subjetivo de forma global y separada del componente afectivo. Hasta dicha fecha, la atención prestada al componente cognitivo había sido escasa, y las escalas que se habían desarrollado para evaluarlo principalmente constaban de un solo ítem, además en ocasiones estas no sólo median la satisfacción vital, sino que incluían otros temas (Diener, 1984). De esta forma, presentan la satisfacción vital como la evaluación general de la vida de forma completa. Se diferencia de otras aproximaciones al estudio de la satisfacción vital por dominios, que reflejan la evaluación

de un aspecto específico de la vida, en los cuales se pregunta al sujeto por su nivel de satisfacción con determinados aspectos de su vida, como por ejemplo, la satisfacción con la vida laboral, la satisfacción marital, etc. (Pavot & Diener, 2008). El principio subyacente en esta escala es que cada individuo establece su propio criterio de lo que considera es una buena vida, estándar con el que realizará la comparación al evaluar su vida de forma global. No es un criterio externo impuesto por el investigador, ni puede obtenerse sumando las puntuaciones en diferentes dominios específicos (Diener et al., 1985). Aunque aparece una correlación entre las puntuaciones obtenidas en diferentes dominios de la vida y las obtenidas en la evaluación de la satisfacción con la vida de forma global (Pavot & Diener, 2008), esta relación no es perfecta. Por ejemplo, cada sujeto otorga mayor o menor importancia a diferentes aspectos de su vida y son los que principalmente tienen en cuenta cuando realizan la evaluación global de la satisfacción con su vida. La naturaleza de la relación entre la satisfacción por dominios y la satisfacción con la vida de forma general permanece aun sin esclarecer.

En relación a como los cambios importantes en la vida afectan al bienestar subjetivo, los resultados de las investigaciones difieren. La satisfacción vital presenta un componente estable asociado principalmente a las características de la personalidad de los individuos, concretamente a la extraversión y el neuroticismo (Diener & Lucas, 1999). Sin embargo, la interpretación inicial de que las personas, tras cambios en sus vidas, se adaptan a las nuevas circunstancias y vuelven a sus niveles iniciales de satisfacción ha sido reinterpretada debido a los resultados de las investigaciones longitudinales que se han llevado a cabo recientemente (Diener et al., 2009). Estas investigaciones ponen de relieve que las personas no recuperan sus niveles iniciales de felicidad, como por ejemplo al convertirse en divorciados (Lucas, Clark, Georgellis, & Diener, 2003), discapacitados (Lucas, 2007) o desempleados (Lucas, Clark, Georgellis, & Diener, 2004). Dentro de esta línea de razonamiento, la emigración a otro país se ha considerado un cambio importante en la vida, por lo que se espera que influya sobre el bienestar subjetivo de las personas que realizan este proceso.

Existen pocos estudios que se centren en la satisfacción vital de los adolescentes, especialmente en adolescentes inmigrantes (Neto, 2009). Como Proctor, Linley y Maltby (2009) comentan en la revisión de la literatura existente sobre la satisfacción vital en los jóvenes, el estudio de la satisfacción vital en adultos se ha realizado de forma extensiva, mientras que el estudio de este aspecto en niños y adolescentes solo ha comenzado a

recibir atención recientemente. A continuación se comentarán algunos de los resultados principales de las investigaciones que se han acercado al estudio de la satisfacción vital en adolescentes inmigrantes o pertenecientes a minorías étnicas.

5.1.1. Resultados de los estudios centrados en la satisfacción vital de adolescentes.

Liebkind & Jasinskaja-Lahti (2000), en un estudio el que participan 588 adolescentes inmigrantes rusos, vietnamitas, turcos y somalíes residentes en Finlandia, encuentran que los cuatro grupos estudiados presentaron puntuaciones por encima del estándar en satisfacción vital, siendo los somalíes los que obtuvieron puntuaciones más altas. Así mismo, los adolescentes que llevaban más tiempo viviendo en Finlandia presentaron mayores niveles de satisfacción vital. Entre los resultados que se mencionan relacionados con el presente estudio, cabe destacar que aceptar la autoridad parental y experimentar apoyo y comprensión al menos por parte de uno de sus progenitores incrementaba su nivel de satisfacción con la vida. Briones, Verkuyten, Cosano y Tabernero (2012) también encuentran que el tiempo de residencia en el país de acogida influye sobre la adaptación psicológica (medido a través un indicador en el que se incluye la satisfacción vital, pero también la autoeficacia social y percibir apoyo social), en un estudio en el que participan adolescentes de origen marroquí y colombiano residentes en España. Sin embargo, el efecto positivo del tiempo de residencia sobre la adaptación psicológica sólo se dio en los adolescentes marroquíes. Entre las posibles explicaciones, destacan que para los adolescentes de procedencia marroquí el proceso de adaptación puede ser más complicado en comparación con los colombianos dado que tienen que aprender un nuevo lenguaje y la distancia cultural es mayor.

También Ullman y Tatar (2001) señalan que la satisfacción vital aumenta con los años de residencia en el país de acogida, en un estudio en el que participaron adolescentes (entre 12 y 18 años) emigrados a Israel procedentes de la antigua Unión Soviética y adolescentes autóctonos israelitas. Además, encuentran una menor satisfacción vital en los adolescentes inmigrantes comparados con sus compañeros de clase. Sin embargo, en otro estudio comparativo, Phinney y Ong (2002) no hallan diferencias significativas en los niveles de satisfacción vital de los adolescentes debido a la etnicidad o al lugar de nacimiento. Estos autores realizan un estudio comparativo entre familias de origen europeo y vietnamita con hijos e hijas adolescentes. Todos los

adolescentes de origen europeo, 135, habían nacido en EE. UU., mientras que entre los vietnamitas, 44 habían nacido en EE. UU. y 59 en Vietnam. Apuntan a que son otros los factores que influyen sobre la satisfacción vital, concretamente las relaciones familiares. Los adolescentes que tenían mayores desacuerdos con sus progenitores fueron los que presentaron menor satisfacción vital en ambos grupos. Esta relación además no estuvo influida por el origen cultural de los jóvenes. Tampoco Sam (1998) obtiene diferencias en los niveles de satisfacción vital de adolescentes vietnamitas, pakistanís, turcos y chilenos que vivían en Noruega en comparación con adolescentes autóctonos noruegos.

Neto (2001) informa que los niveles de satisfacción vital de los adolescentes inmigrantes, de procedencia angoleña, caboverdiana e india, se sitúan por encima del punto medio de la escala y por tanto indica que están satisfechos con sus vidas. Comparados con los adolescentes autóctonos portugueses, solo encuentran diferencias significativas entre estos y el grupo de adolescentes angoleños, situándose los portugueses con mayor satisfacción vital, y no encuentran diferencias entre los tres grupos de adolescentes de origen inmigrante. Utilizando una adaptación del MEIM (Phinney, 1992) para medir la identidad étnica y una adaptación de los ítems utilizados por Phinney y Devich-Navarro (1997) para medir la identificación con la cultura mayoritaria, no hallan la existencia de una relación entre la identidad étnica y la satisfacción vital, pero sí entre la identidad portuguesa y la satisfacción vital. De esta forma, los jóvenes que se identificaron con la sociedad de acogida presentaron una mayor satisfacción vital.

Sam et al. (2006), en el estudio internacional comparativo sobre la aculturación y la adaptación de 5.366 jóvenes inmigrantes así como 2631 jóvenes autóctonos realizado en 13 países, concluyen que no existen diferencias en el nivel de satisfacción vital entre los adolescentes que han emigrado y los que no. Señalan además que los adolescentes inmigrantes están satisfechos con sus vidas, aunque con diferencias según los países, ningún grupo puntuó por debajo del estándar medio. Los adolescentes del grupo de edad más joven (12-14 años) presentaron mayores niveles de satisfacción que los adolescentes mayores. Encontraron relaciones positivas tanto con la identidad étnica como la nacional. Berry, Phinney, Sam y Vedder (2006b), en otro análisis realizado dentro de este mismo estudio, hallan que los adolescentes que presentaron el perfil de integración fueron los que tuvieron una mejor adaptación psicológica, mientras que los que presentaron un perfil difuso fueron los que tuvieron una peor adaptación, coincidente con la línea general de

resultados de las investigaciones sobre la relación entre las estrategias y la adaptación, que han sido comentadas en el apartado de aculturación.

Sin embargo, en el contexto español, Briones (2008) informa que los adolescentes inmigrantes de primera generación fueron los que menor satisfacción presentaron, al comparar a adolescentes inmigrantes de primera y segunda generación y a adolescentes autóctonos. Hay que señalar que sólo utiliza un ítem general en el que pregunta por la satisfacción con su nivel de vida en el país de residencia. Además, los resultados de otro estudio realizado en España (Calderón, 2008) no muestran diferencias entre los jóvenes inmigrantes y los no inmigrantes, en este caso utilizando la Escala de Satisfacción Vital de Diener et al. (1985). En dicho estudio tanto los adolescentes inmigrantes de origen latinoamericano como los adolescentes autóctonos están satisfechos con sus vidas. Entre los resultados de este estudio, se destaca que la satisfacción vital disminuye con la edad, no se encuentra que el tiempo de residencia en España esté relacionado pero sí la edad en la que se produce la emigración, siendo menor la valoración que los inmigrantes realizan de sus vidas en los jóvenes que llegaron a España con más de 12 años. Además, los adolescentes que presentan un perfil de integración son los que mejor adaptación psicológica presentan, coincidente con los resultados de Berry et al. (2006b) antes comentados.

En relación a los aspectos de las relaciones familiares, se ha encontrado que los conflictos familiares influyen negativamente sobre la evaluación general que los adolescentes realizan de sus vidas. Los estudios realizados por Shek (1997, 1998, 2002), con adolescentes chinos en China, ponen de relieve la relación entre los conflictos familiares y el bienestar de los jóvenes. Por ejemplo, Shek (1998), utilizando la Escala de Satisfacción con la Vida de Diener et al. (1985) informa que la satisfacción vital de adolescentes chinos estuvo relacionada negativamente con los conflictos que mantenían con sus padres. Resultados similares a los de Harker (2001), en un estudio en el que participan inmigrantes en EE. UU., donde la ausencia de conflictos entre progenitores e hijos e hijas fue un factor protector del bienestar de los menores, de forma similar al estudio acabado de comentar de Phinney y Ong (2002), así como Demo y Acock (1996) encontraron que el predictor más importante del bienestar global de los adolescentes fueron los desacuerdos que mantenían con las madres. Sin embargo, Bradley y Corwyn (2004) realizan un estudio en Estados Unidos con familias con hijos adolescentes de

origen europeo, africano, chino, mexicano y dominicano, en el que estudian la satisfacción vital por dominios. Sorprendentemente, como ellos mismos apuntan, ni la cantidad de conflictos familiares ni el apoyo socioemocional que los adolescentes recibían de sus padres presentaron una fuerte correlación con la satisfacción vital.

Los estudios que han comparado a los adolescentes que han emigrado con aquellos que no lo han hecho en sus países de origen ponen de relieve que no existen diferencias entre los niveles de satisfacción debidos al hecho de haber emigrado. Por ejemplo, Neto y Barros (2007) no encuentran diferencias en la satisfacción vital de los adolescentes portugueses que habían emigrado a Suiza y una muestra comparativa de adolescentes portugueses en Portugal que nunca habían emigrado, así como tampoco con los que han emigrado a Francia (Neto, 1995). De forma similar, tampoco Lara y García (2012) encuentran diferencias entre adolescentes colombianos que nunca han emigrado y aquellos que lo han hecho a España. Estos estudios pueden ser un indicador de que quizás el hecho de emigrar por sí mismo puede no influir sobre la satisfacción vital, pero deben ser tomados con cautela dado que no se trata de los mismos chicos y chicas antes y después de la emigración, y por tanto no se tiene información sobre las circunstancias específicas de los mismos.

Por último, los estudios transculturales resaltan que pueden existir diferencias en la satisfacción vital debidas a la cultura. Algunas investigaciones, de forma general, reportan menores niveles de satisfacción en los adultos que viven en sociedades calificadas como colectivistas en comparación con aquellos que viven en sociedades individualistas (e.g., Diener & Suh, 2000, Diener, Lucas, & Oishi, 2003; Diener, Lucas, & Scollon, 2006; Rasmi et al., 2012). Pavot y Diener (2008) señalan que la información que se tiene en cuenta para realizar los juicios sobre la satisfacción personal puede variar según las culturas. Por ejemplo, Diener y Diener (1995) realizan un estudio que pone de relieve algunas de estas diferencias en función de la cultura. En dicho estudio participaron 13.118 estudiantes universitarios en 31 países, la gran mayoría de ellos habían nacido en el país. Encuentran que las personas en las naciones individualistas basaron más su satisfacción vital en su propia autoestima, mientras que las pertenecientes a culturas colectivistas la basaron en mayor medida en las opiniones de terceras personas. En las culturas colectivistas las relaciones sociales suelen incluirse en el autoconcepto. Por ejemplo, en el estudio de Kwan, Bond y Singelis (1997), la armonía en las relaciones

sociales se asoció de una forma más consistente con la satisfacción vital de los chinos que de los americanos, de la misma manera que en el de Kang, Shaver, Sue, Min y Jing (2003) disfrutar de las relaciones sociales contribuyó a la satisfacción vital de los chinos y coreanos pero no a la de los americanos.

En población adolescente, algunos de los estudios que se han llevado a cabo apuntan a conclusiones parecidas, indicando un mayor nivel de bienestar en adolescentes pertenecientes a naciones individualistas en comparación con aquellos que residen en sociedades colectivistas. Entre ellos, por ejemplo Park y Huebner (2005), en un estudio comparativo entre adolescentes coreanos y estadounidenses, Ferguson, Kasser y Jahng (2010), entre daneses, coreanos y estadounidenses y Gilman et al. (2008), entre coreanos, chinos, irlandeses y estadounidenses. Las explicaciones ofrecidas por estos autores se basan principalmente en que los valores y las normas de las naciones individualistas típicamente enfatizan mayor libertad e independencia para perseguir los objetivos relacionados con la satisfacción e intereses personales, mientras que los valores y las normas de las naciones colectivistas restringen la expresión de los deseos e intereses individuales.

Por último, la revisión de la literatura no muestra una relación consistente entre variables como la edad o el género y la satisfacción vital de los adolescentes. Diversas investigaciones llevadas a cabo en EE. UU. no muestran una relación entre esta y la satisfacción vital (Dew & Huebner, 1994; Gilman & Huebner, 1997; Wilson, Henry, & Peterson, 1997). Sin embargo, estudios realizados en otros países muestran una tendencia a la disminución de la satisfacción vital con la edad. Por ejemplo, Man (1991) en Hong Kong, Chang et al. (2003) y Park y Huebner (2005) en Corea del Sur., y los estudios de Sam et al. (2006) y Calderón (2008) comentados previamente.

Respecto al género, como indican en su revisión Huebner, Gilman y Ma (2012), también los resultados han sido variados, por lo que tampoco es posible establecer una relación clara.

5.2. Conclusiones principales sobre la revisión del bienestar psicológico de los adolescentes inmigrantes.

A partir de los resultados de los estudios revisados sobre la satisfacción vital de los jóvenes inmigrantes o pertenecientes a minorías étnicas pueden extraerse algunas ideas generales que se muestran a continuación, aunque, debido a los diferentes resultados encontrados, estas no pueden ser contempladas como concluyentes.

- De forma general los jóvenes, independientemente de su procedencia, suelen estar satisfechos con sus vidas por lo que se confirma la idea inicial que indicaba una mala adaptación de los jóvenes inmigrantes.
- Sin embargo, tampoco se confirma la existencia de la paradoja de la inmigración, dado que no en todas las investigaciones se encuentran diferencias a favor de los inmigrantes en comparación con los no inmigrantes, en una gran variedad de indicadores incluidos. Al menos en lo referente a la satisfacción vital, los diferentes resultados encontrados no permiten establecer una conclusión generalizable. Parece que toda otra serie de factores puede estar influyendo sobre los niveles de satisfacción, como por ejemplo la forma en la que se produce la aculturación (superior para los integrados, inferior para los marginados) o las relaciones que mantienen con sus progenitores. Parece que también el tiempo de residencia en el país es un factor que influye positivamente sobre la satisfacción.
- A todo esto habría que añadir que los individuos pertenecientes a culturas individualistas expresan una mayor satisfacción con sus vidas que los pertenecientes a colectivistas, debido a que en las primeras se valora más la búsqueda de la autonomía y la satisfacción personal. Además, otra serie de factores pueden influir sobre la misma, como por ejemplo la edad de los jóvenes.

CAPÍTULO 2

METODOLOGÍA

METODOLOGÍA

En este capítulo se expondrán los aspectos relacionados con la metodología utilizada en la presente tesis doctoral, estructurados de la siguiente manera:

- En primer lugar se presentarán los objetivos y expectativas de resultados.
- En segundo, el plan de análisis seguido para alcanzar los objetivos.
- En tercero, los pasos previos de los que se deriva la adaptación e inclusión de algunos de los instrumentos utilizados en el presente trabajo.
- En cuarto, el procedimiento seguido para la recogida de los datos.
- En quinto, las características más relevantes de los participantes.
- Por último se detallarán los instrumentos utilizados, a partir de los objetivos de los mismos y sus propiedades psicométricas.

1. Objetivos y expectativas de resultados.

El objetivo general de la investigación que se presenta es estudiar las relaciones familiares, los valores, la identidad étnica y la satisfacción con la vida, así como las relaciones que estos aspectos mantienen entre sí en adolescentes de diversas procedencias culturales que conviven con alguno de sus progenitores en la provincia de Sevilla. Así mismo, se analizarán las posibles diferencias entre adolescentes autóctonos e inmigrantes, el proceso de aculturación y su posible influencia sobre las variables estudiadas.

Dada la ausencia de un marco teórico general que analice de forma conjunta todas las temáticas que se incluyen en los objetivos de este estudio, se han tenido en cuenta las investigaciones más cercanas y afines revisadas en el capítulo anterior dedicado a la revisión teórica para establecer las relaciones esperadas y mostrar una visión comprensiva de la realidad de los adolescentes. Estas investigaciones han sido desarrolladas en su mayoría con otras poblaciones diferentes a los participantes en el presente estudio, en aspectos como la edad, la procedencia o el contexto cultural, motivo por el cual en ocasiones los resultados encontrados son contradictorios. Por lo que se ha considerado más razonable establecer expectativas de resultados que hipótesis.

Los objetivos principales que pretenden alcanzarse han sido organizados en tres bloques:

- En el primer bloque se analizan de forma separada los resultados de las principales variables contempladas en este estudio, dividido en tres apartados: las variables relacionadas con la aculturación, las relaciones familiares y los valores.
- En el segundo, se realiza un análisis global de todas las variables.
- En el tercer, se realiza un análisis específico de las variables relacionadas con el proceso de aculturación de los adolescentes inmigrantes con el objetivo de identificar perfiles de aculturación.

BLOQUE 1. El objetivo de este bloque es estudiar de forma detallada las variables incluidas en el estudio.

Apartado 1. En este apartado se agrupa el estudio de las variables relacionadas con la aculturación, teniendo en cuenta que los objetivos son diferentes en función de si

los jóvenes son inmigrantes o no. En los jóvenes inmigrantes el objetivo es analizar el proceso de aculturación y el desarrollo de la identidad étnica, mientras que en los jóvenes que no han emigrado, el objetivo es estudiar el desarrollo de identidad étnica así como las actitudes de aculturación que mantienen hacia los inmigrantes. Los objetivos específicos dentro de este bloque son los siguientes:

Objetivo 1. Estudiar las identificaciones étnicas y el desarrollo de la identidad étnica de los jóvenes, las diferencias entre inmigrantes y autóctonos y la influencia sobre la satisfacción vital. Los resultados que se esperan son los siguientes:

- Expectativa 1. De forma general las identificaciones étnicas estarán determinadas por el lugar de nacimiento. Dado que se trata de la primera generación en inmigrantes y de adolescentes autóctonos, de forma mayoritaria se identificarán con etiquetas que aludan al lugar de origen (identificación *etnocentrista*). Sin embargo, en el grupo de inmigrantes también se contempla la influencia del tiempo de residencia en España así como la edad con la que llegaron, de forma que los jóvenes que llegaron a edades más tempranas así como los que llevan más tiempo en España serán los que utilicen más alusiones a España en sus identificaciones étnicas.
- Expectativa 2. Los adolescentes inmigrantes tendrán una identidad étnica más lograda, debido a que han realizado una mayor exploración y a que tienen un sentido de pertenencia más fuerte hacia su grupo étnico que los adolescentes autóctonos. Además, aquellos que se identifiquen con términos que aludan exclusivamente a la cultura de origen serán los que presenten una mayor identidad étnica.
- Expectativa 3. Los adolescentes de mayor edad tendrán una identidad étnica más lograda, y por tanto habrán realizado una mayor exploración de dicha identidad étnica y tendrán un sentido de pertenencia más fuerte hacia su grupo étnico que los de menor edad.
- Expectativa 4. La influencia de la identidad étnica sobre la satisfacción con la vida será más importante para los adolescentes inmigrantes que para los jóvenes no inmigrantes.

Objetivo 2. Estudiar la orientación hacia el país de acogida y la orientación hacia el país de origen en los adolescentes inmigrantes y las actitudes de aculturación que

mantienen los adolescentes autóctonos en relación a los inmigrantes. Los resultados que se esperan son los siguientes:

- Expectativa 5. Los adolescentes inmigrantes optarán prioritariamente por la integración y en último lugar por la marginación, al igual que los autóctonos en relación a sus actitudes hacia los inmigrantes.
- Expectativa 6. Existirá cierta heterogeneidad en las orientaciones en función de los aspectos de la conducta tenidos en cuenta, concretamente, la influencia de la cultura de acogida será más aceptada en aspectos más externos o periféricos, mientras que en relación a la orientación hacia la cultura de origen se mantendrán con mayor intensidad aspectos más nucleares o internos.
- Expectativa 7. Los adolescentes que introduzcan términos relacionados con el país de acogida en sus identificaciones tendrán una mayor orientación hacia la cultura de acogida y una menor orientación hacia la de origen y viceversa. Concretamente, los jóvenes que incluyan exclusivamente términos relacionados con la cultura de origen presentarán en mayor medida actitudes y estrategias de separación, los que introduzcan tanto términos de la cultura de origen como de la cultura de acogida presentarán en mayor medida estrategias y actitudes de integración, los que incluyan exclusivamente términos relacionados con la cultura de acogida la estrategia y actitud de asimilación y por último los jóvenes que no se identifiquen con ningún grupo étnico presentarán en mayor medida la estrategia y actitud de marginación.
- Expectativa 8. Los adolescentes que han llegado a una edad más temprana y los que llevan más tiempo en España tendrán una mayor orientación hacia el país de acogida y menor hacia el de origen. Consecuentemente, en relación a las estrategias de aculturación, presentarán más asimilación y menos separación. Se espera así mismo que la influencia de la edad de llegada y el tiempo en España sea más importante sobre los componentes más periféricos que sobre los nucleares.
- Expectativa 9. Los jóvenes que tengan tanto una alta orientación hacia el país de acogida como hacia el de origen, y consecuentemente los que lleven a cabo estrategias de integración serán los que estén más satisfechos con sus vidas.

Apartado 2. El objetivo principal de este apartado es establecer las prioridades de valores de los jóvenes, y estudiar si existen diferencias entre los adolescentes inmigrantes y autóctonos, concretamente se pretenden alcanzar los siguientes objetivos:

Objetivo 3. Estudiar las prioridades de valores de adolescentes inmigrantes y no inmigrantes, establecer las diferencias entre ambos grupos y su influencia sobre la satisfacción vital. Los resultados que se esperan son los siguientes:

- Expectativa 10. En ambos grupos se presentarán en mayor medida intereses colectivistas que individualistas. Principalmente, los adolescentes inmigrantes perseguirán en mayor medida valores cuyos intereses sean colectivistas que los adolescentes autóctonos.
- Expectativa 11. Los valores cuyas motivaciones sean intrínsecas (autodirección, benevolencia, universalismo, estimulación y logro) estarán relacionados con una mayor satisfacción con la vida de los jóvenes, mientras que aquellos que presenten valores que obedezcan a motivaciones extrínsecas (conformidad, seguridad, poder y tradición) influirán de manera negativa sobre la misma.

Apartado 3. El objetivo principal de este apartado es estudiar el desarrollo de la autonomía conductual de los jóvenes y los conflictos que mantienen con sus progenitores. Se pretenden alcanzar los siguientes objetivos:

Objetivo 4: Estudiar la influencia del género de los progenitores sobre su autoridad y la frecuencia de discusiones con sus hijos e hijas. Concretamente, se espera encontrar los siguientes resultados:

- Expectativa 12. Los adolescentes discutirán principalmente con las madres, en especial las chicas.
- Expectativa 13. Los adolescentes obedecerán principalmente a los padres, en especial los inmigrantes.

Objetivo 5: Estudiar el desarrollo de la autonomía conductual y los conflictos que mantienen con sus progenitores, conocer la posible influencia del género, la emigración, así como los dominios y las temáticas a las que se refieran. Los resultados que se esperan son los siguientes:

- Expectativa 14. Los adolescentes de mayor edad presentarán una mayor autonomía.
- Expectativa 15. Los adolescentes autóctonos tendrán una mayor autonomía que los inmigrantes.

- Expectativa 16. Existirán diferencias en función de los dominios, se espera una mayor autonomía conductual en los temas personales, seguidos de los multifacéticos, prudenciales y por último los convencionales.
- Expectativa 17. El género de los jóvenes influirá sobre su capacidad de decisión. Más que una mayor autonomía en chicos o en chicas, se espera encontrar diferencias en función de las temáticas concretas.
- Expectativa 18. Los adolescentes de mayor edad presentarán una menor frecuencia de conflictos.
- Expectativa 19. Los adolescentes autóctonos discutirán más con sus progenitores que los inmigrantes.
- Expectativa 20. Los adolescentes discutirán más sobre temas pertenecientes a los dominios personal y multifacético que aquellos pertenecientes al prudencial y convencional.
- Expectativa 21. El género de los jóvenes influirá sobre los conflictos que mantienen con sus progenitores. Más que una mayor frecuencia de conflictos en chicos o en chicas, se espera que dependa de las temáticas concretas de las que se trate.
- Expectativa 22. Los adolescentes que discutirán más con sus progenitores serán los que menos autonomía conductual presenten, y esta situación será más acusada en los jóvenes de mayor edad, los chicos y los autóctonos.

BLOQUE 2. En este bloque el objetivo es analizar las posibles relaciones entre las variables estudiadas de una forma global.

Objetivo 6. Estudiar la influencia de los valores sobre las actitudes y estrategias de aculturación de los adolescentes inmigrantes y sobre las actitudes hacia los inmigrantes de los adolescentes autóctonos. Los resultados que se esperan son los siguientes:

- Expectativa 23. En los adolescentes inmigrantes, la estrategia de separación estará asociada a los valores de conservación, la de integración a los de autopromoción y la asimilación a los de apertura al cambio.
- Expectativa 24. En los adolescentes autóctonos, los valores de autotrascendencia (universalismo y benevolencia) y apertura al cambio (autodirección y estimulación) darán lugar a actitudes más positivas y expectativas de integración, mientras que

valores de autopromoción (poder y logro) o conservación (tradicción, conformidad y seguridad) darán lugar a actitudes más negativas o expectativas de exclusión.

Objetivo 7: Estudiar la influencia de las variables relacionadas con la aculturación y los valores sobre las relaciones familiares. Los resultados que se esperan son los siguientes:

- Expectativa 25. Los jóvenes inmigrantes más orientados hacia la cultura de acogida, con una identidad étnica menos lograda y que persigan valores cuyos intereses sean principalmente individualistas mantendrán más conflictos con sus progenitores y presentarán una mayor autonomía. En los adolescentes autóctonos, se esperan las mismas relaciones en función de los valores y que la identidad étnica no influya tanto como en los inmigrantes.

Objetivo 8: Conocer la influencia conjunta de los diferentes factores tratados sobre el bienestar psicológico de los adolescentes y determinar la importancia de cada uno de ellos. Los resultados que se esperan son los siguientes:

- Expectativa 26. Los jóvenes que presenten una mayor satisfacción con su vida serán aquellos que tengan una identidad étnica lograda (prioritariamente en los adolescentes inmigrantes), mantengan menos conflictos con sus progenitores, perciban mayor autonomía en la toma de sus decisiones y persigan valores cuyas motivaciones sean intrínsecas. Además, en los jóvenes inmigrantes, el mantener tanto una orientación hacia la cultura de origen como hacia la de acogida influirá sobre una mayor satisfacción. Una edad de llegada más temprana así como un mayor tiempo de residencia en España, también pueden influir sobre una mayor satisfacción.

BLOQUE 3. El objetivo principal (**Objetivo 9**) de este bloque es la identificación de **perfiles de aculturación** en los jóvenes inmigrantes. Se estudiará la posible agrupación de estos en función de todas las variables relacionadas con la aculturación y su relación con el resto de aspectos estudiados. Las relaciones esperadas son las mismas que las expuestas en cada una de las variables por separado. Concretamente se esperan encontrar los siguientes perfiles y las siguientes relaciones con el resto de variables (Expectativa 27):

- Perfil de integración. Este perfil estará caracterizado por una gran orientación tanto hacia la cultura de acogida como hacia la de origen y una identidad étnica lograda. Se espera que sea el más numeroso, que presente las puntuaciones más altas en satisfacción vital y la misma preferencia por vivir en el país de origen y en el país de acogida. Además, que no se asocie a una frecuencia muy alta de conflictos con sus progenitores.
- Perfil de separación. Este perfil se definirá por una orientación hacia la cultura de origen superior a la orientación hacia la cultura de acogida y una identidad étnica alta. Se relacionará con un menor tiempo de estancia en España así como una edad de llegada más tardía. Presentará una mayor preferencia por vivir en los países de origen e identificaciones étnicas con la cultura de origen.
- Perfil de asimilación. Este perfil estará caracterizado por una orientación hacia la cultura de acogida superior a la orientación hacia la cultura de origen y una identidad étnica baja. Se relacionará con un mayor tiempo de estancia en España así como con una edad de llegada más temprana. Los jóvenes en este perfil serán los que mayor preferencia muestren por vivir en España. Los jóvenes que incluyan términos relacionados con la cultura de acogida en sus identificaciones étnicas se encontrarán en mayor medida en este perfil. Además, se espera que sean los que más discutan con sus progenitores.
- Perfil de marginación. Este perfil presentará las puntuaciones más bajas en todas las variables incluidas y será el menos numeroso. Los jóvenes que presenten este perfil serán los que no se identifiquen con ningún grupo étnico y los que presenten una menor satisfacción con la vida.

No se descarta la posible influencia de otras variables, como por ejemplo el género, o la edad, por lo que se estudiará su posible relación sin tener una expectativa de la dirección de los resultados.

2. Plan de análisis de datos.

Se han utilizado diferentes programas informáticos estadísticos en función de los objetivos de los análisis. La mayor parte de los análisis han sido realizados utilizando el programa SPSS 15.0 (SPSS Inc., 2006). Complementariamente se han utilizado el programa G Power 3.1. (Faul, Erdfelder, Buchner, & Lang, 2009) y el programa LISREL 8.7. (Jöreskog & Sörbom, 2004), el primero de ellos con el objetivo de calcular aquellos tamaños de efecto para los que el programa SPSS no incluye un criterio (principalmente la d de Cohen), y el segundo para realizar análisis factoriales confirmatorios.

A continuación se describen brevemente los análisis realizados, organizados en dos apartados. En el primero se expondrán los análisis destinados a comprobar la validez de los instrumentos utilizados y en el segundo los análisis realizados para alcanzar los objetivos de investigación.

2.1. Propiedades psicométricas y ajuste de las medidas.

Para comprobar las propiedades psicométricas de los cuestionarios utilizados se ha analizado la consistencia interna de los mismos y se han llevado a cabo análisis factoriales con el objetivo de comprobar el adecuado ajuste de los datos a las estructuras propuestas por los autores de dichos instrumentos. En el apartado de instrumentos serán detallados en función de las características particulares de cada escala, a continuación se presenta el procedimiento seguido.

Consistencia interna.

La consistencia interna de las escalas y subescalas ha sido evaluada mediante el índice alfa de Cronbach, cuyos valores oscilan entre 0 y 1, apuntando los valores mayores hacia una mayor fiabilidad. Aunque existen diferentes criterios (por ejemplo dependiendo de los objetivos del estudio), como criterio general se recomienda un valor mínimo de .70 (Nunnally & Berstein, 1994). Sin embargo, este índice está muy influenciado por el número de ítems que componen la escala, siendo superior en función de un mayor número de ítems.

Análisis factoriales.

Antes de realizar los análisis factoriales se ha comprobado la idoneidad de los datos para poder llevarlos a cabo, mediante el coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett. El coeficiente KMO toma valores entre 0 y 1, estableciéndose como mínimo un valor de .05 para considerar la adecuación muestral aceptable, siendo los valores superiores a .80 los que presentan una buena adecuación (Kaiser, 1974). La prueba de esfericidad de Bartlett contrasta si la matriz de correlaciones es una matriz identidad, lo cual indicaría que el modelo factorial es inadecuado. De este modo, cuanto mayor sea este indicador y menor la significación, más improbable es que la matriz sea una matriz de identidad y por tanto el análisis factorial resulta adecuado. Se han llevado a cabo dos tipos de análisis factoriales, exploratorios y confirmatorios:

- Análisis factoriales exploratorios (AFE). Han sido realizados mediante el método de análisis de componentes principales, utilizando la rotación Varimax.

- Análisis factoriales confirmatorios (AFC). Han sido llevados a cabo para confirmar que la aplicación de los cuestionarios con los datos de la muestra de este trabajo se ajustaban a los modelos teóricos propuestos por los autores utilizando el programa LISREL 8.7 (Jöreskog & Sörbom 2004). Para la estimación de los parámetros se ha utilizado el método de máxima verosimilitud. Se han tenido en cuenta diversos índices de bondad de ajuste que no están influidos por el tamaño de la muestra, puesto que aportan mayor información para poder establecer una evaluación global del ajuste del modelo no sólo basada en un único indicador (Hu & Bentler, 1999; Tabachnick & Fidell, 2005). Debido a la falta de acuerdo sobre cuáles son los mejores índices a utilizar, y para no cometer el error de elegir aquellos que mejor ajuste presentasen, se decidió a priori seleccionar la mayor cantidad de los más utilizados, combinando índices de ajuste absoluto, relativo y paramétricos no centrados (véase Newson, 2005). Concretamente se han utilizado:

- La Chi-cuadrado corregida (χ^2 dividida entre los grados de libertad) dado que la χ^2 es sensible al tamaño de la muestra. Valores en torno a 4 se consideran razonables (Weathon, Muther, Alwin, & Summers, 1977), y valores cercanos a 2 muy buenos (Brooke, Russel, & Price, 1988).
- El índice de bondad de ajuste corregido por los grados de libertad (AGFI, Adjusted Goodness of Fit Index) es uno de los índices más utilizados para comprobar el ajuste del modelo dado que es de los que menos afectados están

por el tamaño de la muestra (Bentler, 1990). Así como el índice de ajuste comparativo, (CFI, Comparative Fit Index) y el índice de ajuste incrementado (IFI, Incremental Fit Index). Dado que son índices que oscilan entre 0 y 1, mientras más cercanos a 1 resulten, mayor ajuste presentará el modelo. No existe un criterio establecido, y en la revisión de la literatura se encuentran diferentes recomendaciones para considerar el modelo adecuado en función de los valores de estos índices, sin embargo, de forma general se recomienda que todos sean superiores a .90 (Hu & Bentler, 1995; Lévy-Mangin, 2006). De forma más específica, algunos autores recomiendan valores superiores para el CFI (Hu & Bentler, 1999) y cercanos a .80 para el índice AGFI (Pérez-Gil, Chacón, & Moreno, 2000).

- Por último, también se han tenido en cuenta dos indicadores, la raíz cuadrada media de error de aproximación (RMSEA, Root Mean Square Error of Approximation) y la raíz cuadrada media residual estandarizada (SRMR, Standardized Root Mean Square Residual). Dado que son residuales, mientras menores sean mayor ajuste presentará el modelo. Se recomiendan valores inferiores a .08 para un ajuste aceptable, en torno a .05 representarían un buen ajuste (Byrne, 2001), y deben ser inferiores a .10 para no rechazar el modelo (Hu & Bentler, 1995).

2.2. Pruebas para alcanzar los objetivos de investigación.

Se ha establecido como criterio un nivel de confianza mínimo del 95% para todas las pruebas aplicadas, por tanto, como criterio estándar para el **nivel de significación**, un mínimo de .05. A continuación se describen de forma breve los análisis realizados en función del tipo de variables utilizadas y los objetivos de los mismos.

Siguiendo las recomendaciones de la Asociación Americana de Psicología (APA, 2010) cuando se presenten datos obtenidos a partir de la aplicación de métodos estadísticos inferenciales, se proporcionará la información descriptiva necesaria para su comprensión (información sobre el valor de la prueba, los grados de libertad, la probabilidad, y el tamaño de efecto, así como otros datos complementarios que se consideren necesarios dependiendo del tipo de análisis realizado).

2.2.1. Comprobación de requerimientos estadísticos necesarios.

Para los análisis de contraste de igualdad de medias se han comprobado los parámetros de normalidad y homogeneidad. Para los análisis de regresión lineal, además de estos, los supuestos de linealidad, independencia y no co-linealidad.

- En las pruebas de contraste de medias, la normalidad ha sido comprobada mediante el análisis de los gráficos de normalidad, los histogramas, los índices de asimetría y curvatura, y los índices de Shapiro-Wills (máximo 50 observaciones) y Komogov-Smirov con la corrección de Liliefors (cuando ha habido más de 50 observaciones). Dado que en muestras grandes pequeñas variaciones provocan que estos dos últimos estadísticos sean significativos, se ha prestado atención a los gráficos que informan sobre la normalidad para tomar las decisiones. La homoceasticidad ha sido comprobada mediante la prueba de igualdad de las varianzas de Levene.
- Para los análisis de regresión lineal, los supuestos de linealidad, independencia, homoceasticidad y normalidad han sido comprobados mediante los análisis de los residuos. Concretamente se han utilizado:
 - Independencia. El estadístico Durbin-Watson, asumiendo la independencia de los residuos cuando ha tomado valores entre 1.5 y 2.5.
 - Homoceasticidad. Los gráficos de dispersión.
 - Normalidad. Los histogramas y el gráfico de probabilidad normal.
 - Linealidad. Los gráficos de regresión.
 - No-colinealidad. Los índices de condición (comprobando que fuesen menores que 15).
- Para la prueba Chi-cuadrado en las tablas de contingencia, que no hubiese más de un 20% de frecuencias esperadas inferiores a 5.

2.2.2. Análisis estadísticos realizados.

Contrastes de medias. Cuando el objetivo ha sido la comparación de las medias de los grupos (variable cualitativa) en una o determinadas variables cuantitativas, se han utilizado los siguientes análisis:

- Prueba T para muestras independientes. Se ha utilizado esta prueba cuando se han comparado las medias de dos grupos no relacionados en una sola variable. El

estadístico de contraste utilizado ha sido la t de Student cuando se ha cumplido el supuesto de homocasticidad y la t de Welch cuando no se ha cumplido. Como criterio para establecer el tamaño de efecto se ha utilizado la d de Cohen.

- Prueba t para muestras relacionadas. Esta prueba ha sido utilizada igual que la anterior, pero en el caso de que las comparaciones se realizaran con medidas del mismo grupo.
- Análisis univariante de la varianza (ANOVA). Se ha utilizado en el caso de que en el contraste de medias la variable independiente contara con más de dos niveles, mediante el estadístico F de Snedecor, asumiendo la homocasticidad de las varianzas, y el estadístico de Welch, no asumiéndola. Cuando ha resultado significativo, se han realizado pruebas de comparaciones múltiples a posteriori para comprobar entre que niveles se encontraban las diferencias, en concreto, la prueba de Scheffé cuando se ha asumido la igualdad de varianzas y la de Games-Howell cuando no se ha asumido. El tamaño de efecto ha sido medido a través de la d de Cohen.

Análisis de la varianza factorial (ANOVA factoriales). Se ha llevado a cabo para comprobar el efecto de la interacción de más de una variable independiente cualitativa sobre una variable dependiente cuantitativa. El tamaño de efecto ha sido medido mediante la D^2 parcial (D^2_p).

Análisis de la covarianza (ANCOVA). Ha sido utilizado para comprobar el posible efecto de moderación de una variable cualitativa sobre el efecto de una variable predictora cualitativa sobre la variable dependiente cuantitativa. En este caso, las variables cuantitativas predictoras han sido centradas e introducidas como covariables en el modelo, especificando en cada caso de forma personalizada las relaciones que se deseaban analizar. El tamaño de efecto ha sido medido mediante la D^2 parcial (D^2_p).

Correlaciones entre variables. Se ha aplicado el coeficiente de Pearson cuando se han relacionado dos variables cuantitativas, y el coeficiente de relación de Spearman cuando se incluían variables ordinales.

Regresión lineal. Para los análisis de regresión lineal múltiple se ha utilizado el método por Pasos Sucesivos (Stepwise), que consiste en ir elaborando sucesivas ecuaciones de regresión en las que los regresores se añaden en función de la aportación que realizan a la explicación de la variable dependiente, en orden de importancia, hasta que no haya más

variables que aporten nada sustantivo. Lo más destacable de este procedimiento, según Camacho (s. f.) es que en el proceso de la elaboración del modelo definitivo se produce una constante reevaluación de los predictores, de manera que si algún regresor queda explicado por los restantes, este es eliminado. El tamaño de efecto del modelo global se ha estimado a partir del valor de la R^2 y la contribución específica de cada variable independiente a partir de la correlación semiparcial al cuadrado (rs^2).

Comparación de variables cualitativas. Para la comparación de estas variables se han creado tablas de contingencia, el estadístico Chi-cuadrado (χ^2) para establecer el nivel de significación y los análisis de los residuos tipificados corregidos para las comprobaciones de diferencias entre grupos. Se ha utilizado la V de Crammer para medir el tamaño de efecto.

Análisis de conglomerados. Para establecer la agrupación de los participantes en función de determinadas variables se ha utilizado el procedimiento K-medias, dado que se conocía a priori el número de agrupaciones esperado. Estos análisis nos permitirán obtener grupos homogéneos en las variables consideradas y heterogéneas entre ellos.

2.2.3. Interpretación del tamaño de efecto.

La interpretación de la fuerza de la relación entre las variables es arbitraria y no existen criterios estándares para tomar las decisiones. Sin embargo, existen una serie de recomendaciones para su interpretación planteadas por diversos autores (e.g., Agresti, 1996; Cohen, 1988, 1992; Tabachnick & Fidell, 2007) que han sido tenidas en cuenta. Los términos utilizados (pequeño, medio, grande) son relativos y pueden variar entre autores pero servirán como orientación para la interpretación de los resultados que sean significativos a nivel estadístico. Estas recomendaciones son mostradas de forma esquemática en la Tabla 17 en función del tipo de análisis y el estadístico utilizado.

Tabla 17. Resumen de criterios para establecer la fuerza de la relación en función de las pruebas y los estadísticos utilizados.

Prueba	Estadístico	Criterios de tamaño de efecto			
		Nula	Bajo	Medio	Alto
Contraste de medias (Prueba T, ANOVA)	d de Cohen	<.20	$\geq .20$ & <.50	$\geq .50$ & <.80	$\geq .80$
ANOVA factorial	D^2_p	<.01	$\geq .01$ & <.10	$\geq .10$ & <.25	$\geq .25$
ANCOVA	D^2_p	<.01	$\geq .01$ & <.10	$\geq .10$ & <.25	$\geq .25$
Correlación	r	<.10	.10	.30	$\geq .50$
Regresión lineal	R^2 (Global)	<.01	$\geq .01$ & <.10	$\geq .10$ & <.25	$\geq .25$
	rs^2 (Específica)	<.01	$\geq .01$ & <.10	$\geq .10$ & <.25	$\geq .25$
Chi-cuadrado	V de Crammer	<.10	$\geq .10$ & <.30	$\geq .30$ & <.50	$\geq .50$

Fuente: Elaboración propia a partir de Agresti, (1996) Cohen, (1988, 1992) y Tabachnick y Fidell (2007).

3. Pasos previos.

Antes de comenzar a describir el procedimiento de la recogida de la información final utilizada en la presente tesis doctoral es necesario comentar brevemente dos acciones previas realizadas con el objetivo de facilitar la comprensión de determinadas decisiones y ajustes realizados a los instrumentos que finalmente han sido utilizados.

En primer lugar, durante el curso 2007/2008 se llevó a cabo un **estudio previo**, en tres centros educativos de Enseñanza Secundaria Obligatoria de la ciudad de Sevilla, con objetivos similares a los presentados en este estudio y del que se derivan la inclusión final de determinados instrumentos. En un primer momento, se incluyeron a adolescentes de origen latinoamericano, y fue presentado como trabajo de investigación en el Máster Oficial de Intervención Familiar. Posteriormente, en el mismo curso académico, se amplió el estudio incluyendo a una muestra equiparable de autóctonos elegidos al azar de entre sus compañeros de clase. Finalmente, participaron 148 adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y los 17 años. La mitad de ellos, así como sus progenitores, habían nacido en algún país latinoamericano, la otra mitad, así como también sus progenitores, habían nacido en España. Todos ellos vivían al menos con uno de sus progenitores. Los instrumentos utilizados fueron los siguientes:

- Cuestionario de identidad étnica y aculturación (Bartolomé et al., 2000; De Regil, 2001; Espín et al., 1998).
- Escala de valores personales: Portrait Values Questionnaire (PVQ-40 ítems, Schwartz et al., 2001).

- Situaciones de desacuerdo familiar (Adaptación de las situaciones propuestas por Phinney et al., 2005).
- Cuestionario para la evaluación de conflictos (Adaptación del Perspectives on Adolescent Decision Making, PADM, Bosma et al., 1996).

En segundo lugar, durante el curso 2008/2009 se llevaron a cabo **grupos de discusión** en dos centros educativos de Enseñanza Secundaria de la provincia de Sevilla con el objetivo de adaptar el cuestionario para la medida de los conflictos entre progenitores e hijos e hijas y la autonomía conductual de los adolescentes. Siguiendo las recomendaciones de Parke y Buriel (2006) para adaptar los instrumentos con diferentes grupos étnicos, se crearon grupos de discusión donde estuvieron presentes miembros de los mismos. Las entrevistas se llevaron a cabo con 30 jóvenes, con edades comprendidas entre los 12 y los 17 años, la mitad de ellos habían nacido en un país diferente a España, así como sus progenitores, y la otra mitad en España, así como sus progenitores, y todos vivían al menos con uno de sus progenitores. Se controló la variable género en ambos grupos, contando con 7 chicos y 8 chicas en el grupo de autóctonos, y 7 chicas y 8 chicos en el de inmigrantes. Se formaron 6 grupos en función del nivel educativo y si eran extranjeros o no. Las entrevistas se realizaron en horario lectivo en los centros escolares en una sala facilitada para este fin, con una duración media de una hora, fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas para su análisis. Las principales conclusiones derivadas de la realización de estos grupos de discusión serán expuestas cuando se describan las características del instrumento finalmente utilizado.

4. Procedimiento.

La recogida de datos para la realización de este trabajo se llevó a cabo en el curso escolar 2009/2010 en veinte centros educativos de Enseñanza Secundaria Obligatoria de la provincia de Sevilla. Dado que la población extranjera matriculada en Enseñanza Secundaria Obligatoria en la provincia de Sevilla en el curso 2009/2010 se situaba en 3266 alumnos (OPAM, 2010) se determinó que el tamaño mínimo de la muestra de alumnos extranjeros, para asumir un error del 5% con un nivel de confianza del 95% debía ser de 344 participantes.

La selección de los participantes se realizó por un muestreo de conglomerados aleatorio, en base a los centros educativos en los que estaban matriculados. El objetivo de este muestreo fue contar con una muestra de adolescentes inmigrantes y autóctonos equiparable. Los criterios para la inclusión de los participantes en el estudio fueron que ellos y sus dos progenitores hubiesen nacido en el mismo país y conviviesen en el mismo hogar con al menos uno de ellos. Para ser considerado perteneciente al grupo de autóctonos (de ahora en adelante denominados *autóctonos*) tanto ellos como sus progenitores debían haber nacido en España mientras que para pertenecer al de inmigrantes (de ahora en adelante denominados *inmigrantes*), tanto ellos como sus progenitores deberían haber nacido en un país diferente a España, y ser el mismo. Debido a la menor proporción de alumnos extranjeros en los centros educativos en relación a los autóctonos, para la selección de los centros se utilizó el criterio número de estudiantes extranjeros matriculados, utilizando el censo de alumnos extranjeros matriculados en centros educativos de Enseñanza Secundaria en la provincia de Sevilla en el curso académico 2009/2010 proporcionado por la Delegación Provincial de Educación de Sevilla. En primer lugar, se seleccionaron los centros educativos con más de cuarenta alumnos extranjeros matriculados, siendo quince los centros que cumplían este requisito. Se contactó telefónicamente con la dirección de todos ellos, tras explicar en qué consistía el estudio y pedir su colaboración, se les envió una carta con información más detallada (Anexo 1). Posteriormente, fueron necesarias varias conversaciones así como entrevistas personales con los responsables de los centros para aclarar algunos aspectos. Cuatro de los centros no participaron en el estudio, dos de ellos informaron que efectivamente habían tenido alumnos extranjeros matriculados pero que prácticamente la totalidad ya no lo estaban o no asistían a clase con regularidad y los otros dos declinaron participar en el estudio. Además, durante la recogida de datos no se pudieron incluir muchos de los jóvenes inmigrantes por no cumplir los requisitos comentados para participar en el estudio, principalmente convivir con alguno de sus progenitores. Ante el peligro de reducción del tamaño de la muestra debida a estas dos situaciones, se decidió seleccionar al azar del censo facilitado aquellos centros educativos que contaban con más de treinta alumnos extranjeros matriculados. Respecto a la titularidad de los centros, ningún centro privado o concertado en la provincia de Sevilla tenía más de treinta alumnos extranjeros matriculados, por lo que los datos se recogieron en centros públicos, nueve situados en la capital y once en la provincia de Sevilla.

Se configuraron seis baterías de cuestionarios, en función de tres variables dicotómicas: la procedencia (autóctonos o inmigrantes), el género (chicos o chicas) y la lengua materna (hispanohablantes o no), debido a que los cuestionarios variaron en función de las mismas, como se detallará en el apartado de instrumentos. De esta forma, los cuestionarios quedaron establecidos de la siguiente forma:

- Autóctonos chicos
- Autóctonas chicas
- Inmigrantes chicos hispanohablantes
- Inmigrantes chicos no hispanohablantes
- Inmigrantes chicas hispanohablantes
- Inmigrantes chicas no hispanohablantes

Los cuestionarios fueron cumplimentados de forma colectiva por los jóvenes en los centros educativos en los que estaban matriculados en horario lectivo. Se solicitó a los responsables de los centros una hora de clase con el objetivo de interferir lo menos posible en la jornada escolar. El tiempo concreto varió principalmente en función del curso escolar, siendo los jóvenes matriculados en cursos más avanzados los que completaban los cuestionarios con mayor rapidez. La forma concreta en la que se procedió dependió de las características del centro y de la disponibilidad del mismo. Cuando el porcentaje de inmigrantes fue muy elevado en proporción al número de autóctonos por aula, se administró de forma colectiva a todo el grupo clase. Sin embargo, cuando esta proporción fue baja, los cuestionarios se administraron de forma conjunta a los inmigrantes y al mismo número de autóctonos elegidos al azar entre sus compañeros de clase. La misma persona, la autora de este trabajo, estuvo siempre presente en todas las administraciones de los cuestionarios, dio las mismas instrucciones a todos los participantes, resolvió las dudas surgidas durante la administración y revisó los cuestionarios al ser entregados para constatar posibles omisiones de respuestas. Así mismo, contó con la ayuda de tres alumnos internos del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla que la acompañaron a la recogida de datos en los centros educativos.

Tras la recogida de los datos se seleccionaron a los participantes que informaron que tanto ellos como sus progenitores habían nacido en el mismo país, y que vivían al menos con uno de ellos. Una vez identificados los sujetos, los datos de los cuestionarios

fueron introducidos en el programa estadístico SPSS. Se excluyeron los cuestionarios que no habían sido cumplimentados completamente o correctamente, situación que se detallará en el apartado de instrumentos, aunque esta circunstancia se dio en una proporción muy baja dado que fueron revisados al ser entregados. Una vez identificados los adolescentes inmigrantes que cumplían los requisitos para participar en el estudio, se procedió a la elección al azar de sus compañeros de clase para constituir un grupo equiparable de autóctonos. Esta elección al azar de los compañeros de clase no fue posible en uno de los centros, debido a que la proporción de inmigrantes fue superior en alguno de los cursos, con lo cual se procedió a la elección al azar de jóvenes del mismo centro de otros cursos. Esta selección dio lugar a la exclusión de 482 jóvenes autóctonos con el objetivo de que la muestra estuviera equiparada en número de inmigrantes y no inmigrantes. Sin embargo, las respuestas de estos jóvenes fueron analizadas con el objetivo de facilitar los resultados a cada uno de los centros que participaron en el estudio. Al comienzo del curso escolar 2010/2011 se entregó un informe específico a los responsables de cada uno de los centros educativos que participaron en el estudio, en el cual se presentaron los resultados de los jóvenes matriculados en cada centro, incluyendo a aquellos que habían sido descartados en la muestra final.

5. Participantes.

A continuación se describen las características de los participantes en el estudio. Debido a los objetivos del presente trabajo, los aspectos más relevantes serán especificados en función de ser o no inmigrante para asegurar que ambas muestras fuesen equiparables.

5.1. Características personales.

La muestra estuvo comprendida por un total de 1002 estudiantes, 501 conformaron el grupo de autóctonos y 501 el de inmigrantes, de 20 centros públicos de los cuatro cursos de Enseñanza Secundaria Obligatoria de la provincia de Sevilla, con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años. Ambos grupos estuvieron equiparados respecto al **género**, $\chi^2(1, N = 1002) = 3.6, p = .058$. En el grupo de inmigrantes el 49,1% fueron chicas y el 50,9% chicos, en el grupo de autóctonos el 52,2% fueron chicas y el 47,8% chicos.

La media de **edad** de los participantes se situó en 14.45 años (DE = 1.49). La edad media de los jóvenes inmigrantes ($M = 14.62$, DE = 1.51) fue superior a la de los jóvenes autóctonos ($M = 14.28$, DE = 1.46), $t(999) = 3.63$, $p < .001$, aunque esta diferencia fue pequeña ($d = 0.34$). En la Tabla 18 se muestra la distribución de la muestra por edades diferenciando entre el grupo de inmigrantes y el de autóctonos.

Tabla 18. Distribución de la muestra (frecuencias, porcentajes y medias) en función de la edad (en años), de forma general y diferenciado para inmigrantes y autóctonos.

Edad	General		Inmigrantes		Autóctonos	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
12	102	10,2%	38	7,6%	64	12,8%
13	199	19,9%	101	20,2%	98	19,6%
14	216	21,6%	96	19,2%	120	24%
15	224	22,4%	111	22,2%	113	22,6%
16	165	16,5%	95	19%	70	14%
17	83	8,3%	51	10,2%	32	6,4%
18	12	1,2%	8	1,6%	4	0,8%
Total	1001	99,9%	500	98,9%	501	100%
<i>M</i> (DE)	14.45 (1.49)		14.62 (1.51)		14.28 (1.46)	

Nota: 1 valor perdido en el grupo de inmigrantes.

Para los análisis en función de la edad se configuraron 3 grupos, de los 12 a los 13 años, de los 14 a los 15 años y de los 16 a los 18 años, de forma similar a las delimitaciones realizadas en las investigaciones de Alonso (2005), Bulcroft et al. (1996), Dekovie et al. (1997) y García y Peralbo (2005). En la Tabla 19 se presentan los detalles de estos grupos de edad.

Tabla 19. Distribución de la muestra (frecuencias, porcentajes y medias) en función del grupo de edad (en años), de forma general y diferenciado para inmigrantes y autóctonos.

Grupo de edad	General			Inmigrantes			Autóctonos		
	<i>M</i> (DE)	<i>n</i>	%	<i>M</i> (DE)	<i>n</i>	%	<i>M</i> (DE)	<i>n</i>	%
(12-13 años)	12.33 (0.47)	301	30%	12.73 (0.45)	139	27,7%	12.61 (0.49)	162	32,3%
(14-15 años)	14.51 (0.50)	440	43,9%	14.54 (0.50)	207	41,3%	14.49 (0.50)	233	46,5%
(16-18 años)	16.41 (0.58)	260	25,9%	16.44 (0.59)	154	30,7%	16.44 (0.59)	106	21,2%

Nota: 1 valor perdido en el grupo de inmigrantes.

5.1.1. Características personales específicas de los inmigrantes.

En relación a la **procedencia de los inmigrantes**, estos procedían de 39 países diferentes, información que se detalla en la Tabla 20. La mayoría de ellos, cerca del 68%, procedía de países latinoamericanos, principalmente de Ecuador, Bolivia y Colombia. Debido al reducido tamaño del grupo procedente del Resto de Europa ($n = 10$), estos serán tenidos

en cuenta en los análisis generales del grupo de inmigrantes, pero no serán incluidos en los análisis que se realicen en función de las zonas de procedencia.

Tabla 20. Distribución de la muestra (frecuencias y porcentajes) de inmigrantes en función de la zona y el país de nacimiento.

Zona	País de Nacimiento	<i>n</i>	%
Latinoamérica	Ecuador	94	18,8%
	Bolivia	67	13,4%
	Colombia	62	12,4%
	Perú	27	5,4%
	Paraguay	18	3,6%
	Argentina	17	3,4%
	República Dominicana	16	3,2%
	Venezuela	15	3%
	Brasil	8	1,6%
	Chile	5	1%
	Uruguay	5	1,0%
	Nicaragua	2	0,4%
	México	1	0,2%
	El Salvador	1	0,2%
Cuba	1	0,2%	
Total	339	67,7%	
África	Marruecos	41	8,1%
	Sahara	6	1,2%
	Argelia	6	1,2%
	Nigeria	5	1%
	Senegal	4	0,8%
	Mauritania	2	0,4%
	Guinea	2	0,4%
Total	66	13,2%	
Asia	China	16	3,2%
	Pakistán	1	0,2%
	Palestina	1	0,2%
Total	18	3,6%	
Europa del Este	Rumanía	43	8,6%
	Ucrania	9	1,8%
	Rusia	7	1,4%
	Armenia	5	1%
	Lituania	2	0,4%
	Georgia	1	0,2%
	Azerbaián	1	0,2%
Total	68	13,6%	
Resto de Europa	Portugal	5	1%
	Italia	1	0,2%
	Suecia	1	0,2%
	Bélgica	1	0,2%
	Francia	1	0,2%
	Inglaterra	1	0,2%
Total	10	2%	

En torno al 66% de de los adolescentes inmigrantes había nacido en países donde el **castellano** era idioma oficial (*hispanohablantes*) y el restante 34% en países donde el idioma oficial era distinto (*no hispanohablantes*).

La media de los **años residiendo en España** se situó en 4.47 (DE = 3.17). En relación a la **edad de llegada** de los jóvenes inmigrantes a España, la media se situó en 10.14 años (DE = 3.43). Así mismo, se establecieron 3 grupos en función del tiempo que llevaban en España, diferenciando entre los de llegada reciente (menos de 2 años en España) estancia media (entre 2 y 5 años en España) y los de estancia prolongada (más de 5 años en España). En el primer grupo se encontraron el 30,9%, en el segundo el 26,7% y en el tercero el 39,3% de los adolescentes. Se utilizó el criterio establecido por Berry et al. (2006a) para conformar los grupos en función de la edad de llegada (7 años). La mayoría de los jóvenes realizó la emigración después de cumplir los 7 años de edad (un 82,6% de la muestra frente a un 17,4%). Los detalles de los grupos de edad de llegada y tiempo en España creados se muestran en la Tabla 21.

Tabla 21. Distribución de la muestra (frecuencia, porcentajes y medias) de inmigrantes en función del grupo de edad de llegada a España y el grupo de tiempo en España.

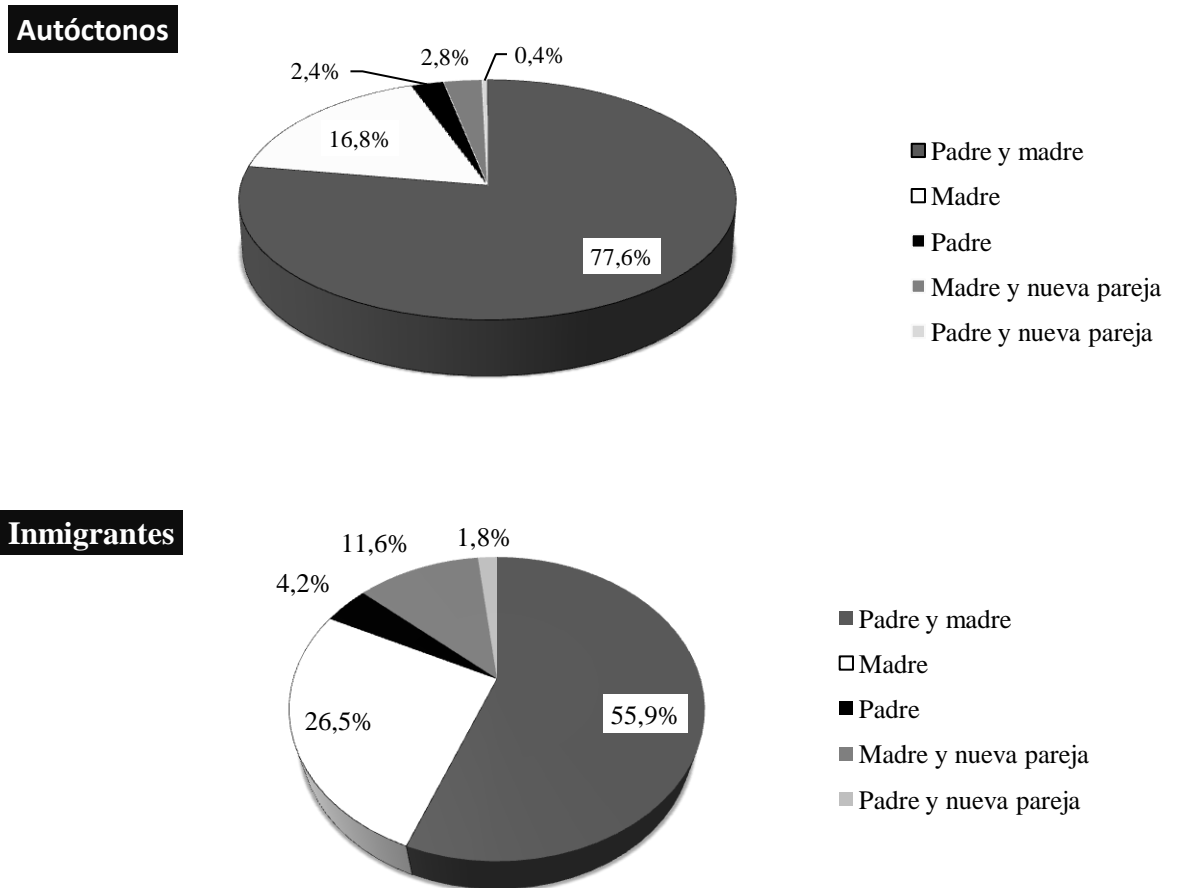
	Edad de llegada			Tiempo en España			
	M (DE)	n	%	M (DE)	n	%	
< 7 años	4.5 (1.52)	85	17%	< 2 años	1.26 (0.77)	155	30,9%
≥ 7 años	11.30 (2.44)	403	80,4%	2 & 5 años	3.42 (0.51)	134	26,7%
				> 5 años	7.78 (2.29)	197	39,3%

Nota: 13 valores perdidos en edad de llegada, 15 valores perdidos en tiempo en España.

5.2. Características familiares.

En relación a la **estructura de los hogares**, la mayoría de los adolescentes autóctonos vivían con ambos progenitores (77,6%). Un pequeño porcentaje (3,9%) compartía vivienda además con otros familiares, principalmente con los abuelos (3,7%). La mayoría de los adolescentes inmigrantes vivían con sus dos progenitores (55,9%), en el caso de no vivir con uno de sus progenitores, lo hacían principalmente solo con la madre (26,5%) o con la madre y su nueva pareja (11,6%). El 9,1% compartía además vivienda con otros parientes, principalmente con los tíos (4,3%) y los abuelos (3,4%). En la Figura 4 se representa la composición familiar de las familias autóctonas e inmigrantes.

Figura 4. Composición del núcleo parental de los hogares de las familias autóctonas e inmigrantes.

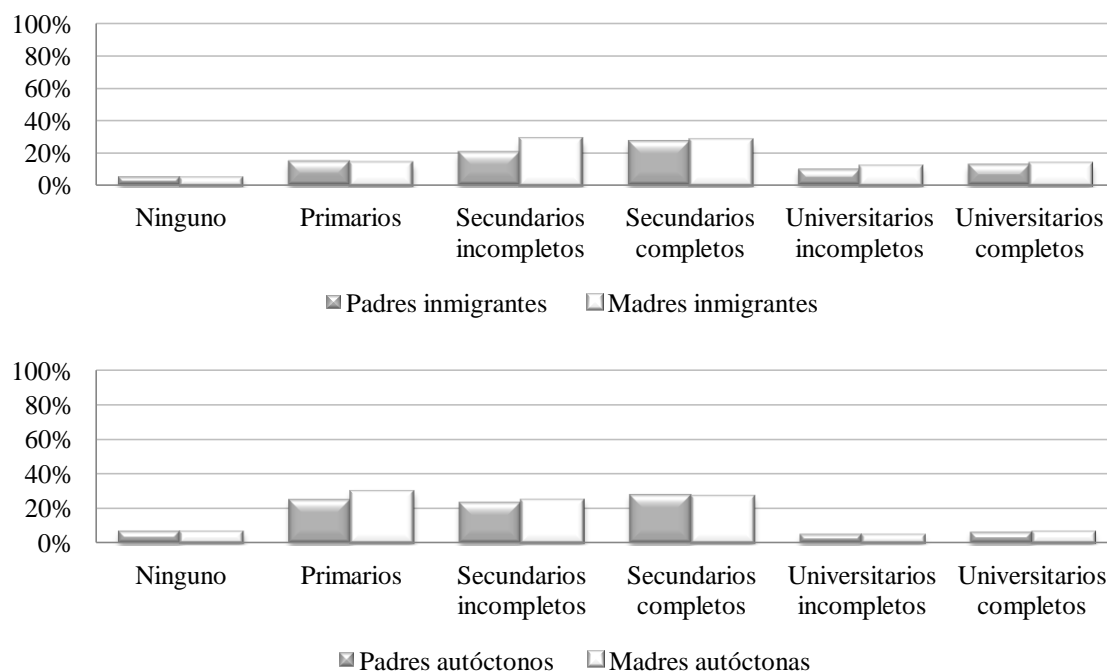


En relación a el número de **hermanos y hermanas**, la media de los jóvenes autóctonos se situó en 1.5 hermanos (DE = 1.16), y en el 19% de los casos no todos vivían con ellos, mientras que en el grupo de jóvenes inmigrantes la media se situó en 1.84 (DE = 1.3) y en un 23% de los casos indicaron que tenían hermanos pero que no vivían con ellos en España.

En relación al **nivel de estudios de los progenitores**, los padres y madres de los jóvenes inmigrantes y autóctonos habían cursado principalmente niveles secundarios, aunque gran parte de ellos no los había finalizado (Figura 5). Los padres ($M = 3.66$, $DE = 1.41$) y madres ($M = 3.69$, $DE = 1.36$) de los jóvenes inmigrantes habían cursado más estudios que los padres ($M = 3.19$, $DE = 1.28$) y madres ($M = 3.12$, $DE = 1.25$) de los jóvenes autóctonos, $t(910.5) = 5.27$, $p < .001$, $t(969.2) = 6.73$, $p < .001$, respectivamente, en ambos casos con tamaños de efecto bajos ($d = 0.35$ & $d = 0.44$, respectivamente). No existieron diferencias significativas entre el nivel de estudios alcanzado por los padres y

el alcanzado por madres ni en el grupo de inmigrantes, $t(447) = -0.14, p = .889$, ni en el de autóctonos $t(472) = 0.91, p = .336$.

Figura 5. Nivel de estudios de los progenitores inmigrantes y autóctonos.



Respecto a la **ocupación laboral**, la mayoría de los progenitores de los jóvenes se encontraban realizando un trabajo remunerado en España. En la Tabla 22 se detallan estos porcentajes de ocupación.

Tabla 22. Frecuencia y porcentaje de ocupación laboral de los progenitores inmigrantes y autóctonos en España.

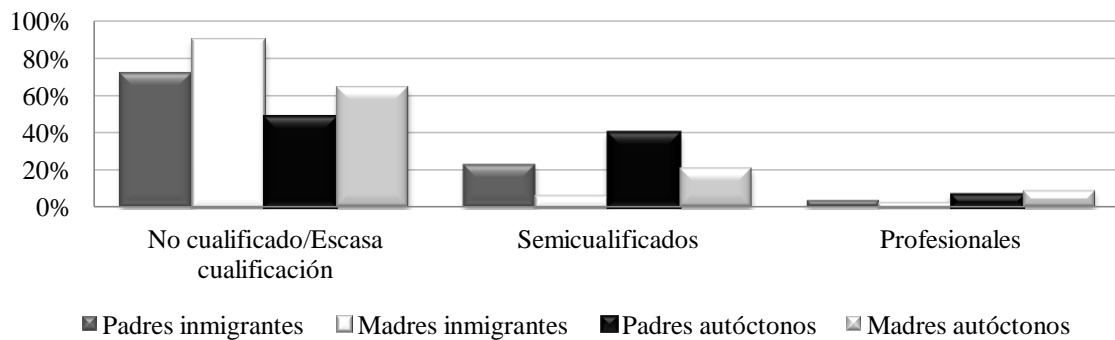
	Inmigrantes				Autóctonos			
	Padres		Madres		Padres		Madres	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Activos	314	98,8%	366	76,4%	440	91,1%	312	62,7%
Desempleados	30	8,7%	113	23,6%	28	5,8%	183	36,7%
Jubilados	2	0,6%	0	0%	15	3,1%	3	0,6%

Respecto al **tipo de trabajo** desempeñado por los padres y madres de los jóvenes, los trabajos fueron calificados en función del nivel de cualificación requerido para realizarlos. Como *no cualificados* o de *escasa cualificación* se clasificaron las ocupaciones para las que la cualificación previa es escasa o nula, (empleados del hogar, dependientes/as, etc.). En los *semicualificados*, aquellos trabajos para los que es necesaria una formación previa (técnicos, policías, fontaneros, etc.) y por último en *profesionales*,

aquellas profesiones en las que son necesarias estudios universitarios previos (ingenieros/as, abogados/as, etc.).

En la Figura 6 se muestran los porcentajes de los padres y las madres que se encontraban trabajando en cada uno de estos tipos de trabajo, donde puede apreciarse que tanto los padres como las madres de los chicos y chicas inmigrantes y no inmigrantes se encontraron desempeñando principalmente trabajos para los que se requiere poca o ninguna cualificación previa, en segundo lugar los semicualificados y por último los profesionales.

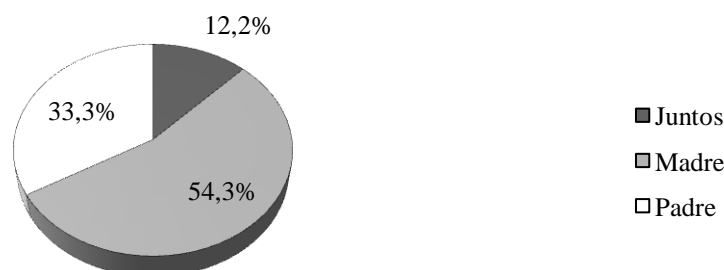
Figura 6. Nivel ocupacional de los progenitores inmigrantes y autóctonos.



5.2.1. Características familiares específicas de los inmigrantes.

En relación al **proceso de emigración**, los datos muestran que los padres y las madres no emigraron juntos (solo en un 12,2% de los casos ambos progenitores emigraron de forma conjunta) siendo la madre la que emigró en primer lugar (54,3% de los casos), como se muestra en la Figura 7.

Figura 7. Progenitor que emigró primero a España.



En relación al **tiempo que los progenitores llevaban residiendo en España**, la media de los padres se situó en 7.07 años (DE = 4.01) y la de las madres en 6.77 años (DE = 3.29). Estos datos reflejan que en muchos casos los jóvenes inmigrantes han estado **separados de sus progenitores**, dado que la media del tiempo que tanto los padres como las madres llevaban en España fue superior a la que llevaban sus hijos. De forma general, sólo el 4% de los jóvenes no ha estado separado de sus progenitores, mientras que la gran mayoría (el 68,7%) lo ha estado de ambos en algún momento, el 16,4% solo del padre y el 7,2% solo de la madre. En cuanto al tiempo de separación, previa o posterior a la inmigración, tomando como referente los establecidos por Suárez-Orosco y colaboradores en sus estudios (Suárez-Orozco et al., 2008; Suárez-Orozco, Todorova, & Louie, 2002), en la Tabla 23 se muestra que la mayoría de los jóvenes ha estado separada de ellos en algún momento.

Tabla 23. Tiempo que los inmigrantes han estado separados de sus progenitores debido al proceso de emigración.

Tiempo de separación	Padre	Madre
0 años	11,2%	20,4%
>0 años & <2 años	23,6%	24,4%
≥2 años & <5 años	39,3%	32,7%
≥5 años	22,2%	19,0%
NS/NC	3,8%	3,6%

Por último, en la Tabla 24 se muestran los porcentajes de **ocupación laboral** y del **nivel ocupacional** de los progenitores inmigrantes en sus **países de origen**, se incluyen tanto la situación previa de los que han emigrado a España como de los que no han emigrado.

Tabla 24. Ocupación laboral y nivel ocupacional de los progenitores de los jóvenes inmigrantes en sus países de origen.

	Padres	Madres
Ocupación laboral		
Activos	62,9%	73,1%
Desempleados	6%	22,6%
Jubilados	0,4%	0%
NS/NC	30,7%	4,4%
Nivel ocupacional		
No cualificado/ escasa cualificación	43,4%	57,1%
Semicualificados	36,6%	20,6%
Profesionales	16%	19,4%
NS/NC	4%	2,9%

6. Instrumentos.

A continuación se detallan los instrumentos utilizados para la recogida de la información. Se presentan algunas de las características más relevantes de los mismos relacionados con los motivos de su elección, las propiedades psicométricas y la información que se puede obtener.

6.1. Aspectos sociodemográficos.

En primer lugar se solicitó a los dos grupos información sobre datos personales y familiares relevantes para la caracterización de la muestra en función de los objetivos del estudio, con la excepción de que al grupo de inmigrantes se les requirió información adicional sobre aspectos relacionados con el proceso de emigración. En el Anexo 2 se pueden consultar las preguntas relacionadas con los datos sociodemográficos que se realizaron a los adolescentes autóctonos (Anexo 2.1) y a los adolescentes inmigrantes (Anexo 2.2).

Información personal: Edad, género, país de nacimiento, curso académico y edad de llegada a España en el caso de los jóvenes inmigrantes.

Información familiar:

- Estructura familiar (personas con las que conviven y número de hermanos).
- País de nacimiento de los progenitores, en los jóvenes inmigrantes se les solicitó información adicional relacionada con el proceso de migración (progenitor que vino primero y tiempo que llevan residiendo en España).
- Nivel socioeconómico: se realizaron dos preguntas, una relacionada con el nivel de educación alcanzado por sus progenitores, y otra con la ocupación laboral de los mismos. En el caso de los jóvenes inmigrantes se preguntó además por la ocupación laboral en sus países de origen.

6.2. Identidad étnica y aculturación.

Como ha quedado expuesto en el marco teórico, debido a la complejidad de estos constructos, su abordaje empírico presenta muchas dificultades. Por este motivo, en la presente investigación se tomó la decisión de utilizar tres instrumentos que abordan de forma complementaria su medida, centrados en diferentes aspectos de la identidad étnica y la aculturación.

6.2.1. Identidad étnica.

Para medir la identidad étnica desde la perspectiva de su proceso de desarrollo en ambos grupos se utilizó la Escala de Identidad Étnica Multigrupo Revisada (Multigroup Ethnic Identity Measure Revised, MEIM-R, Phinney & Ong, 2007a), (Anexo 3). Se utilizó el método de doble traducción para su adaptación del inglés al castellano. Esta escala fue desarrollada inicialmente por Phinney (1992) con el objetivo de estudiar el proceso de formación de la identidad étnica en adolescentes (a partir de los 12 años) y adultos. Ha sido ampliamente utilizada, dando lugar a la realización de estudios con diferentes grupos culturales y países, como ha quedado expuesto en el marco teórico. La ventaja básica, y quizás el éxito de su utilización y reconocimiento, se basa en que no es una escala creada para evaluar la identidad de un grupo étnico concreto, permitiendo su utilización con diferentes grupos en distintos contextos culturales y mostrando altos índices de consistencia interna. Esta situación ha facilitado la comparación entre grupos étnicos diversos, lo que permite conclusiones con mayor validez que las establecidas entre resultados derivados de la utilización de escalas específicas para cada grupo. Precisamente esta escala fue desarrollada para superar esta limitación (Phinney, 1992).

La propia autora ha continuado perfeccionándola desde su creación, originando diferentes versiones, desde la inicial que contaba con 14 ítems (Phinney, 1992), hasta la más reciente (Phinney & Ong, 2007a) donde queda reducida a 6 ítems. Con esta reducción se origina una nueva ventaja de tipo más práctico, permitiendo, como los autores hacen referencia, su utilización combinada con otras medidas, especialmente con aquellas destinadas a evaluar otras dimensiones de la identidad étnica. A lo largo de este camino de revisiones se ha logrado superar una de las debilidades puestas de manifiesto en algunos estudios en los que se cuestionan los componentes de la identidad que evalúa

la escala. Los análisis factoriales realizados no reproducían las dimensiones que Phinney (1992) inicialmente planteó (afirmación y pertenencia, logro de la identidad y comportamientos étnicos), puesto que se ajustaba mejor a una estructura unidimensional, se utilizaba habitualmente la puntuación total de la escala como indicador de la identidad étnica. En la revisión de Roberts et al. (1999) los análisis factoriales exploratorios llevados a cabo condujeron a la eliminación de dos ítems. Los análisis factoriales confirmatorios de la escala reducida a 12 ítems encuentran dos factores, *exploración y pertenencia/afirmación étnica*. Por exploración se entiende la búsqueda de información y experiencias relevantes para la propia identidad; por pertenencia/afirmación étnica, el sentido de pertenencia hacia el propio grupo étnico. Así mismo, los análisis factoriales confirmatorios aplicados a la versión más reciente (Phinney & Ong, 2007a) encuentran los mismos componentes, denominados *exploración y compromiso*. Mediante la utilización de análisis factoriales confirmatorios, tanto el modelo de dos factores correlacionados como el modelo de un factor de segundo orden presentan un buen ajuste. De este modo, las puntuaciones de las subescalas pueden ser utilizadas tanto de forma separada como conjunta, dependiendo de los objetivos de los investigadores. A lo largo de su aplicación en sus diferentes versiones la escala ha mostrado consistentemente buenas propiedades psicométricas, típicamente alfas superiores a .80 a través de un amplio rango de grupos étnicos y edades (Roberts et al., 1999). Su fiabilidad y validez ha sido demostrada en diferentes revisiones (e.g., Ponterotto, Gretchen, Utsey, Stracuzzi, & Saya, 2003; Worrell, 2000). En relación a la versión de la escala que se utiliza en este estudio (Phinney & Ong, 2007a), los autores encuentran buenos niveles de fiabilidad, con un alfa de Cronbach de .81 para la puntuación general de la escala, de .76 para la subescala de exploración y de .78 para la subescala de compromiso.

Interpretación de las puntuaciones de la escala.

La escala comienza con la autoidentificación de los participantes con un grupo étnico particular, no importa si se consigue mediante una pregunta abierta o a partir de etiquetas dadas. En el presente estudio se decidió plantear una pregunta abierta debido a la cantidad de diferentes grupos étnicos que se pretendían estudiar unido al hecho de que España no cuenta con una larga tradición migratoria que haya dado lugar a la creación de etiquetas étnicas como ha sucedido en Estados Unidos o Reino Unido; lugares en los que además estas etiquetas han sufrido una constante evolución como consecuencia de la llegada de

inmigrantes de diferentes nacionalidades, lo que se reflejaba en las categorías utilizadas en sus respectivos censos poblacionales. Este hecho llevó a considerar que la utilización de etiquetas traducidas podía crear confusión por ser percibidas como artificiales y poco comunes por los participantes, como los términos afro-español, mexicano-español, etc. Además, algunas etiquetas utilizadas podían dar lugar a confusión al ser aplicadas en el contexto español, como los términos hispano o latino. Por ejemplo, el término hispano es una palabra acuñada por el Departamento de Comercio de Estados Unidos para categorizar a las personas que tienen ancestros que provienen de países hispanohablantes (Parke & Buriel, 2006).

La codificación de las respuestas de los jóvenes inmigrantes se realizó en cuatro categorías basadas en las utilizadas por Hutnik (1986), en función de su identificación como miembros del grupo minoritario o mayoritario. Sin embargo, en el presente estudio se modificaron las etiquetas creadas por Hutnik para adaptarlas a las utilizadas en los estudios actuales (Tabla 25).

Tabla 25. Códigos para categorizar las identificaciones étnicas.

Etiquetas adaptadas	Estrategia de identificación étnica de Hutnik	Definición
Identificación mixta	Aculturación	Se identifican tanto con el grupo mayoritario como con el minoritario.
Identificación asimilada	Asimilación	Se identifican exclusivamente como miembros del grupo mayoritario.
Identidad etnocentrista	Disociación	Se identifican exclusivamente como miembros del grupo minoritario.
Identificación marginada	Marginación	No se identifican con ninguno de los dos grupos.

Fuente: Adaptado de Hutnik (1986).

La escala de respuesta a los 6 ítems que componen el cuestionario se plantea como una escala tipo Likert de 5 puntos, donde 1 representa *totalmente en desacuerdo* y 5 *totalmente de acuerdo*, siendo 3 la puntuación neutral. A partir de las puntuaciones medias se obtienen una puntuación global de la identidad étnica y dos puntuaciones en cada una de las subescalas, *exploración* (ítems 1, 4 y 5) y *compromiso* (ítems 2, 3 y 6). Altas puntuaciones indican altos niveles en cada constructo. El proceso de logro de la identidad étnica es conceptualizado como una variable continua, donde puntuaciones bajas indican una identidad difusa (falta de exploración y compromiso, que indican bajo interés y falta de conciencia y claridad sobre la propia identidad étnica), mientras que

altas puntuaciones representan el logro de la identidad étnica. Así mismo, los análisis de conglomerados pueden ser utilizados con las dos subescalas para dar lugar a estatus de identidad étnica.

Propiedades psicométricas y ajuste del modelo.

Se procedió a la realización de análisis factoriales confirmatorios para comprobar si los resultados de la presente investigación se ajustaban al modelo teorizado (Phinney & Ong, 2007a). En primer lugar, se analizó si la matriz de correlaciones de los 6 ítems era una matriz adecuada para realizar un análisis factorial. Tanto el coeficiente KMO como la prueba de esfericidad de Bartlett indicaron la adecuación de la realización del análisis factorial (Tabla 26).

Tabla 26. Medida de adecuación muestral y prueba de esfericidad de la escala de identidad étnica.

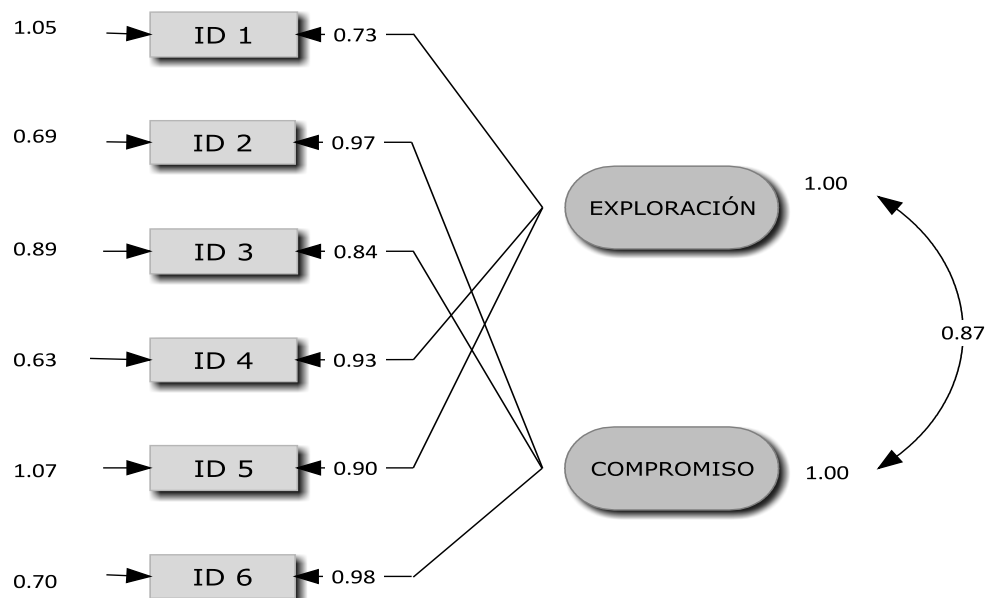
		General	Inmigrantes	Autóctonos
KMO		.85	.86	.83
Prueba de esfericidad de Bartlett	χ^2 aproximado	1956.44	957.36	958.25
	<i>gl</i>	15	15	15
	<i>p</i>	<.001	<.001	<.001

Los resultados de los análisis factoriales confirmatorios mostraron que el modelo de dos factores correlacionados se adecuaba más a los datos que el modelo de un factor y de dos factores no correlacionados, como se muestra en la Tabla 27. El modelo de dos factores correlacionados presentó un buen ajuste ($\chi^2 = 49,64$, $gl = 8$, $\chi^2/gl = 6.21$, $p < .001$, AGFI = 0.96, SRMR = 0.03, RMSEA = 0.07, IFI = 0.99, CFI = 0.99). Los detalles de este modelo se muestran en la Figura 8. El modelo de un sólo factor de segundo orden también presentó un ajuste adecuado, pero los análisis del test anidado de la Chi-cuadrado sobre el modelo de dos factores correlacionados no supusieron una mejora significativa del ajuste.

Tabla 27. Índices del análisis factorial confirmatorio de la escala de identidad étnica.

Modelo	χ^2	<i>gl</i>	χ^2/gl	AGFI	SRMR	RMSEA	IFI	CFI
Un factor	93.99	9	10.44	.93	.04	.10	.97	.91
Dos factores no correlacionados	465.58	9	51.73	.69	.28	.23	.81	.81
Dos factores correlacionados	49.64	8	6.20	.96	.03	.07	.99	.99
Un solo factor de segundo orden	51.85	7	7.41	.95	.03	.08	.99	.99

Figura 8. Parámetros estimados de un modelo de identidad étnica con dos factores correlacionados.



$$\chi^2 = 49.64, \text{ gl} = 8, p < .001, \text{ RMSEA} = .07$$

Se procedió a realizar análisis factoriales confirmatorios multigrupo, para comprobar si la estructura encontrada se ajustaba tanto al grupo de inmigrantes como al de autóctonos. En la Tabla 28 se muestran los índices del modelo de dos factores correlacionados, donde se comprueba que el modelo se ajusta a ambos grupos.

Tabla 28. Índices del análisis factorial confirmatorio de la escala de identidad étnica para el modelo de dos factores correlacionados según procedencia.

	χ^2	gl	χ^2/gl	AGFI	SRMR	RMSEA	IFI	CFI
Inmigrantes	25.69	7	3.67	.96	.03	.07	.99	.99
Autóctonos	39.30	7	5.61	.93	.04	.09	.98	.98

Mediante el cálculo del alfa de Cronbach, se constató que la consistencia interna de la escala fue aceptable tanto en el conjunto de la muestra general ($\alpha = .83$) como en la submuestra de inmigrantes ($\alpha = .83$) y autóctonos ($\alpha = .82$). Así mismo, tanto la subescala de exploración como la de compromiso mostraron niveles aceptables de consistencia interna ($\alpha = .70$ y $\alpha = .77$, respectivamente) en el conjunto de la muestra. Similares niveles de consistencia interna fueron hallados al realizar el análisis de fiabilidad en función del estatus de inmigrante; ($\alpha = .69$ en la subescala de exploración en ambos grupos; en la subescala de compromiso $\alpha = .78$ en los autóctonos y $\alpha = .75$ en los inmigrantes).

6.2.2. Actitudes generales de aculturación.

La medida de las actitudes estuvo basada en el modelo de aculturación de Berry, concretamente se utilizó la traducción que realizan Rojas, García y Navas (2003) y Navas et al. (2004, 2006a) de las preguntas utilizadas por Piontkowski y Florack (1995). Como ha sido expuesto en el marco teórico, dichos autores adaptan la teoría de Berry (1990) también a la población no inmigrante. Pueden consultarse en el Anexo 4 (Anexo 4.1 versión autóctonos, Anexo 4.2 versión inmigrantes).

Por actitudes generales de aculturación se hace referencia a las que adoptarían los inmigrantes en el supuesto de que pudiesen elegir, y a las que los autóctonos desearían que los inmigrantes adoptasen. De esta forma, se realizaron dos preguntas generales para cada grupo, una relacionada con la conservación de las costumbres del país de origen y la otra con el deseo de los inmigrantes de participar en la sociedad de acogida. A los adolescentes inmigrantes se les preguntó si las personas de su país deberían vivir en España de acuerdo con sus costumbres y si deberían intentar participar plenamente en la vida de esta sociedad. A los adolescentes autóctonos se les preguntó por las actitudes hacia los inmigrantes, si los españoles deberían dejar que los inmigrantes vivieran de acuerdo con sus costumbres y si permitirían que los inmigrantes participaran plenamente en la vida de la sociedad española. Las respuestas a ambas preguntas se codificaron mediante una escala tipo Likert de 5 puntos, donde 1 representa *completamente en desacuerdo* y 5 *completamente de acuerdo*, siendo el punto de intermedio (3) la opción que representa que no están *ni de acuerdo ni en desacuerdo*.

Interpretación de las puntuaciones de la escala.

Las puntuaciones por separado de cada una de las preguntas ofrecen un indicador de las actitudes de ambos grupos hacia la conservación de las costumbres de los jóvenes inmigrantes y hacia la participación de los mismos en la sociedad mayoritaria. Puntuaciones altas indican actitudes positivas, mientras que puntuaciones bajas indican actitudes negativas.

Mediante la combinación de las respuestas a ambas preguntas se obtiene la preferencia de los participantes por cada uno de los cuatro tipos de actitudes propuestos por Berry (1990): integración, asimilación, separación y marginación/exclusión,

expuestas en el marco teórico. Para establecer el tipo de actitud preferida se dicotomizaron las respuestas a cada una de las preguntas a partir del punto medio de la escala (respuesta 3) y se cruzaron las respuestas a ambas preguntas, generando las actitudes generales de aculturación de los participantes de la forma que se expone en la Tabla 29.

Tabla 29. Actitudes generales de aculturación en función de las respuestas.

	Conservación de las costumbres del país de origen	Participación en la sociedad de acogida
Integración	Alta (Respuestas 4 ó 5)	Alta (Respuestas 4 ó 5)
Asimilación	Baja (Respuestas 1 ó 2)	Alta (Respuestas 4 ó 5)
Separación	Alta (Respuestas 4 ó 5)	Baja (Respuestas 1 ó 2)
Marginación/ Exclusión*	Baja (Respuestas 1 ó 2)	Baja (Respuestas 1 ó 2)
No tomada	Intermedia (Respuesta 3 en alguna de las dos)	Intermedia

Nota: *marginación en el caso de los inmigrantes, exclusión en el caso de los autóctonos.

6.2.3. Estrategias de aculturación.

Los autores originales que proponen este cuestionario (Bartolomé et al., 2000; Espín et al., 1998), consideran la aculturación (entendida como la identificación con la cultura mayoritaria) y la identidad étnica (entendida como la identificación con la cultura de origen) como constructos multidimensionales diferentes e independientes, conformados por componentes paralelos. Se basan para su elaboración en el modelo de Isajiw (1990) de identidad étnica comentado en el capítulo anterior. Este cuestionario fue elaborado inicialmente por el Grupo de Investigación en Educación Intercultural GREDI en 1998 (Bartolomé et al., 2000; Espín et al., 1998) con el objetivo de evaluar el grado de identidad étnica y de aculturación de los jóvenes residentes en Barcelona. Para ello diseñaron cuatro versiones en función de los colectivos elegidos: magrebíes, gitanos, otras minorías étnicas y autóctonos. La adaptación que se utiliza en este estudio se realiza sobre el cuestionario utilizado en la tesis doctoral de De Régil (2001) sobre la integración educativa de jóvenes inmigrantes, puesto que las adaptaciones que ella realiza para la población del alumnado de Madrid facilitan su administración en la población no bilingüe. El resto de modificaciones que se han realizado apenas afectan a la estructura del cuestionario, basadas principalmente en adaptar las expresiones para presentarlas de

manera más sencilla y comprensible a los jóvenes. Sin embargo, se eliminó un ítem referido al conocimiento que se tenía sobre el país de nacimiento y España, donde los jóvenes tenían que contestar a una serie de preguntas referidas al conocimiento que poseían sobre personajes y acontecimientos históricos así como fiestas y comidas. En el estudio previo se comprobó que esta pregunta consumía un tiempo excesivo, rompía el formato de respuesta utilizado en la mayoría de los estudios que se han aproximado a este tópico (escalas tipo Likert), complicaba la interpretación y corrección del cuestionario así como las posibilidades de comparación con otros estudios, e influía a los jóvenes que lo estaban cumplimentando, puesto que les hacía sentirse evaluados.

La elección de este cuestionario responde a varios motivos. Como se ha comentado en el marco teórico, la elección de la metodología para medir la aculturación no está exenta de problemas, debido a la cantidad de instrumentos disponibles y la falta de acuerdo entre los investigadores. Ante la ausencia de un instrumento consensuado, se decidió finalmente utilizar este cuestionario porque era uno de los pocos disponibles para medir la aculturación elaborado por investigadores españoles y dirigido a población adolescente, con lo cual su adaptación estaba más cercana a los participantes en el presente estudio. Este cuestionario evalúa el proceso de aculturación desde un punto de vista bidimensional, centrándose en el plano real, desde la perspectiva de la existencia de diferentes dominios, que cubrían de manera adecuada la mayoría de los aspectos que se han considerado relevantes en el proceso de aculturación.

Se utilizaron dos modelos básicos, uno dirigido a los jóvenes cuya lengua materna era el castellano (versión hispanohablantes, Anexo 5.1) y otro dirigido a aquellos jóvenes cuya lengua materna difería del castellano (versión no hispanohablantes, Anexo 5.2). La diferencia entre ambos modelos residió en las preguntas referidas al lenguaje, la versión para no hispanohablantes cuenta con 6 ítems referidos a la utilización del lenguaje (ítems 21, 22, 23, 24, 25 y 26) mientras la versión hispanohablantes cuenta con uno (ítem 3).

En relación a la consistencia interna del cuestionario, Bartolomé et al. (2000), encuentran un alfa de Cronbach de .86 para la puntuación global de identidad étnica y de .70 para la puntuación global de aculturación.

A partir de la revisión realizada sobre los conceptos identidad étnica y aculturación consideramos inadecuado mantener la utilización de estos términos en este

cuestionario. De ahora en adelante, el término identidad étnica será reemplazado por orientación hacia la cultura de origen y el término aculturación por orientación hacia la cultura de acogida.

Interpretación de las puntuaciones de la escala.

Las posibilidades de interpretación de este cuestionario son varias. De la corrección del cuestionario se obtienen dos puntuaciones generales de forma independiente, una en orientación hacia la cultura del país de origen y otra en orientación hacia la cultura del país de acogida, en una escala de 1 a 3 puntos. De la confluencia de ambas puntuaciones (Tabla 30) se puede obtener la estrategia de aculturación que la persona está utilizando, similares a las propuestas por Berry.

Tabla 30. Estrategias de aculturación a partir de las puntuaciones obtenidas en orientación hacia la cultura de origen (CO) y hacia la cultura de acogida (CA).

Integración	Elevado nivel tanto en la orientación hacia la cultura de origen como hacia la de acogida (CO > 2 & CA > 2)
Marginación	Bajo nivel tanto en orientación hacia la cultura de origen como hacia la de acogida (CO < 2 & CA < 2)
Asimilación	Bajo nivel en orientación hacia cultura de origen y elevado hacia la de acogida (CO < 2 & CA > 2)
Separación	Elevado nivel en orientación hacia la cultura de origen y bajo hacia la de acogida (CO > 2 & CA < 2)

Por último, el cuestionario permite realizar análisis más detallados al diferenciar entre diferentes ámbitos. Así, está estructurado en dos grandes áreas; los componentes externos y los internos. Los primeros se refieren a las conductas sociales y culturales observables. Estos incluyen el lenguaje, las relaciones de amistad, la funcionalidad del grupo étnico, los Mass media y las tradiciones étnicas. Los segundos son las imágenes, ideas, actitudes y sentimientos, y están configurados por tres dimensiones: cognitiva, afectiva y moral.

Propiedades psicométricas y ajuste del modelo.

El análisis de fiabilidad del cuestionario de aculturación se realizó por separado para las dos versiones (hispanohablantes y no hispanohablantes). En la Tabla 31 se presentan los niveles de fiabilidad alcanzados en cada una de las dimensiones, mediante el cálculo del alfa de Cronbach.

Tabla 31. Análisis de fiabilidad (α de Cronbach) del cuestionario de aculturación.

	Hispanohablantes			No hispanohablantes		
	CO	CA	Ítems	CO	CA	Ítems
Total	.88	.83	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20	.90	.88	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26
Externas	.71	.70	1,2,3,4,5	.80	.82	1, 2, 4, 5, 21, 22, 23, 24, 25, 26
Internas	.86	.79	6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20	.88	.84	6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20
Afectiva	.78	.74	6, 7, 8, 9, 10, 11, 12	.77	.74	6, 7, 8, 9, 10, 11, 12
Moral	.71	.60	13, 14, 15, 16, 17	.77	.67	13, 14, 15, 16, 17
Cognitiva	.64	.42	18, 19, 20	.69	.63	18, 19, 20

Nota: CO = Cultura de origen, CA = Cultura de acogida

Se realizaron análisis factoriales confirmatorios para comprobar si la estructura del cuestionario podían agruparse en dos factores: variables externas e internas. Se realizaron los análisis por separado para las dos versiones del cuestionario (hispanohablantes y no hispanohablantes). En primer lugar se comprobó que era adecuado realizar un análisis factorial, como se muestra en la Tabla 32.

Tabla 32. Medida de adecuación muestral y prueba de esfericidad del cuestionario de aculturación.

		Hispanohablantes		No hispanohablantes	
		CO	CA	CO	CA
KMO		.91	.85	.85	.84
Prueba de esfericidad de Bartlett	χ^2 aprox	1867.84	1286.73	1277.22	1136.63
	gl	190	190	300	300
	p	<.001	<.001	<.001	<.001

Nota: CO = Cultura de origen, CA = Cultura de acogida

En segundo lugar se comprobó que los datos se adaptaban a una estructura de dos factores (dimensión externa e interna) correlacionados, como se muestra en la Tabla 33.

Tabla 33. Índices del análisis factorial confirmatorio del cuestionario aculturación para el modelo de dos factores correlacionados.

		χ^2	gl	χ^2/gl	AGFI	SRMR	RMSEA	IFI	CFI
Hispanohablantes	CO	353.28	166	2.13	.88	.06	.06	.97	.97
	CA	445.48	166	2.68	.85	.07	.07	.91	.91
No hispanohablantes	CO	494.81	271	1.83	.77	.07	.07	.95	.95
	CA	456.94	271	1.69	.79	.08	.06	.94	.94

Nota: CO = Cultura de origen, CA = Cultura de acogida

6.3. Valores personales.

La medida de los valores personales se basó en la teoría de Schwartz (1992) expuesta en el marco teórico. Se utilizó el Portrait Values Questionnaire (PVQ) de 21 ítems (Schwartz, 2003), (Anexo 6). Consiste en la presentación de 21 descripciones de personas con las que los participantes tienen que indicar su grado de similitud en una escala tipo Likert de 1 a 6, donde 1 indica que *se identifica con la descripción propuesta* y 6 que *no se identifica con ella*. Existen dos versiones, una dirigida a chicas y otra a chicos, donde la única diferencia es la adaptación lingüística de los ítems al género de los participantes, que pueden ser consultados en los Anexos 6.1 (versión masculina) y 6.2 (versión femenina). Para facilitar las interpretaciones de los resultados las puntuaciones fueron invertidas tras su aplicación, por tanto una mayor puntuación representó una mayor identificación.

La elección de este cuestionario para medir los valores se debe a que la Escala de Valores de Schwartz (SVS) ha sido uno de los instrumentos más utilizados en las investigaciones que se ha centrado en el estudio de los valores (Gouveia, Clemente, & Vidal, 1998; Grad, & Schwartz, 1998) ya que el modelo que lo sustenta ha demostrado su validez transcultural (Molpeceres, Llinares, & Musitu, 2001). Sin embargo, el SVS, como ha sido comentado en el marco teórico, consiste en ordenar por importancia una extensa lista de valores, plantea los valores de una forma compleja y descontextualizada, dificultando su aplicación en determinadas poblaciones, como por ejemplo los adolescentes. En contraposición, el PVQ mide los mismos valores y está configurado de una forma más simple, concreta y contextualizada que el SVS, evalúa además los valores de una forma más indirecta, al preguntar por las similitudes de otras personas con el participante. Como Cuadrado (2006) indica, es probablemente el mejor instrumento y quizás la única alternativa viable para el estudio de valores en muestras más jóvenes de dieciséis años.

En el presente estudio se utiliza la versión de 21 ítems del PVQ debido a que por su extensión reducida permitía su combinación con otras pruebas, tiene la misma estructura y ha sido diseñada con el objetivo de medir los mismos valores que la escala original. Esta versión ha sido utilizada sucesivamente en la Encuesta Social Europea (European Social Survey, ESS) en las cuatro ediciones que se han realizado hasta el momento (2002/2003, 2004/2005, 2006/2007 & 2008/2009). La ESS es un estudio

europeo que se realiza cada dos años en el que se recoge información de aproximadamente 30 países (entre ellos España, por lo que se dispone de su versión en castellano), en el que participan personas mayores de 15 años.

Las propiedades psicométricas de la versión reducida de 21 ítems del PVQ han sido comprobadas en varios estudios utilizando diferentes procedimientos, principalmente escalamientos multidimensionales o análisis factoriales confirmatorios. De forma general, estos análisis muestran que su aplicación no reproduce exactamente la estructura de relaciones entre valores teorizada por Schwartz (1992). Entre los estudios que han utilizado escalamientos multidimensionales, por ejemplo, los análisis realizados por Schwartz (2007), utilizando Smallest Space Analyses (SSA) informan de alfas de Cronbach entre .36 y .70 y la estructura circular encontrada no se corresponde exactamente con la esperada que se mostró en el marco teórico. Por ejemplo, el valor tradición emerge en una localización diferente, y el valor hedonismo se incluye en la dimensión apertura al cambio en lugar de en autopromoción. Bilsky, Janik y Schwartz (2011) mediante el uso de escalamientos multidimensionales (programa PROXSCAL) analizan los resultados de las 3 primeras rondas de la Encuesta Social Europea, y encuentran que la estructura teorizada en el modelo se reprodujo perfectamente en 42 de las 71 muestras analizadas. Señalan diferentes desviaciones, siendo la más recurrente que el valor universalismo apareció como periférico al valor benevolencia. Por otro lado, los estudios que han analizado los datos de las tres primeras rondas (2002/2003; 2004/2005 & 2006/2007) de aplicación del PVQ de 21 ítems como parte de la Encuesta Social Europea mediante análisis factoriales confirmatorios, ponen de relieve que existen valores tan correlacionados que no pueden ser separados, por lo que una de las soluciones propuestas es reagrupar los valores en nuevos tipos. La desventaja de esta nueva manera de proceder es que no pueden usarse los valores originales. Por ejemplo, los análisis de la primera y segunda ronda identifican entre 4 y 8 valores dependiendo del país (Davidov, 2008; Davidov, Schmidt, et al., 2008). Tras realizar los análisis de los resultados de la primera ronda, Davidov, Schmidt et al. (2008) agrupan los valores que no pueden ser separados dando lugar a una nueva configuración de 7 valores en vez de 10 en 14 de los 25 países, donde unen conformidad y tradición, universalismo y benevolencia, y poder y logro y mantienen el resto de los valores originales. Davidov (2008) analiza si los 7 valores pueden ser identificados con los datos de la segunda ronda, informando que esto es posible en 14 de los 25 países. En relación a los análisis realizados con los datos de la

tercera ronda, Davidov (2010) concluye que no es posible identificar los diez valores originales propuestos. De los análisis realizados en cada país se extrae que se pudieron distinguir entre 4 y 7 tipos de valores, obligando por tanto a la unificación de los valores adyacentes. Sin embargo, los valores que se unificaron en la mayoría de los casos pertenecían a la misma dimensión de mayor orden por lo que concluyen que esta escala es más adecuada para realizar comparaciones de mayor orden que de los valores subyacentes.

Por último, mencionar que algunos autores apuntan a que estos resultados se deben a la selección de los ítems para ser incluidos en la versión de 21 ítems. Por ejemplo, Knoppen y Saris (2009), utilizan el estudio de Schmidt, Bamberg, Davidov, Hermann y Schwartz (2007) donde se aplica la versión de 40 ítems del PVQ a estudiantes alemanes, para comprobar a qué pueden deberse las altas correlaciones entre valores encontradas en los estudios de Davidov y colaboradores (Davidov, 2008; Davidov, Schmidt, et al., 2008). Concluyen que pueden deberse a la selección de los ítems incluidos en la Encuesta Social Europa, ya que las correlaciones no fueron tan altas cuando se analizó una selección alternativa de ítems para medir los mismos tipos de valores.

Interpretación de las puntuaciones de la escala.

La agrupación de los 21 ítems permite obtener una puntuación en cada uno de los 10 valores básicos. La puntuación en cada uno de estos valores es la media de las respuestas dadas a los ítems para cada valor. En la Tabla 34 se expone la correspondencia entre los ítems y los tipos de valores propuestos.

Tabla 34. Correspondencia de la tipología de valores propuestos y los ítems del PVQ (versión 21 ítems, varones).

Valor	Ítems
Poder	2. Para él es importante ser rico. Quiere tener mucho dinero y cosas caras. 17. Para él es importante hacerse respetar por los demás. Quiere que la gente haga lo que él dice.
Logro	4. Para él es importante mostrar sus habilidades. Quiere que todo el mundo lo admire por lo que hace. 13. Tener éxito es importante para él. Le gustaría que todo el mundo reconociese sus éxitos.
Hedonismo	10. Para él es importante divertirse. Le gusta darse caprichos. 21. Busca cualquier ocasión para divertirse. Para él es importante hacer cosas que le proporcionen placer
Estimulación	6. Le gustan las sorpresas y siempre está buscando hacer cosas nuevas. Le parece importante hacer muchas cosas distintas en la vida. 15. Busca aventura y le gusta tomar riesgos. Quiere una vida emocionante.
Autodirección	1. Tener ideas originales y ser creativo es importante para él. Le gusta hacer las cosas a su manera. 11. Para él es importante tomar sus propias decisiones sobre qué va a hacer. Le gusta ser libre y no depender de los demás.
Universalismo	3. Le parece importante que todo el mundo sea tratado de la misma manera. Cree que todo el mundo debería tener las mismas oportunidades en la vida. 8. Para él es importante escuchar a personas que son distintas a él. Aunque no esté de acuerdo con ellas quiere comprenderlas. 19. Cree firmemente que la gente debería preocuparse por la naturaleza. Cuidar el medio ambiente es importante para él.
Benevolencia	12. Para él es muy importante ayudar a las personas que tiene a su alrededor. Se preocupa por su bienestar. 18. Para él es importante ser fiel a sus amigos. Quiere dedicarse a las personas que le son cercanas.
Tradición	9. Para él es importante ser humilde y modesto. Trata de no llamar la atención. 20. Las tradiciones son importantes para él. Trata de seguir las costumbres de su religión o de su familia.
Conformidad	7. Cree que las personas deberían hacer lo que se les manda. Cree que deberían obedecer las normas siempre, aunque nadie les vea. 16. Para él es importante comportarse siempre correctamente. Quiere evitar hacer cualquier cosa que puedan decir que está mal.
Seguridad	5. Para él es importante vivir en un entorno seguro. Evita cualquier cosa que pueda poner en peligro su seguridad. 14. Para él es importante que el gobierno le garantice su seguridad frente a todo tipo de amenazas. Quiere un Estado fuerte capaz de defender a sus ciudadanos.

Dado que el PVQ de 21 ítems se propone como una medida alternativa al SVS, la estructura dinámica de relación de los tipos motivacionales se espera que sea la misma que la presentada en el marco teórico. De esta forma, se obtienen en primer lugar las puntuaciones en las dimensiones de orden superior: **Apertura al cambio** (autodirección & estimulación) vs **Conservación** (tradición, seguridad & conformidad) y **Autopromoción** (logro & poder) vs **Autotrascendencia** (universalismo & benevolencia).

Como se ha comentado, el valor hedonismo se ha situado en ocasiones en la dimensión apertura al cambio y en otras en la dimensión autopromoción.

En segundo lugar, en función del tipo de interés que persigan: **Individualistas** (autodirección, estimulación, hedonismo, logro & poder), **Colectivistas** (benevolencia, tradición y conformidad) y **Mixtos** (universalismo & seguridad).

Se siguieron las indicaciones de Schwartz (2005b) para realizar el sistema de codificación de las puntuaciones en la escala. En primer lugar, se procedió a la preparación de los datos, dado que el objetivo del cuestionario es calcular las prioridades de valores de cada uno de los participantes, los valores perdidos pueden dificultar esta tarea porque puede no haber ítems para calcular un determinado valor. Por otra parte, los participantes que solo usan uno o dos puntos de la escala probablemente no están realizando discriminaciones entre los valores. Siguiendo estas recomendaciones, se eliminaron los casos en los que había más de 5 valores perdidos o más de 16 ítems a los que se había dado la misma respuesta. Este procedimiento dio lugar a la eliminación de 10 adolescentes inmigrantes. En la submuestra autóctonos, aunque ningún caso cumplía los requisitos para ser excluido, se eliminaron 10 sujetos al azar para compensar los sujetos de la submuestra de inmigrantes. Dado que usualmente los individuos y los grupos culturales difieren en el uso de la escala de respuesta se realizaron las correcciones previas recomendadas antes de llevar a cabo los análisis. Concretamente se calcularon las puntuaciones centradas restando a las puntuaciones individuales la media de la puntuación de los valores individuales en los 21 ítems. Esta corrección se recomienda para la realización de análisis de correlaciones, comparaciones de medias entre grupos, análisis de varianza, covarianza y regresión. Para la realización de análisis de escalamiento multilineal, canónicos, discriminantes o factoriales confirmatorios se recomienda utilizar las puntuaciones directas o las medias. Por último, no se recomienda realizar análisis factoriales exploratorios, siendo estos no relevantes dado que no son adecuados para descubrir las relaciones entre los valores debido a que ellos constituyen una relación cuasi circunpleja.

Propiedades psicométricas y ajuste del modelo.

La fiabilidad se calculó para cada uno de los 10 valores que componen la escala, mediante el análisis de su consistencia interna (Tabla 35).

Tabla 35. Análisis de fiabilidad (α de Cronbach) del cuestionario de valores (10 valores básicos).

	General	Inmigrantes	Autóctonos
Conformidad	.38	.29	.46
Tradición	.14	.11	.14
Benevolencia	.51	.58	.42
Universalismo	.50	.54	.54
Autodirección	.47	.53	.37
Estimulación	.47	.41	.52
Hedonismo	.60	.58	.59
Logro	.63	.65	.61
Poder	.51	.51	.52
Seguridad	.51	.46	.55

Como se advierte desde la Encuesta Social Europea, no debe sorprender que la fiabilidad de muchos valores sea relativamente baja, debido a la necesaria heterogeneidad de los diez valores y a los pocos ítems que los componen. Cada valor está compuesto por ítems que cubren diferentes componentes conceptuales, no son medidas redundantes de un concepto definido. Cada valor esta solo compuesto por dos o tres ítems, con lo cual es virtualmente imposible obtener altos alfas. Debido a esto, consideran que son razonables alfas en torno a .40. Tomando este índice como referencia, la fiabilidad del valor tradición presentó un índice muy bajo en ambos grupos, y el valor conformidad en el grupo de inmigrantes.

Se procedió a la realización de análisis factoriales confirmatorios para comprobar si los valores se ajustaban al modelo de los 10 tipos de valores básicos originales. Para ello, en primer lugar se comprobó la idoneidad de la realización de análisis factoriales, mediante el índice de adecuación KMO y la prueba de esfericidad de Bartlett, como se muestra en la Tabla 36.

Tabla 36. Medida de adecuación muestral y prueba de esfericidad del cuestionario de valores.

		General	Inmigrantes	Autóctonos
KMO		.84	.83	.79
Prueba de esfericidad de Bartlett	χ^2 aproximado	3531.50	1982.41	1731.34
	<i>gl</i>	210	210	210
	<i>p</i>	<.001	<.001	<.001

Los resultados del análisis factorial confirmatorio del modelo de 10 valores mostró que, a pesar de presentar un buen ajuste (AGFI = .94, SRMR = .04, RMSEA = .04, IFI = .96 & CFI = .96) el porcentaje de varianza explicada de los dos ítems que conforman el valor tradición fueron muy bajos ($R^2 = .13$ en el ítem 9 & $R^2 = .04$ en el ítem 20). Debido a esta situación, unida a la baja fiabilidad mostrada, se decidió eliminar este valor. Los análisis realizados sin tener en cuenta este valor mostraron una buena adecuación del modelo, como se muestra en la Tabla 37.

Tabla 37. Índices del análisis factorial confirmatorio del cuestionario de valores para el modelo de 9 factores correlacionados (valores básicos).

	χ^2	gl	χ^2/gl	AGFI	SRMR	RMSEA	IFI	CFI
General	295.47	116	2.55	.95	.04	.04	.97	.97
Inmigrantes	155.84	116	1.34	.95	.04	.03	.98	.98
Autóctonos	250.40	116	2.16	.92	.05	.05	.96	.96

Por último se analizó específicamente si era más adecuado incluir el valor hedonismo en la dimensión de apertura al cambio o en la dimensión de autopromoción.

Los análisis factoriales confirmatorios de las cuatro dimensiones mostraron que el modelo presentaba un mejor ajuste al incluir hedonismo en la dimensión apertura al cambio en lugar de en la dimensión autopromoción, como se muestra en la Tabla 38. Además, los ítems de hedonismo presentaron un ajuste superior ($R^2 = .32$ para el ítem 10 y $R^2 = .33$ para el ítem 21) al ser considerados en esta dimensión, que al serlo en la dimensión de autopromoción ($R^2 = .30$ para el ítem 10 y $R^2 = .24$ para el ítem 21), y mejoraron en mayor medida la fiabilidad de la dimensión apertura al cambio (el índice alfa de Cronbach pasó de .59 a .70) que la fiabilidad de autopromoción (el índice alfa de Cronbach pasó de .64 a .68). Se realizaron los mismos análisis factoriales diferenciando entre autóctonos e inmigrantes, en este caso también incluir al valor hedonismo en la dimensión apertura al cambio mejoraba las propiedades del modelo. En el grupo de inmigrantes, los ítems que componían el valor hedonismo presentaron un ajuste superior al ser incluidos en la dimensión apertura al cambio ($R^2 = .34$ para el ítem 10 & $R^2 = .31$ para el ítem 21) que al serlo en la dimensión autopromoción ($R^2 = .25$ para el ítem 10 & $R^2 = .20$ para el ítem 21) y mejoraron en mayor medida la fiabilidad de la dimensión apertura al cambio (pasó de .55 a .70) que la fiabilidad de autopromoción (el índice alfa de Cronbach pasó de .64 a .69). En el grupo de autóctonos, el ítem 21 mostró un ajuste superior al ser incluido en apertura al cambio ($R^2 = .31$) que al serlo en autopromoción ($R^2 = .25$), pero el ítem 10 mostró una menor ($R^2 = .30$ frente a $R^2 = .33$). Mejoraron en mayor medida la fiabilidad de la dimensión apertura al cambio (el índice alfa de Cronbach pasó de .60 a .67) que la fiabilidad de autopromoción (el índice alfa de Cronbach pasó de .64 a .67). La consistencia interna de las dimensiones se presenta en la Tabla 39.

Tabla 38. Índices del análisis factorial confirmatorio del cuestionario de valores para el modelo de 4 factores correlacionados (dimensiones de orden superior).

		χ^2	gl	χ^2/gl	AGFI	SRMR	RMSEA	IFI	CFI
Hedonismo en autopromoción	General	744.03	146	5.10	.91	.06	.06	.90	.90
	Inmigrantes	419.31	146	2.87	.89	.07	.06	.90	.90
	Autóctonos	437.24	146	3.00	.89	.07	.06	.91	.91
Hedonismo en apertura al cambio	General	580.83	146	3.98	.93	.05	.06	.93	.93
	Inmigrantes	306.87	146	2.10	.92	.06	.05	.94	.94
	Autóctonos	405.92	146	2.78	.90	.06	.06	.92	.92

Tabla 39. Análisis de fiabilidad (α de Cronbach) del cuestionario de valores (dimensiones de valores orden superior).

	Global	Inmigrantes	Autóctonos
Apertura al cambio	.70	.70	.67
Conservación	.54	.50	.59
Autopromoción	.64	.64	.64
Autotrascendencia	.66	.67	.65

6.4. Relaciones familiares.

La evaluación de las relaciones entre progenitores y adolescentes se centró en los conflictos que se producían entre ellos y la autonomía conductual de los jóvenes. Se desarrolló un cuestionario (Anexo 7) para el que se tomó como referente el *Perspectives on Adolescent Making Decision (PAMD)*, Bosma et al., 1996), concretamente la adaptación que Alonso (2005) realiza al contexto Español. En el curso 2007/2008 se realizó una adaptación de este instrumento en el estudio previo expuesto al principio de este capítulo. Se presentaron 21 temas a los jóvenes y se les realizaron dos preguntas, la primera relacionada con la capacidad de decisión percibida, con una escala de repuesta tipo Likert de 5 puntos, donde 1 indicaba que *ellos decidían solos*, y 5 que eran *sus padres los que decidían* sobre el tema presentado. La segunda pregunta estuvo relacionada con la frecuencia con la que habían discutido en el último mes, en una escala tipo Likert de 4 puntos, donde 1 indicaba que *nunca había discutido* y 4 que lo habían hecho *más de 4 veces*. A pesar de que se constató un alto nivel de validez interna ($\alpha = .86$ en autonomía y $\alpha = .91$ para la frecuencia de los conflictos) varias razones llevaron a dudar sobre la validez de su contenido. Entre ellas, destacar los comentarios de los jóvenes cuando se realizó el estudio, que apuntaban a que muchas de las temáticas que generaban conflictos no estaban recogidas en el cuestionario, así como la antigüedad de

los instrumentos disponibles, y la no inclusión de población inmigrante en el desarrollo de los mismos.

Tras la revisión de varios de los instrumentos similares disponibles más utilizados (e.g., *Strategic Disclosure Questionnaire*, Darling, Cusmille, & Martínez, 2007; *Issues Checklist*, Prinz, Foster, Kent, & O'Leray, 1979 y Robin & Foster, 1989; *Cuestionario de conflictos familiares*, Motrico, Fuentes, & Bersabé, 2001; el cuestionario desarrollado por Daddis & Smetana, 2005, a partir de los ítems presentados por Feldman & Quatman, 1988, y Feldman & Rosenthal, 1990), se llegó a la conclusión de que era necesario realizar una adaptación de las temáticas al contexto y la muestra en la que pretendía utilizarse. Como se ha comentado, los instrumentos disponibles no habían tenido en cuenta la realidad de los jóvenes inmigrantes. Además, dada la antigüedad de la mayoría de ellos, unido a los rápidos cambios que se producen en la sociedad, estos podían no ser adecuados para recoger muchas de las realidades que actualmente se están viviendo en España. La principal motivación que llevó a la necesidad de la adaptación del instrumento fue comprobar si se estaban abordando todas las situaciones que potencialmente podían crear discusiones entre los jóvenes que viven en España y sus progenitores y que son importantes para su autonomía.

Se desarrolló un guión para los grupos de discusión a partir de los temas que habitualmente se han señalado en los cuestionarios disponibles, principalmente en los temas planteados en el PAMD (Bosma et al., 1996). La entrevista comenzaba con una pregunta abierta sobre los tipos de conflictos que los jóvenes tenían en sus hogares, una vez que los chicos y chicas habían intervenido de forma espontánea, se profundizaba en los temas generados incidiendo sobre aspectos como la frecuencia con la que ocurrían, la intensidad de los mismos y como se resolvían, preguntando además sobre su capacidad de decisión y si existían diferencias según se produjesen con el padre o la madre. Concluida esta parte inicial, se expusieron las temáticas que se encontraban incluidas en el cuestionario inicial y se realizaron las mismas preguntas en relación a ellas. En último lugar se preguntó por las temáticas que se consideró podían dar lugar a conflictos y no estaban incluidas en dicho cuestionario si no habían surgido previamente de forma espontánea. El análisis de las transcripciones de las respuestas de los grupos de discusión condujo a la realización de las siguientes modificaciones del cuestionario inicial:

- Inclusión de **nuevas temáticas** de conflictos: Las entrevistas confirmaron que existían temas que ocasionaban conflictos y que no estaban recogidos en el cuestionario inicial. Se incluyeron las siguientes temáticas: uso del móvil, uso de internet, videojuegos, televisión, futuro profesional y drogas.
- **Modificación de preguntas:**
 - Inclusión de **ejemplos** en los ítems. Se comprobó que cuando se realizaban las preguntas de forma general sobre determinados temas, por ejemplo el dinero, el uso del móvil o internet, los jóvenes contestaban que no tenían conflictos por estos motivos. Sin embargo, cuando se profundizaba si habían tenido conflictos por las facturas de los móviles, las páginas que visitaban o el tiempo que dedicaban a internet, o la cantidad de dinero que sus padres y madres les daban, los jóvenes expresaban que estas temáticas sí daban lugar a discusiones. Esta observación condujo a la conclusión de que era necesario expresar de una forma más específica algunos temas, incluyendo ejemplos para clarificar los mismos.
 - Los conflictos relacionados con el consumo de sustancias (drogas, alcohol o tabaco) requirieron un **planteamiento diferente**. La mayoría de los jóvenes que afirmaban no haber consumido estas sustancias o bien haberlo hecho pero sus padres y madres no tenían conocimiento sobre ello expresaban que no creaban conflictos. Se consideró necesario realizar una modificación para no extraer conclusiones erróneas sobre la no existencia de estos conflictos incluyendo en primer lugar si se habían consumido y en segundo si sus progenitores tenían algún conocimiento como requisito para contestar sobre su frecuencia y autonomía en los mismos. Por ejemplo, como posible causa a que los temas prudenciales fueron sobre los que menos se discutió en el estudio realizado a cabo por Smetana y Asquith (1994) apuntan a que los padres y madres simplemente ignoran las conductas de riesgo que sus hijos e hijas llevan a cabo.
 - En relación a la pregunta sobre la **sexualidad**, esta se enfocó de una **forma más comprensiva**, quedando sustituida por las relaciones de pareja e incluyéndose en ella la sexualidad.
- **Eliminación de preguntas.** Se eliminó la pregunta relacionada con los asuntos privados, por tratarse de una temática demasiado general y sujeta a interpretaciones subjetivas.

- Inclusión de **preguntas complementarias generales**. Se incluyeron cuatro preguntas generales al final del cuestionario. Las dos primeras eran referentes a las realizadas de forma específica para cada uno de los temas. Fueron incluidas debido a que la percepción de los adolescentes sobre que se consideraba discutir mucho o poco o considerar que se tenía una capacidad general de decisión en sus vidas, era subjetiva y variaba entre los sujetos. De este modo, por ejemplo, jóvenes que habían indicado en los grupos de discusión que discutían varias veces sobre muchos temas, luego expresaban de forma general que esto era poco. De la misma manera, jóvenes que indicaban que sus progenitores tomaban las decisiones en la mayoría de los temas presentados, luego informaban que de manera global tenían una gran capacidad de decisión. Las dos últimas estaban relacionadas con la diferencia de trato hacia sus progenitores en función del género de los mismos, siendo estas a quién le hacían más caso y con quién discutían más. La inclusión de estas preguntas se consideró pertinente para poder captar diferencias en función del género de los progenitores de forma general, y más apropiado realizarlo de esta forma que aplicando dos cuestionarios paralelos según se tratase del padre o de la madre debido a la relatividad expresada por los jóvenes en los grupos de discusión ante estas cuestiones y al considerable aumento del tiempo necesario para responder al cuestionario.

Para establecer las escalas de repuesta, en primer lugar en relación a la autonomía, se utilizaron los procedimientos desarrollados por Dornbusch y colaboradores (Dornbusch et al., 1985; Dornbusch et al., 1990) y utilizados por diversos autores (e.g., Quin et al., 2009; Smetana, 2000) de forma que se pedía a los participantes que clasificaran el tipo de decisión familiar para cada temática en una escala de 1 (*los padres deciden*) a 5 (*ellos deciden solos*). En las escalas originales los autores suelen presentar esta escala de forma inversa, es decir, 1 (*los jóvenes deciden solos*) a 5 (*los padres deciden*), y luego invertir las respuestas para que puntuaciones más elevadas representen mayor capacidad de decisión conductual, en este estudio se utilizó la escala invertida directamente. En relación a la frecuencia de los conflictos se estableció una escala de respuesta de 1 (*nunca*) a 4 (*más de 4 veces*). En este caso se decidió indicar directamente el número de veces a diferencia de una estimación subjetiva como se realiza en la mayoría de las escalas consultadas con el objetivo de evitar las diferencias de percepción entre los jóvenes de lo que es considerado mucho o poco. Los resultados de esta adaptación pueden consultarse en Lara y Padilla (2010).

Interpretación de la puntuaciones del cuestionario

De la corrección del cuestionario pueden obtenerse varias puntuaciones.

En relación a los conflictos:

- Una puntuación total calculada a partir de la media de las puntuaciones en cada uno de los ítems.
- Puntuaciones en cada uno de los dominios.
- Puntuaciones específicas en cada una de las temáticas.
- Una puntuación subjetiva sobre la percepción general.
- Una puntuación sobre el progenitor con el que más conflictos mantienen.

En relación a la autonomía:

- Una puntuación total calculada a partir de la media de las puntuaciones en cada uno de los ítems.
- Puntuaciones en cada uno de los dominios.
- Puntuaciones específicas en cada una de las temáticas propuestas.
- Una puntuación subjetiva sobre la percepción general.
- Una puntuación sobre el progenitor que tiene más autoridad.

Respecto a las puntuaciones en los dominios, los ítems del cuestionario se categorizaron según la teoría de los dominios sociales, en función de las definiciones ofrecidas por los teóricos y la revisión de los estudios previos centrados en la autonomía conductual. Realizar esta clasificación presentó ciertas dificultades. En primer lugar, se descartó la realización de un análisis factorial para clasificar los ítems en dominios, partiendo del supuesto de que su adscripción debería basarse en la teorizada, independientemente de que los jóvenes reclamen que pertenecen a su jurisdicción personal. Así mismo, diversas investigaciones en las que se han utilizado esta forma de categorizar las temáticas presentadas, no coinciden plenamente en los ítems incluidos en cada dominio (e.g., Alonso, 2005; Assadi et al., 2011; Daddis & Smetana, 2002; Fuligni, 1998; Smetana & Asquith, 1994; Wraky-Lake et al., 2010). Para ejemplificar la dificultad de esta situación, en la Tabla 40 se presenta un resumen de los ítems incluidos por los autores mencionados en cada dominio.

Tabla 40. Ejemplos de investigaciones que clasifican las temáticas en dominios.

	Moral	Convencional	Personal	Prudencial	Multifacético
Smetana & Asquith (1994)	Quitar dinero a padres, llevarse bien con hermanos, mentir a padres, romper promesas a padres	Tareas, contestar a los padres, modales, maldecir	Televisión, ropa, dinero, música	Tabaco, comida basura, alcohol, usar el coche	Apariencia física, limpiar habitación, no echar la ropa al lavado, amistad*
Daddis & Smetana (2002)			Hora de levantarse, ropa, tiempo libre, dinero	Tabaco, alcohol, drogas, sexo	Limpiar habitación, televisión, música, salidas de noche, amigos, tiempo con amigos, citas
Fuligni (1998)		Tareas, informar a padres de actividades, llamarlos por el nombre, limpiar después de fiesta	Dormir tarde, hablar por teléfono, ver televisión		Ropa, salir con amigos, limpiar la habitación
Alonso (2005)	Iglesia, sexualidad, fumar, salir, alcohol, amigos	Tareas casa, visitas a familiares, hora de volver, maneras, lenguaje, hora de dormir, ropa, aspecto	Dinero, aficiones, deportes, deberes, cuidado corporal, dulces, privacidad		
Wray-Lake et al. (2010)		Tareas	Apariencia	Salud	Deberes, vida social, dinero, hora de volver, actividades
Assadi et al. (2011)		Forma de hablar a los padres, tipo de lenguaje, hora de levantarse, limpiar habitación, elección de amigos	Ropa, dinero, música, tv, tiempo libre, apariencia	Drogas, tabaco, hora de volver, amigos, sitios de salida, tiempo con los amigos	

Nota: * Aunque consideran los temas sobre amistad como multifacéticos, los incluyen de forma para facilitar el razonamiento sobre los mismos.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información aportada en Smetana & Asquith (1994), Daddis & Smetana (2002), Fuligni (1998), Alonso (2005), Wray-Lake et al. (2010) & Assadi et al. (2011).

Principalmente aquellos ítems en los que existían mayores discrepancias entre los investigadores se incluyeron dentro del dominio multifacético. Por ejemplo, Nucci (1981) plantea la elección de los amigos como un tema prototípico perteneciente al dominio personal, mientras que otros autores consideran que se trata de un tema multifacético, dado que puede ser visto por los jóvenes como perteneciente a su jurisdicción personal

mientras que los padres y madres consideran que se trata de temas convencionales. Por tanto, se presentará la clasificación que se ha considerado más apropiada, pero los análisis realizados con estos dominios serán complementados con análisis pormenorizados por temáticas en el apartado de resultados.

Las temáticas del cuestionario fueron agrupadas de la siguiente forma:

- Personal: Aseo, apariencia general, ropa, deportes, hobbies, elección del futuro profesional y política.
- Prudencial: Consumo de alcohol, tabaco y drogas.
- Convencional: Tareas del hogar, visitas a familiares o amigos de los padres, uso del lenguaje y actividades religiosas.
- Multifacético. Relaciones de pareja, amigos, sitios donde salen, dinero, televisión, móvil, hora de acostarse, internet, videojuegos, comidas, hora de regresar, tareas escolares.

Propiedades psicométricas.

Se calculó la consistencia interna del cuestionario mediante el análisis de fiabilidad del alfa de Cronbach, excluyendo los ítems referidos al dominio prudencial. Como se muestra en la Tabla 41, se constató que era adecuada.

Tabla 41. Análisis de fiabilidad (α de Cronbach) del cuestionario de relaciones familiares.

	Global	Inmigrantes	Autóctonos
Autonomía	.82	.82	.83
Conflictos	.89	.88	.91

6.5. Indicadores de ajuste.

6.5.1. Satisfacción vital.

Para la medida de la satisfacción vital se utilizó la Escala De Satisfacción Con La Vida, concretamente la traducción al castellano realizada por Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita (2000) de la escala original The Satisfaction With Life Scale (SWLS) desarrollada por Diener et al. (1985), (Anexo 8.1). Desde esta perspectiva, la satisfacción vital puede definirse como la evaluación global que una persona hace de su vida (Pavot, Diener, Colvin, & Sandvik, 1991).

En la versión original de Diener et al. (1985) la escala ofrece la posibilidad de 7 opciones de respuesta. En la traducción al español las opciones son reducidas a 5. Esta reducción se realiza para evitar la posible confusión con las escalas de respuesta del resto de pruebas que fueron administradas en el mismo estudio (Atienza et al., 2000). Y se encuentra sistemáticamente en otros estudios (e.g., Berry et al., 2006a; Calderón, 2008). Se decidió utilizar esta reducción para ajustar el formato de respuesta al resto de las pruebas utilizadas en el presente estudio. Por tanto, la escala de respuesta osciló entre 1 (*totalmente en desacuerdo*) y 5 (*totalmente de acuerdo*).

Son varios los motivos de la elección de esta escala. En primer lugar se optó por una escala que midiera la satisfacción como un constructo general y no por áreas específicas, dado que el objetivo era analizar la valoración general que los adolescentes hacían de su vida, sin imponerles el ámbito donde realizar la comparación, de forma que fuesen ellos quienes decidieran los parámetros con los que realizar las comparaciones. Se decidió tomar esta opción en lugar de una escala que evaluase la satisfacción por áreas, siguiendo el razonamiento de los autores (Diener et al., 1985) de que la interpretación o juicio que cada persona hace de su vida no puede reducirse a una puntuación global obtenida a partir de la suma de las puntuaciones en cada área evaluada, dado que cada persona otorga mayor o menor peso a diferentes áreas. Esta situación cobra especial importancia cuando se tienen en cuenta a personas con diferentes orígenes culturales, quienes pueden tener una conceptualización diferente de lo que se considera una buena vida (Sam et al., 2006). En segundo lugar, la elección de esta escala en concreto para medir la satisfacción vital como un constructo general se debe a la amplia utilización que ha tenido desde su creación en diversos países y poblaciones (Pavot & Diener, 2008), siendo una de las escalas más usadas para medir la satisfacción vital global (Oishi, 2006). En tercer lugar, la aplicación de esta escala en España con población adolescente (Atienza et al., 2000) y con adolescentes inmigrantes (Calderón, 2008) había puesto de manifiesto su validez.

Respecto a las propiedades psicométricas, los análisis factoriales realizados en diversos estudios (e.g., Diener et al., 1985; Pavot & Diener, 1993, 2008; Vassar, 2008), confirman que se trata de una escala única. Dicha estructura monofactorial también se encuentra en su utilización en España (Atienza et al., 2000; Calderón, 2008). Los niveles de fiabilidad de la escala han demostrado sistemáticamente ser apropiados. En la revisión de la escala realizada por Pavot y Diener (1993), presentan datos de seis estudios en los

que el coeficiente de alfa oscila entre .79 y .89. Adler y Fagley (2005) encuentran un coeficiente alfa de .87, muy cercano al coeficiente de .86 que informan Steger, Frazier, Oishi y Kaler (2006). Recientemente, Vassar (2008) ha realizado un meta-análisis sobre la fiabilidad de la escala en sesenta y dos estudios que la han utilizado, encontrando un coeficiente medio moderado (.78). Este coeficiente, sostiene Vassar, es prometedor, dado que, a pesar de que está dentro del rango moderado, el cálculo del alfa de Cronbach incorpora el número de los ítems de la escala con lo cual no es sorprendente la puntuación encontrada al estar compuesta por solo 5 ítems. Vassar (2008) recomienda en este meta-análisis que la escala solo sea utilizada con población adulta, dado que la menor fiabilidad correspondió a las muestras de adolescentes. Sin embargo, la escala fue desarrollada inicialmente para todos los grupos de edad y los resultados hallados en su validación en el contexto español con población adolescente hallan una consistencia interna muy satisfactoria, $\alpha = .86$, (Atienza et al., 2000), al igual que la consistencia encontrada por Calderón (2008) con adolescentes inmigrantes y no inmigrantes en España ($\alpha = .82$). Por otro lado, los análisis factoriales realizados en diferentes investigaciones (e.g., Arrindell, Meeuwesen, & Huyse, 1991; Atienza et al., 2000; Pavot & Diener, 1993, 2008), ponen de manifiesto la menor saturación del ítem 4 “Si pudiera volver a vivir mi vida otra vez la repetiría tal y como ha sido”. Pavot y Diener (2008) explican este resultado debido a la formulación del ítem, que se presenta en pasado, mientras que el resto hacen referencia al presente. Por tanto, los razonamientos para responder a este ítem, donde se requiere una evaluación de todos los sucesos y decisiones tomadas, son diferentes a los seguidos para responder al resto de la escala. Aun así, este ítem presenta una alta correlación con el resto de la escala, por lo que no se ha eliminado.

Interpretación de las puntuaciones de la escala.

Mayores puntuaciones en la escala indican un mayor nivel de satisfacción vital, dado que todos los ítems están planteados de forma positiva no es necesario realizar la inversión de la puntuación de ninguno de ellos. Pavot y Diener (2008) establecen una serie de indicaciones para interpretar la puntuación total obtenida, basándose en la escala de 7 opciones de respuesta. En el presente estudio, al utilizarse una escala de respuesta de 5 puntos, se realizó un ajuste de las puntuaciones para que las interpretaciones coincidiesen con las desarrolladas por Diener et al. (1985). De esta forma, se adoptaron las recomendaciones que realiza Cummis (1995) en su revisión de diferentes escalas de satisfacción vital, el estándar utilizando una escala de respuesta de 5 puntos se encontraría

entre 3.13 y 3.38. De esta manera, puntuaciones inferiores indicarían una insatisfacción con la vida mientras que las puntuaciones superiores se interpretan como satisfacción con la vida.

Propiedades psicométricas y ajuste del modelo.

En el presente estudio, el análisis de fiabilidad de la escala mediante el cálculo del alfa de Cronbach mostró una adecuada consistencia interna para la muestra general ($\alpha = .80$) y para el grupo de inmigrantes ($\alpha = .78$) y autóctonos ($\alpha = .81$). Así mismo, se comprobó que no existía ningún ítem cuya eliminación aumentase la consistencia interna de la escala en la muestra en su conjunto, ni diferenciando entre adolescentes inmigrantes y autóctonos (Tabla 42). De esta forma, el ítem 4 no fue el menos confiable de la escala, como otros autores señalan, siendo este índice bajo, la correlación elemento-total corregida es similar a la encontrada en los ítems 1 y 2.

Tabla 42. Propiedades de los ítems de la escala de satisfacción vital.

	Global		Inmigrantes		Autóctonos	
	Correlación elemento-total corregida	α si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	α si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	α si se elimina el elemento
1	.54	.77	.48	.77	.60	.77
2	.52	.78	.55	.75	.50	.80
3	.70	.72	.67	.71	.73	.80
4	.53	.78	.50	.77	.55	.78
5	.63	.74	.62	.73	.63	.76

Se realizó un análisis factorial exploratorio de componentes principales para comprobar si los datos del presente estudio se ajustaban a la estructura monofactorial propuesta y corroborada por los autores de la escala, así como sistemáticamente se ha encontrado en las investigaciones que han utilizado la escala (e.g., Atienza et al., 2000; Calderón, 2008; Diener et al., 1985; Pavot & Diener, 1993, 2008; Vassar, 2008). En primer lugar se analizó si la matriz de correlaciones de los cinco ítems era una matriz adecuada para realizar un análisis factorial, como se muestra en la Tabla 43.

Tabla 43. Medida de adecuación muestral y prueba de esfericidad de la escala de satisfacción vital.

		Global	Inmigrantes	Autóctonos
KMO		.82	.82	.81
Prueba de esfericidad de Bartlett	χ^2 aproximada.	1487.70	696.42	840.86
	gl	10	10	10
	p	<.001	<.001	<.001

El análisis factorial de componentes principales mostró que la escala presentaba una estructura monofactorial, que explicó el 56,1% de la varianza total en la muestra general, el 54,5% en los inmigrantes y el 57,7% en los autóctonos. En la Tabla 44 se presentan las saturaciones factoriales de los ítems de la muestra global y de las submuestras de inmigrantes y autóctonos.

Tabla 44. Saturaciones factoriales de los ítems de la escala de satisfacción vital.

Ítems	Global	Inmigrantes	Autóctonos
1	.71	.67	.76
2	.70	.73	.67
3	.84	.82	.86
4	.70	.69	.71
5	.78	.78	.79

6.5.2. Preferencia del lugar de residencia.

Se incluyó una pregunta relacionada con el lugar donde preferirían vivir, en caso de que pudiesen elegir, con una escala de respuesta de 5 puntos, donde 1 representa que preferirían vivir en su país de nacimiento y 5 que preferirían hacerlo en España (Anexo 8.2).

CAPÍTULO 3

RESULTADOS

RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados de los principales análisis realizados para alcanzar los objetivos de investigación planteados en el capítulo anterior. Para facilitar la exposición y comprensión de los mismos este capítulo ha sido organizado en tres bloques principales.

En el **primer bloque** se presentan los resultados del análisis pormenorizado de las principales variables contempladas en el estudio de forma separada, de la siguiente manera:

- En primer lugar las variables relacionadas con la aculturación (identidad étnica, actitudes y estrategias de aculturación).
- En segundo, los valores personales.
- En tercero, las variables centradas en las relaciones familiares.

En el **segundo bloque** se presentan los resultados de los análisis realizados para establecer las relaciones entre estas variables presentadas en el primer bloque, de la siguiente forma:

- En primer lugar las relaciones entre los valores personales y la aculturación.
- En segundo, la influencia de estas variables sobre las relaciones familiares.
- En tercero, la influencia de las variables consideradas sobre la satisfacción vital.

Por último, en el **tercer bloque** se presentan los resultados de los perfiles de aculturación en los jóvenes inmigrantes, de la siguiente forma:

- En primer lugar los perfiles establecidos.
- En segundo las diferencias entre los perfiles en función de las variables medidas.

BLOQUE I.

RESULTADOS DE LAS VARIABLES PRINCIPALES.

En este bloque se presentan los resultados de los análisis realizados con las principales variables incluidas en el estudio, organizados en tres apartados de la siguiente forma:

- En el primero las variables relacionadas con la aculturación (identidad étnica, actitudes y estrategias de aculturación).
- En el segundo los valores personales.
- En el último las relaciones familiares.

1. Identidad étnica y aculturación.

1.1. Identificaciones étnicas.

En primer lugar se representan las categorizaciones de las identificaciones étnicas de los participantes, en función de las categorías expuestas en la metodología. En segundo lugar, los resultados de la influencia de las variables que pueden afectar a estas identificaciones en los adolescentes inmigrantes (zona de procedencia, lengua de origen, edad de llegada a España y tiempo de residencia en España).

1.1.1. Categorización de las identificaciones étnicas.

Las identificaciones étnicas de los adolescentes se categorizaron siguiendo las indicaciones de Hutnik (1986), tal y como han sido expuestas en el capítulo de la metodología.

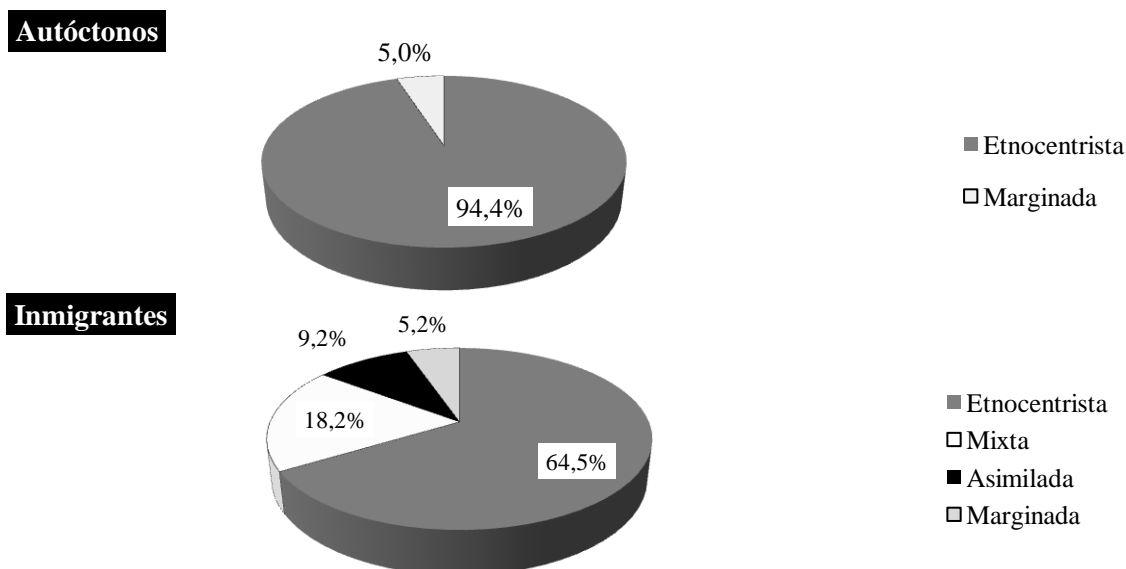
En relación a los adolescentes **autóctonos**, la mayoría (94,4%) se identificó con alguna etiqueta que aludía al país donde habían nacido (e.g., españoles, andaluces, sevillanos), por lo que todos ellos fueron categorizados como *etnocentristas*, el 5% de la muestra no se identificó con ningún grupo étnico, por lo que fueron categorizados como *marginados* y un 0,6% se identificó con etiquetas que no aludían a un grupo cultural o étnico, por lo que fue excluido de los análisis. Hay que señalar que un 1,8% de los autóctonos se identificó como *gitanos*, aunque son una minoría étnica, se incluyeron dentro de la categoría etnocentrista dado que todos indicaron conjuntamente que también se sentían españoles.

En relación a los adolescentes **inmigrantes**, las categorizaciones quedaron configuradas del siguiente modo:

- En la categoría *identidad etnocentrista* se incluyeron a los jóvenes que exclusivamente se definían con etiquetas que aludían a su país o continente de origen. Este grupo representó a la mayoría de los jóvenes (64,5%). Concretamente, el 37,3% de los jóvenes se identificó con conceptos que aludían exclusivamente a su nacionalidad, el 20,8% con términos pan-étnicos y el 6,4% con términos que hacían referencia a ambos.

- En la categoría *identidad asimilada* se incluyó a los chicos y chicas que se definían exclusivamente con etiquetas que aludían al país en el que estaban residiendo. El 9,2% de los adolescentes inmigrantes quedó incluido en esta categoría.
- En la categoría *identidad mixta* se incluyó a los jóvenes que se definían tanto con etiquetas que aludían a su país o continente de origen como al país donde están residiendo, representando al 18,2% de los jóvenes inmigrantes. Concretamente, el 13,2% se identificó con conceptos que aludían a su nacionalidad y con conceptos Españoles, el 3,6 % con términos pan-étnicos y conceptos Españoles y el 1,4% con términos que aludían a su nacionalidad así como pan-étnicos en conjunto con términos Españoles.
- Se categorizó a los jóvenes que no se identificaban con ningún grupo étnico en la categoría *identidad marginada* (5,2% de la muestra).
- Por último, un 3% de los jóvenes se identificaron con etiquetas que no hacían alusión a un grupo cultural o étnico, por lo que no fueron tenidos en cuenta en los análisis. En la Figura 9 se presentan estos resultados.

Figura 9. Identificación étnicas de autóctonos e inmigrantes.

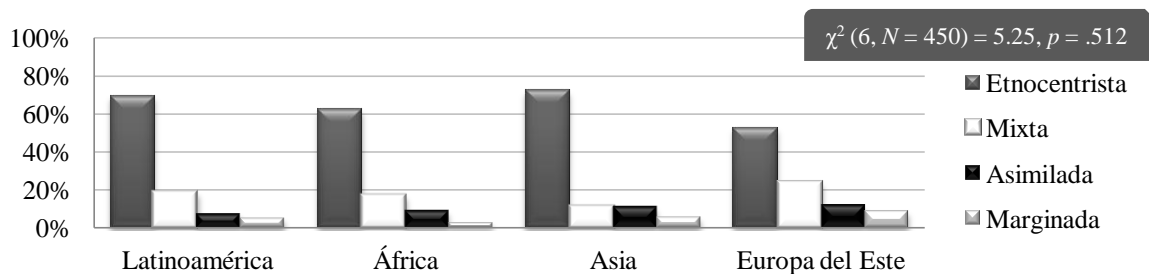


1.1.2. Diferencias entre inmigrantes en las identificaciones étnicas.

El mismo patrón de identificaciones étnicas hallado en la muestra de inmigrantes en su conjunto se encontró al realizar el análisis por **zonas de procedencia** (en primer lugar etnocentrista, seguida por mixta, asimilada y en último lugar marginada), aunque con diferentes porcentajes, como se muestra en la Figura 10. El análisis estadístico de la

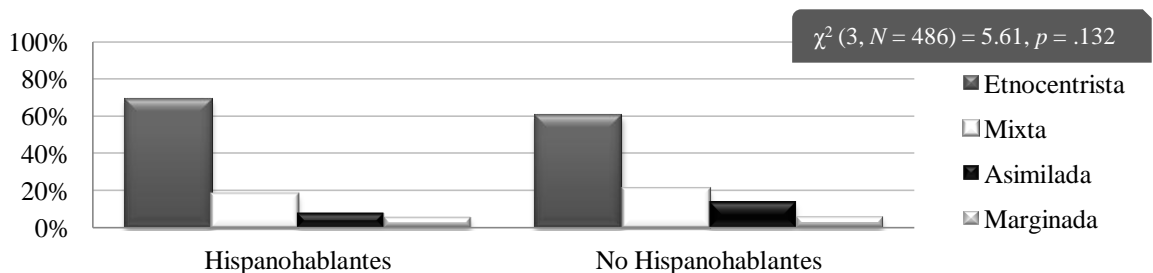
influencia de la zona de procedencia se realizó con las categorías etnocentrista, mixta y asimilada, excluyendo a la categoría marginada debido a que su bajo porcentaje imposibilitaba el cumplimiento de los supuestos estadísticos necesarios. La prueba Chi-cuadrado mostró que no existieron diferencias significativas, $\chi^2(6, N = 450) = 5.25, p = .512$.

Figura 10. Identificaciones étnicas de los inmigrantes en función de la zona de procedencia.

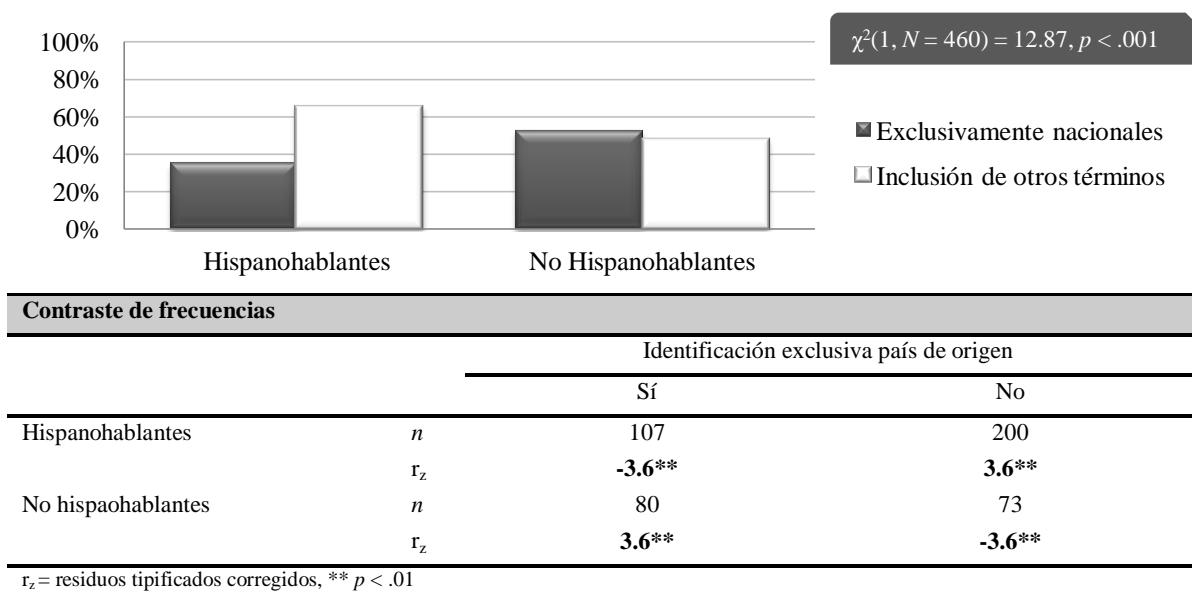


Este mismo patrón (identificaciones etnocentristas, mixtas, asimiladas y marginadas) se encontró al diferenciar entre los jóvenes cuya **lengua materna** era el castellano (hispanohablantes) y aquellos cuya lengua materna era diferente (no hispanohablantes), como se muestra en la Figura 11. La prueba Chi-cuadrado mostró que no existieron diferencias significativas, $\chi^2(3, N = 486) = 5.61, p = .132$.

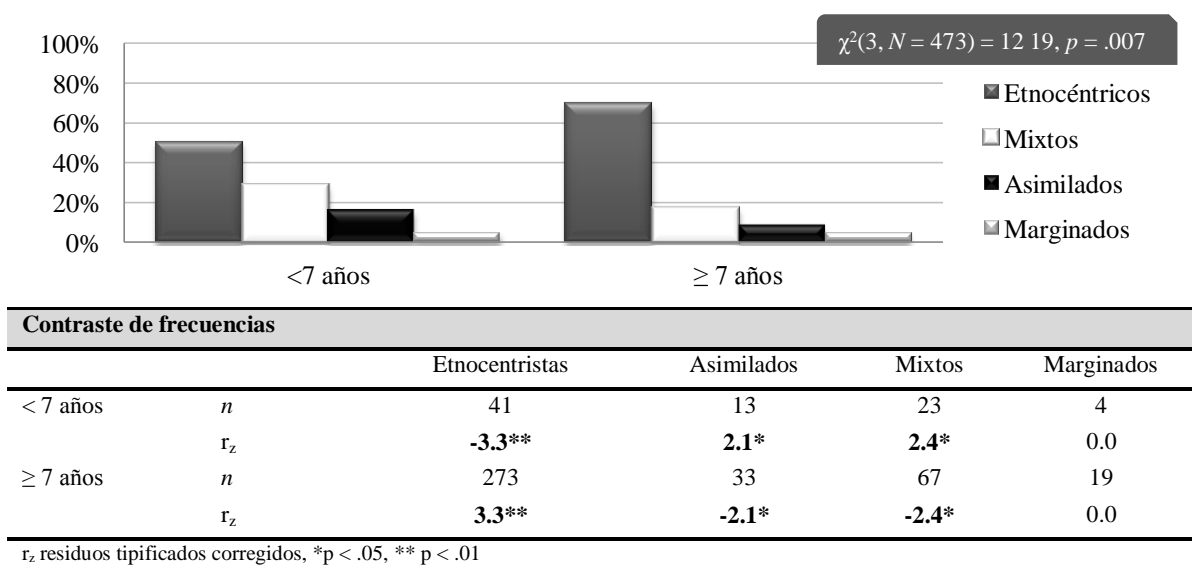
Figura 11. Identificaciones étnicas de los inmigrantes en función de la lengua materna.



Sin embargo, para analizar la influencia de la lengua de origen a un nivel más específico, se diferenció entre aquellos jóvenes que se identificaban exclusivamente con sus países de origen y aquellos que no (bien incluyendo términos pan-étnicos, mixtos o exclusivamente con la cultura española). Como se muestra en la Figura 12, el porcentaje de adolescentes que se identificaron como exclusivamente de su país de origen fue mayor en el caso de aquellos cuya lengua de origen no era el castellano. Esta diferencia fue significativa, $\chi^2(1, N = 460) = 12.87, p < .001, (V = .17)$.

Figura 12. Identificación con país de origen de inmigrantes en función de la lengua materna.

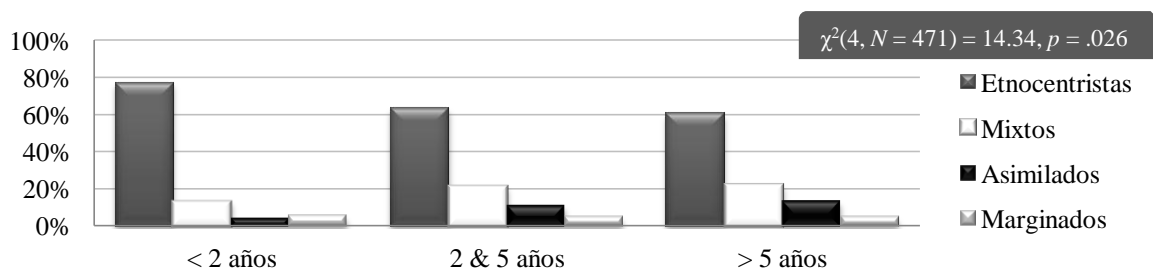
En relación a la **edad de llegada**, en ambos grupos (antes de cumplir los 7 años y después) se encontró el mismo patrón que en la muestra de inmigrantes en su conjunto, como se muestra en la Figura 13. Sin embargo, hubo diferencias significativas en estas proporciones, $\chi^2(3, N = 473) = 12.19, p = .007, (V = .16)$. Los adolescentes que habían llegado a España con 7 o más años de edad se identificaban en mayor medida como etnocentristas y en menor medida como asimilados y mixtos que los que habían llegado con menos de 7 años de edad.

Figura 13. Identificaciones étnicas de inmigrantes en función de la edad de llegada a España.

En relación a la influencia del **tiempo** que los jóvenes llevaban residiendo en **España** sobre las identificaciones étnicas, se comprobó que en los tres grupos

establecidos (estancia menor a 2 años, entre 2 & 5 años, superior a 5 años), el patrón de identificaciones étnicas siguió siendo el mismo que en la muestra de inmigrantes de forma general (etnocentristas, mixtos, asimilados y marginados) como se muestra en la Figura 14. Sin embargo, estos porcentajes se vieron modificados, $\chi^2(4, N = 471) = 14.34$, $p = .026$, ($V = .12$). El análisis de los residuos tipificados corregidos mostró que los jóvenes que llevaban menos de 2 años en España presentaron menor proporción de identificaciones como asimilados y mixtos y más como etnocentristas, mientras que los que llevaban más de 5 años presentaron menores proporciones de identificaciones como etnocentristas y más como asimilados.

Figura 14. Identificaciones étnicas de inmigrantes en función del tiempo en España.



Contraste de frecuencias		Etnocentristas	Asimilados	Mixtos	Marginados
< 2 años	<i>n</i>	117	7	20	8
	r_z	3.3**	-2.6*	-2.2*	0.3
2 & 5 años	<i>n</i>	81	14	26	6
	r_z	-0.9	0.5	0.7	-0.1
> 5 años	<i>n</i>	115	25	42	9
	r_z	-2.4*	2.0*	1.4	-0.1

r_z = residuos tipificados corregidos, * $p < .05$, ** $p < .01$

1.1.3. Resumen resultados identificaciones étnicas.

Las identificaciones étnicas de los adolescentes estuvieron determinadas principalmente por el lugar de nacimiento (identificaciones *etnocentristas*), siendo el 94,4% de los jóvenes autóctonos y el 64,5% de los inmigrantes. En ambos grupos se dio una proporción similar (en torno al 5%) de jóvenes que no se identificaron con ningún grupo étnico (identificaciones *marginadas*).

Los adolescentes inmigrantes utilizaron términos que hacían alusión a España conjuntamente con conceptos que referían a su lugar de nacimiento (identificaciones *mixtas*) en un 18% de los casos. Se identificaron exclusivamente con términos que hacían referencia a España (identificaciones *asimiladas*) un 9,2% de los jóvenes.

Diferencias entre inmigrantes.

- **Zona de procedencia.** No se encontraron diferencias.
- **Hispanohablantes vs No hispanohablantes.** No se encontraron diferencias en las categorías establecidas. Sin embargo, sí se encontró que los jóvenes cuya lengua materna no era el castellano se identificaban en mayor medida con términos que aludían exclusivamente a su nacionalidad.
- **Edad de llegada & Tiempo en España.** Tanto en función de la edad de llegada como del tiempo que llevaban en España, las identificaciones fueron las mismas, en primer lugar como etnocentristas, en segundo como mixtos, en tercero como asimilados y en último lugar como marginados. Sin embargo, estas proporciones se vieron modificadas por estas variables de la siguiente forma:
 - Los adolescentes que habían emigrado tras cumplir los 7 años se identificaron en mayor medida como etnocentristas y en menor medida como asimilados y mixtos en comparación con los que habían emigrado antes de cumplir los 7 años de edad.
 - Los adolescentes que llevaban más de 5 años en España presentaron menor proporción de etnocentristas y más de asimilados, mientras que los que llevaban menos de 2 años más de etnocentristas y menos de asimilados y mixtos.

1.2. Identidad étnica.

Los resultados de los análisis que se presentan han sido realizados desde dos vertientes, a través de las puntuaciones directas de la escala y a través de los estatus de identidad étnica. Concretamente se presentaran los resultados de:

- Las puntuaciones en identidad étnica y los estatus de identidad.
- Los análisis comparativos entre adolescentes inmigrantes y no inmigrantes.
- La influencia de la edad de los participantes sobre la identidad étnica.
- Las diferencias en identidad étnica entre los jóvenes inmigrantes.
- La relación entre la identidad étnica y la satisfacción vital.

En los análisis realizados sobre la identidad étnica no se han incluido a los jóvenes que no se identificaban con ningún grupo étnico (identificación marginada), dado que era un requisito previo para establecer la identidad étnica.

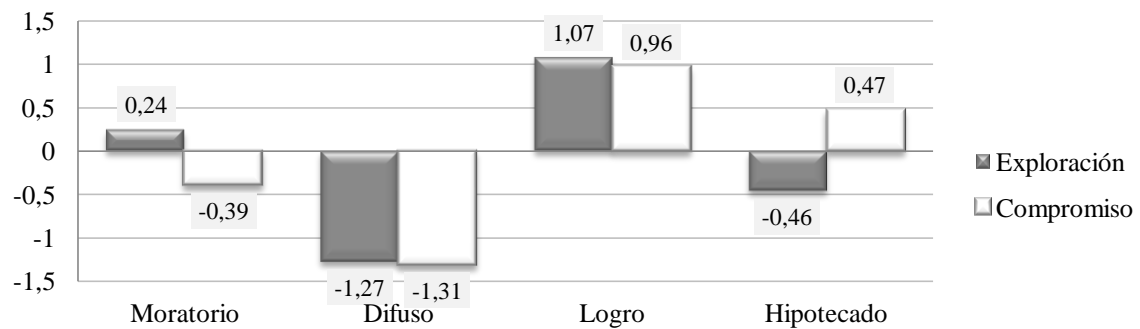
1.2.1. Identidad étnica de inmigrantes y autóctonos.

Las puntuaciones en identidad étnica tanto de forma global ($M = 3.35$, $DE = 0.88$) como en cada una de las dimensiones que la componen, ($M = 3.14$, $DE = 0.97$ para exploración, & $M = 3.33$, $DE = 1.00$ para compromiso) se encontraron por encima del punto medio de la escala (3).

Se realizaron análisis de conglomerados para detectar si los datos se ajustaban al modelo teórico de cuatro estatus de identidad étnica a partir de la combinación de las subescalas de exploración y compromiso. Se siguió el mismo procedimiento utilizado por Yip et al. (2006, 2010) y Seaton et al. (2006), expuesto en el marco teórico, con la excepción de que no fue necesario seleccionar los ítems referidos a la exploración y el compromiso del MEIM, dado que la versión que se utiliza en la presente investigación solo está compuesta por estas dos subescalas.

Se llevó a cabo un análisis de conglomerados mediante el procedimiento k-medias, puesto que se disponía de los presupuestos teóricos sobre el número de conglomerados esperados, con el objetivo de analizar si los datos se ajustaban al modelo teórico de cuatro estadios de identidad propuesto por Marcia (1966) y Phinney (1989) y encontrados en relación a la identidad étnica por Yip et al. (2006).

El primer conglomerado, denominado estatus de *identidad moratoria* ($n = 260$) presentó puntuaciones de 0.39 desviaciones tipo por debajo de la media en compromiso y de 0.24 desviaciones tipo por encima de la media en exploración. El segundo conglomerado, denominado *identidad difusa* ($n = 159$) presentó en torno a 1.3 desviaciones tipo por debajo de la media tanto en exploración como en compromiso. El tercer conglomerado, denominado *identidad lograda* ($n = 273$) presentó en torno a una desviación tipo por encima de la media tanto en exploración como en compromiso. El cuarto conglomerado, denominado *identidad hipotecada* ($n = 241$) presentó puntuaciones en torno a media desviación tipo por debajo de la media en exploración y media desviación tipo por encima de la media en compromiso (Figura 15).

Figura 15. Conglomerados de identidad étnica.

Los resultados de los análisis de la varianza mostraron que las diferencias fueron significativas en las dos variables, como se muestra en la Tabla 45. Los análisis de comparaciones múltiples a posteriori de Games-Howell, que estas diferencias se dieron entre todos los conglomerados, todas presentaron tamaños de efectos grandes.

Tabla 45. Estadísticos descriptivos y contrastes de medias en exploración y compromiso en función de los estatus de identidad étnica.

ANOVA							
	Moratorio (n = 260)	Difuso (n = 159)	Logro (n = 273)	Hipotecado (n = 241)			
	M (DE)	M (DE)	M (DE)	M (DE)	gl	Welch	p
Exploración	3.34 (0.42)	1.81 (0.56)	4.19 (0.49)	2.63 (0.52)	3/463.87	796.17	<.001
Compromiso	3.06 (0.48)	2.09 (0.63)	4.49 (0.45)	4.00 (0.50)	3/459.34	798.33	<.001

Tamaños de efecto						
	Difuso		Logro		Hipotecado	
	Exploración	Compromiso	Exploración	Compromiso	Exploración	Compromiso
Moratorio	3.09	1.73	1.86	3.07	1.50	1.92
Difuso			4.52	4.39	1.52	3.36
Logro					3.09	1.03

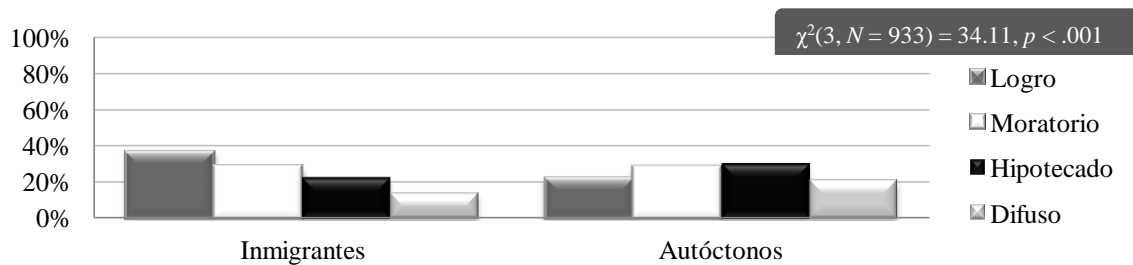
1.2.2. Diferencias entre inmigrantes y autóctonos en identidad étnica.

La diferencia de medias entre inmigrantes y autóctonos fue significativa en las tres variables, tanto en la puntuación global, $t(931) = 5.74$, $p < .001$, como en las subescalas de exploración, $t(931) = 6.79$, $p < .001$, y compromiso, $t(931) = 3.05$, $p < .001$, en todos los casos con tamaños de efecto bajos. Todas estas diferencias indicaron mayores puntuaciones de los adolescentes inmigrantes en comparación con los autóctonos (Tabla 46).

Tabla 46. Estadísticos descriptivos y contrastes de medias de la identidad étnica en función de la procedencia.

	Immigrantes (<i>n</i> = 460) <i>M</i> (DE)	Autóctonos (<i>n</i> = 473) <i>M</i> (DE)	<i>gl</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Global	3.51 (0.86)	3.19 (0.87)	931	5.74	<.001	.38
Exploración	3.36 (0.95)	2.94 (0.95)	931	6.79	<.001	.45
Compromiso	3.67 (0.96)	3.44 (1.02)	931	3.05	<.001	.23

La proporción de adolescentes inmigrantes y autóctonos en cada uno de los estatus de identidad étnica fue diferente. Los adolescentes inmigrantes se encontraron en primer lugar en el estatus de logro (36,5%), en segundo en el moratorio (28%), en tercero en el hipotecado (22%) y por último en el difuso (13,5%), mientras que los adolescentes autóctonos se encontraron en primer lugar en el estatus hipotecado (29,6%) aunque con porcentajes similares en moratorio (27,7%), seguidos por logro (22%) y por último difuso (20,5%). Existieron diferencias estadísticamente significativas en los estatus de identidad étnica de inmigrantes y autóctonos, $\chi^2(3, N = 933) = 34.11, p < .001, (V = .17)$. El análisis de los residuos tipificados corregidos mostró que los adolescentes inmigrantes se encontraron en mayor medida en el estatus de logro y en menor medida en el hipotecado y en el difuso en comparación con los autóctonos. (Figura 16).

Figura 16. Estatus de identidad étnica de inmigrantes y autóctonos.

Contrastes de frecuencias		Difuso	Hipotecado	Moratorio	Logro
Inmigrantes	<i>n</i>	62	101	129	168
	<i>r_z</i>	-2.9**	-2.7**	.1	4.8**
Autóctonos	<i>n</i>	97	140	131	105
	<i>r_z</i>	2.9**	2.7**	-.1	-4.8**

r_z = residuos tipificados corregidos, **p* < .05, ***p* < .01.

1.2.3. Edad e identidad étnica.

No se encontraron diferencias significativas a nivel estadístico entre los grupos de edad en las puntuaciones de identidad étnica, como se muestra en la Tabla 47.

Tabla 47. Descriptivos y contrastes de medias de la identidad étnica en función de la edad.

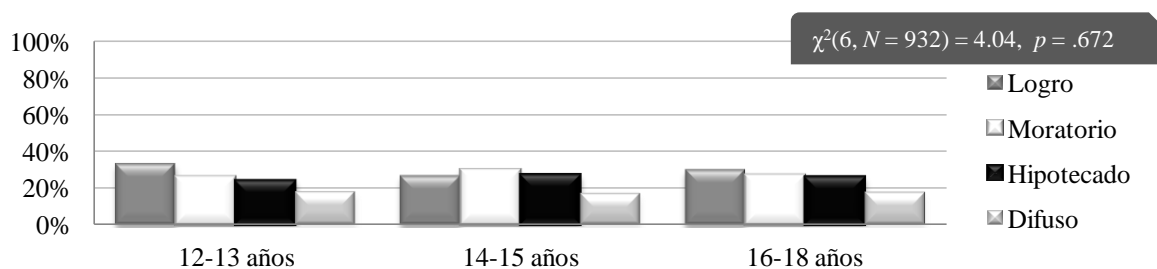
	12-13 años (<i>n</i> = 283) <i>M</i> (DE)	14-15 años (<i>n</i> = 410) <i>M</i> (DE)	16-18 años (<i>n</i> = 239) <i>M</i> (DE)	<i>gl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Global	3.40 (0.86)	3.17 (0.89)	3.34 (0.88)	2/929	0.71	.492
Exploración	3.15 (0.95)	3.13 (0.98)	3.15 (0.99)	2/929	0.03	.978
Compromiso	3.64 (0.96)	3.50 (1.00)	3.54 (0.99)	2/929	1.79	.167

Tampoco fueron significativas las diferencias debidas a la edad al realizar los análisis diferenciando entre autóctonos e inmigrantes, como se muestra en la Tabla 48.

Tabla 48. Descriptivos y contrastes de medias de la identidad étnica en función de la edad de inmigrantes y autóctonos.

	12-13 años <i>M</i> (DE) (<i>n</i> = 154)	14-15 años <i>M</i> (DE) (<i>n</i> = 221)	16-18 años <i>M</i> (DE) (<i>n</i> = 98)	<i>gl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Autóctonos						
Global	3.29 (0.90)	3.14 (0.88)	3.13 (0.76)	2/470	1.75	.175
Exploración	3.02 (0.95)	2.91 (0.96)	2.85 (0.89)	2/470	1.17	.310
Compromiso	3.56 (1.02)	3.37 (1.03)	3.41 (0.98)	2/470	1.76	.174
Inmigrantes						
Global	3.52 (0.79)	3.53 (0.86)	3.49 (0.93)	2/456	0.07	.933
Exploración	3.30 (0.91)	3.40 (0.93)	3.36 (1.02)	2/456	0.38	.684
Compromiso	3.74 (0.89)	3.65 (0.95)	3.63 (1.04)	2/456	0.50	.608

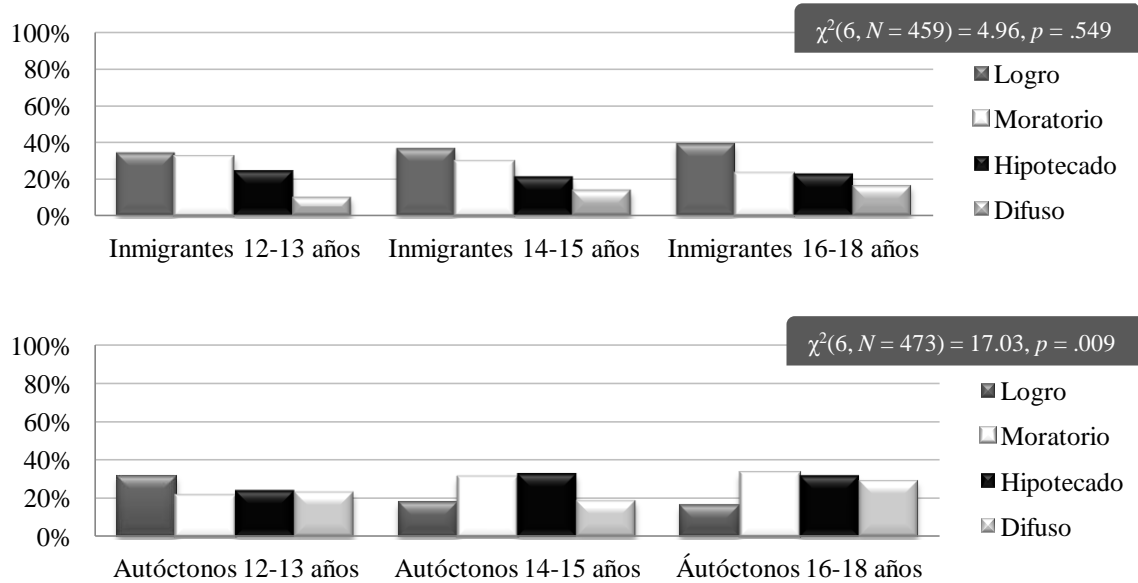
En relación a los estatus de identidad, aunque existieron diferencias en los porcentajes de jóvenes en cada estatus en función del grupo de edad, como se muestra en la Figura 17, estas no fueron significativas, $\chi^2(6, N = 932) = 4.04, p = .672$.

Figura 17. Estatus de identidad étnica en función de la edad.

Diferenciando entre ser inmigrante o no (Figura 18), en el grupo de inmigrantes el primer conglomerado fue el de identidad lograda, seguido del moratorio, el hipotecado y en último lugar el difuso, y no se encontraron diferencias significativas, $\chi^2(6, N = 459) = 4.96, p = .549$. Sin embargo el patrón encontrado en el grupo de autóctonos fue diferente y estas diferencias fueron significativas, $\chi^2(6, N = 473) = 17.03, p = .009, (V = .13)$. En el grupo de menor edad (12-13 años) hubo una mayor proporción de la esperada de jóvenes en el estatus de identidad lograda, así como una menor proporción de jóvenes en el

estatus de identidad moratoria, mientras que en el grupo de edad intermedia (14-15 años) hubo una menor proporción de identidad lograda.

Figura 18. Estatus de identidad étnica de inmigrantes y autóctonos en función de la edad.



Contraste de frecuencias (autóctonos)		Moratorio	Difuso	Logro	Hipotecado
12-13 años	<i>n</i>	32	36	49	37
	<i>r_z</i>	-2.3*	1.1	3.5**	-1.8
14-15 años	<i>n</i>	67	42	40	72
	<i>r_z</i>	1.2	-.8	-2.0*	1.3
16-18 años	<i>n</i>	32	19	16	31
	<i>r_z</i>	1.2	-0.3	-1.6	.5

r_z= residuos tipificados corregidos, **p* < .05, ***p* < .01

1.2.4. Diferencias entre inmigrantes en identidad étnica.

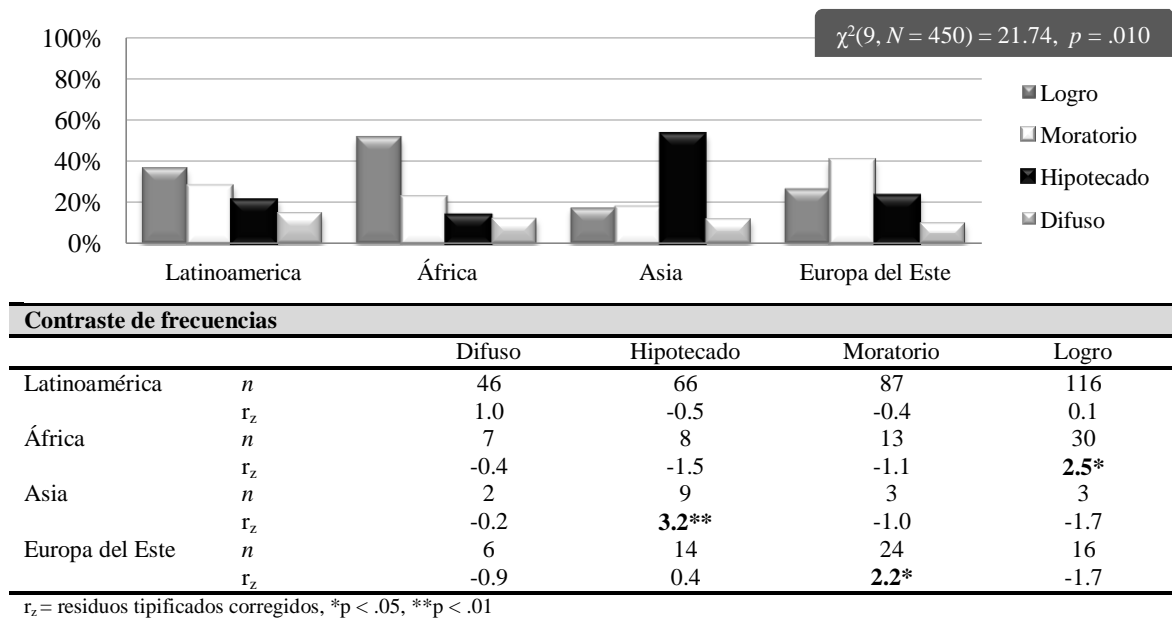
Los análisis de la varianza mostraron que no existieron diferencias significativas en la identidad étnica de los jóvenes inmigrantes en función de las **zonas de procedencia**, como se muestra en la Tabla 49.

Tabla 49. Descriptivos y contrastes de medias de la identidad étnica de inmigrantes en función de la zona de procedencia.

	Latinoamérica (<i>n</i> = 315) <i>M</i> (DE)	África (<i>n</i> = 58) <i>M</i> (DE)	Asia (<i>n</i> = 17) <i>M</i> (DE)	Este Europa (<i>n</i> = 60) <i>M</i> (DE)	<i>gl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Global	3.51 (0.87)	3.72 (0.91)	3.40 (0.84)	3.40 (0.78)	3/446	1.49	.216
Exploración	3.35 (0.96)	3.60 (1.09)	3.20 (0.84)	3.31 (0.83)	3/446	1.44	.231
Compromiso	3.67 (0.96)	3.83 (0.96)	3.61 (1.05)	3.49 (0.98)	3/446	1.25	.290

Los estatus de identidad fueron diferentes a nivel estadístico en función de las zonas de procedencia, $\chi^2(9, N = 450) = 21.74, p = .010, (V = .13)$, como se muestra en la Figura 19. Existió una mayor proporción de jóvenes con estatus hipotecado en el grupo de asiáticos, mayor proporción de identidad lograda en el grupo de africanos y mayor proporción de identidad moratoria en el grupo procedente de Europa del Este.

Figura 19. Estatus de identidad étnica de inmigrantes en función de las zonas de procedencia.

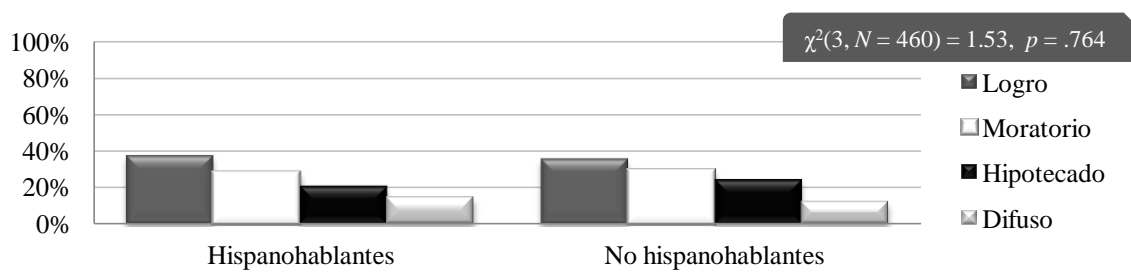


No se encontraron diferencias significativas en la puntuación en identidad étnica ni en ninguna de sus subescalas al diferenciar **entre hispanohablantes y no hispanohablantes**, como se muestra en la Tabla 50.

Tabla 50. Descriptivos y contrastes de medias de la identidad étnica de inmigrantes en función de la lengua de origen.

	Hispanohablantes (<i>n</i> = 307) <i>M</i> (DE)	No hispanohablantes (<i>n</i> = 153) <i>M</i> (DE)	<i>g^l</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Global	3.52 (0.87)	3.50 (0.93)	458	0.13	.898
Exploración	3.35 (0.95)	3.37 (1.02)	458	-0.13	.897
Compromiso	3.68 (0.96)	3.64 (1.05)	458	0.36	.721

Como se muestra en la Figura 20, tantos en los jóvenes que procedían de países cuya lengua oficial era el castellano como aquellos que procedían de países en los que no, los porcentajes en los estatus de identidad fueron similares, en primer lugar se encontraron en el de logro, seguido del moratorio, el hipotecado y por último el difuso y no se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos, $\chi^2(3, N = 460) = 1.53, p = .764$.

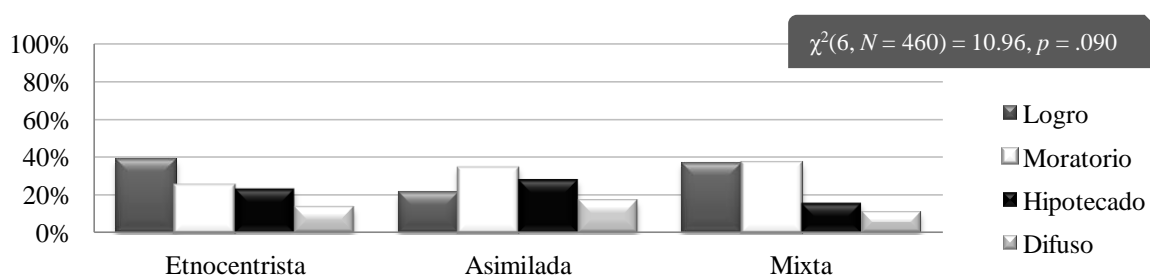
Figura 20. Estatus de identidad étnica de inmigrantes en función de la lengua materna.

Existieron diferencias estadísticamente significativas tanto en la puntuación en identidad étnica general como en la dimensión de compromiso en función de las **identificaciones étnicas** de los jóvenes inmigrantes, como se muestra en la Tabla 51. Los análisis de comparaciones múltiples a posteriori de Scheffé mostraron que los jóvenes etnocentristas presentaron puntuaciones superiores a los asimilados, con tamaños de efectos bajos, ($d = 0.40$ para la puntuación general & $d = 0.46$ para la puntuación en compromiso).

Tabla 51. Estadísticos descriptivos y contrastes de medias de la identidad étnica de inmigrantes en función de las identificaciones étnicas.

	Etnocentrista ($n = 323$) M (DE)	Asimilada ($n = 47$) M (DE)	Mixta ($n = 90$) M (DE)	gl	F	p
Global	3.55 (0.86)	3.20 (0.89)	3.53 (0.81)	2/457	16.66	.034
Exploración	3.37 (0.95)	3.11 (0.95)	3.42 (0.93)	2/457	17.55	.141
Compromiso	3.73 (0.97)	3.50 (0.95)	3.63 (0.91)	2/457	21.99	.015

En relación a la influencia de las **identificaciones étnicas** sobre los estatus de identidad, aunque existieron diferencias en las proporciones, como se muestra en la Figura 21, estas no fueron significativas, $\chi^2(6, N = 460) = 10.96, p = .090$.

Figura 21. Estatus de identidad étnica de inmigrantes en función de las identificaciones étnicas.

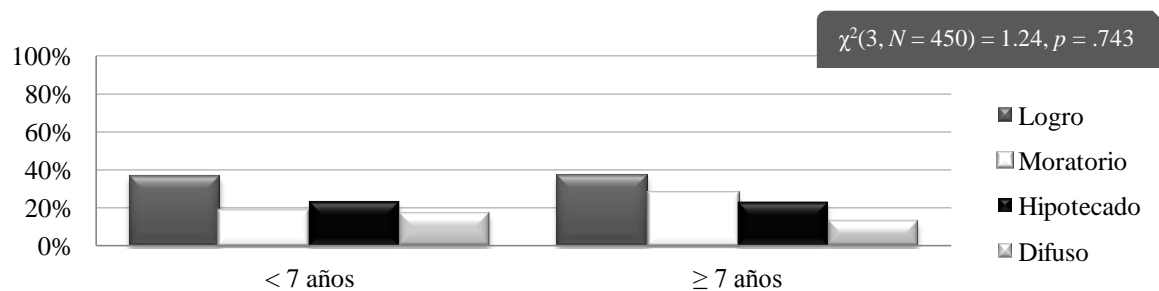
No se encontraron diferencias en las puntuaciones en identidad étnica en función de la **edad de llegada** a España, como se muestra en la Tabla 52.

Tabla 52. Estadísticos descriptivos y contrastes de medias de la identidad étnica de inmigrantes en función la edad de llegada a España.

	< 7 años (<i>n</i> = 77) <i>M</i> (DE)	≥ 7 años (<i>n</i> = 333) <i>M</i> (DE)	<i>gl</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Global	3.50 (1.02)	3.52 (0.83)	98.15	-0.11	.910
Exploración	3.33 (1.01)	3.36 (0.93)	448	-0.32	.752
Compromiso	3.68 (1.09)	3.67 (0.94)	448	0.82	.935

A pesar de que se observaron diferencias en las proporciones en los estatus de identidad en función de la edad de llegada a España, como se muestra en la Figura 22, estas no fueron significativas, $\chi^2(3, N = 450) = 1.24, p = .743$.

Figura 22. Estatus de identidad étnica de inmigrantes en función de la edad de llegada a España.

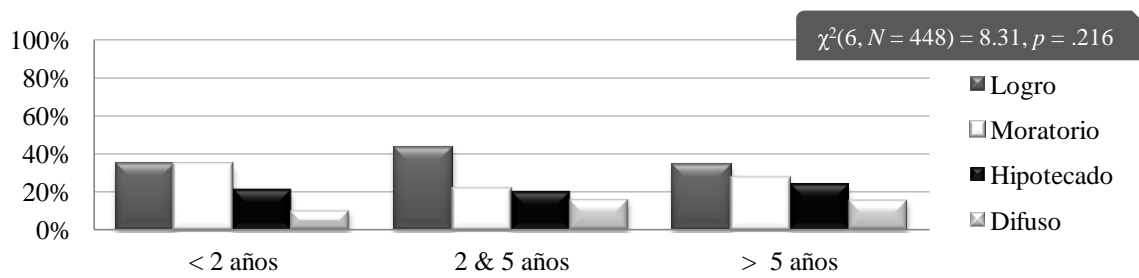


No se encontraron diferencias significativas en las puntuaciones en identidad étnica en función del **tiempo** que llevaban **en España**, como se muestra en la Tabla 53.

Tabla 53. Estadísticos descriptivos y contrastes de medias de la identidad étnica de inmigrantes en función del tiempo en España.

	< 2 años (<i>n</i> = 144) <i>M</i> (DE)	2 & 5 años (<i>n</i> = 122) <i>M</i> (DE)	> 5 años (<i>n</i> = 182) <i>M</i> (DE)	<i>gl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Global	3.65 (0.91)	3.75 (0.97)	3.63 (1.01)	2/445	0.57	.565
Exploración	3.41 (0.89)	3.37 (0.95)	3.31 (1.02)	2/445	0.49	.616
Compromiso	3.53 (0.78)	3.56 (0.87)	3.47 (0.93)	2/445	0.45	.640

Aunque se encontraron diferentes proporciones en los distintos estatus de identidad étnica en función del tiempo en España, como se muestra en la Figura 23, estas diferencias no fueron significativas, $\chi^2(6, N = 448) = 8.31, p = .216$.

Figura 23. Estatus de identidad étnica de inmigrantes en función del tiempo en España.

1.2.5. Identidad étnica y satisfacción vital.

En primer lugar se comprobó que no existieron diferencias en la satisfacción vital entre autóctonos ($M = 3.70$, $DE = 0.90$) e inmigrantes ($M = 3.66$, $DE = 0.87$), $t(1000) = 0.67$, $p = .502$. En ambos grupos las puntuaciones medias estuvieron por encima del estándar medio de la escala, indicando que estaban satisfechos con sus vidas.

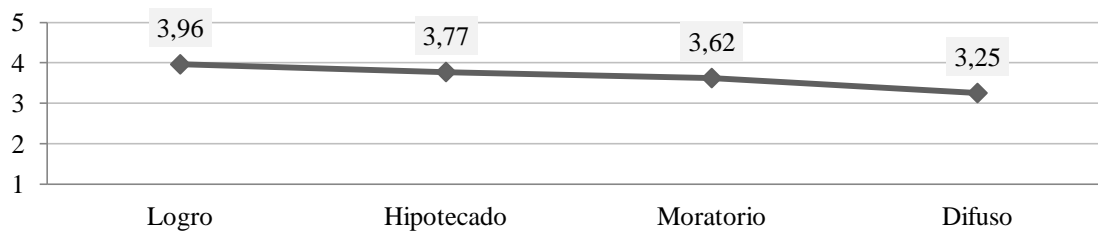
La influencia de la identidad étnica de forma **global** sobre la satisfacción fue diferente en función de ser o no inmigrante, $F(1, 929) = 3.88$, $p = .049$, pero con un tamaño de efecto despreciable ($\eta_p^2 < .01$), motivo por el cual se procedió a realizar los análisis tanto de forma conjunta como separada. De forma conjunta, se encontró que la pendiente, $b^* = .30$, fue estadísticamente significativa, $t(931) = 9.66$, $p < .001$, y por tanto se aceptó la hipótesis de la relación lineal entre la identidad étnica y la satisfacción vital. El valor de R^2 fue de .09, indicando que el 9% de la variabilidad de la satisfacción vital fue explicada por la identidad étnica. El tamaño de efecto fue medio en el grupo de inmigrantes ($R^2 = .14$), $b^* = .38$, $t(458) = 8.69$, $p < .001$, y bajo en el grupo de autóctonos, ($R^2 = .06$), $b^* = .25$, $t(471) = 5.66$, $p < .001$.

Se realizaron los mismos análisis para comprobar la influencia de ser inmigrante o no sobre la relación entre las puntuaciones en **exploración** de la identidad étnica sobre las puntuaciones en satisfacción vital. En este caso la interacción resultó ser significativa, $F(1, 932) = 6.73$, $p = .010$, pero con un tamaño de efecto despreciable ($\eta_p^2 < .01$), motivo por el cual se procedió a realizar los análisis tanto de forma conjunta como separada. De forma conjunta se encontró que la pendiente, $b^* = .23$, fue estadísticamente significativa, $t(931) = 7.05$, $p < .001$, y por tanto se aceptó la hipótesis de la relación lineal entre la exploración de la identidad étnica y la satisfacción vital. El valor de R^2 fue de .06, indicando que el 6% de la variabilidad de la satisfacción vital fue explicada por la

exploración de la identidad étnica. El efecto de las puntuaciones de exploración de la identidad étnica sobre la satisfacción vital obtuvo un tamaño de efecto medio en el grupo de inmigrantes, $b^* = .32$, $t(458) = 7.31$, $p < .001$, $R^2 = .10$, frente a el efecto bajo, $b^* = .16$, $t(1, 471) = 14.48$, $p < .001$, $R^2 = .02$, que presentó esta relación en el grupo de autóctonos.

Por último, se comprobó la posible influencia de la procedencia sobre la relación entre las puntuaciones en **compromiso** con la identidad étnica y las puntuaciones en satisfacción vital. Dado que la interacción no fue significativa, $F(1, 932) = 1.82$, $p = .177$, se analizó la influencia del compromiso sobre la satisfacción en la muestra general. Se encontró que la pendiente, $b^* = .31$, fue estadísticamente significativa, $t(931) = 10.02$, $p < .001$, y por tanto se aceptó la hipótesis de la relación lineal entre el compromiso con la identidad étnica y la satisfacción vital. El valor de R^2 fue de .10, indicando que el 10% de la variabilidad de la satisfacción vital fue explicada por el compromiso con la identidad étnica.

No existieron diferencias significativas entre los inmigrantes y los autóctonos en la relación entre los **estatus de identidad** y la satisfacción con la vida, $F(3, 932) = 0.85$, $p = .469$. Sí fue significativa la influencia de los estatus de identidad étnica sobre la satisfacción vital, Welch (3, 461.58) = 22.09, $p < .001$. Los análisis de comparaciones múltiples a posteriori de Games-Howell mostraron que las diferencias se encontraban entre todos los conglomerados excepto entre los de identidad moratoria e hipotecada. Los jóvenes pertenecientes al conglomerado de identidad difusa mostraron puntuaciones inferiores en satisfacción vital en comparación con el resto de estatus de identidad, con tamaños de efecto medios para las diferencias entre identidad difusa e identidad lograda ($d = 0.79$) e identidad hipotecada ($d = 0.55$) y bajo para la diferencia con la moratoria ($d = 0.40$). Los jóvenes pertenecientes al conglomerado de identidad lograda presentaron puntuaciones en satisfacción vital superiores a los pertenecientes a los conglomerados de identidad hipotecada e identidad moratoria, con tamaños de efecto bajos ($d = 0.30$ & $d = 0.43$ respectivamente). Las puntuaciones medias se muestran en la Figura 24.

Figura 24. Satisfacción vital en función de los estatus de identidad étnica.

1.2.6. Resumen resultados identidad étnica.

Se identificaron 4 estatus de identidad étnica en función de las puntuaciones estandarizadas de las escalas de exploración y compromiso, de la siguiente forma:

- **Moratorio.** Puntuaciones por debajo de la media en compromiso y por encima en exploración, $n = 260$.
- **Difuso.** Puntuaciones por debajo de la media en ambas escalas, $n = 159$.
- **Logro.** Puntuaciones por encima de la media en ambas escalas, $n = 273$.
- **Hipotecado.** Puntuaciones por encima de la media en compromiso y por debajo en exploración, $n = 241$.

Autóctonos vs inmigrantes

- **Puntuaciones.** Los inmigrantes tuvieron una mayor identidad étnica (de forma general y a través de sus componentes) que los autóctonos, aunque la diferencia fue baja.
- **Estatus.** Los inmigrantes se encontraron en mayor medida en el estatus de identidad lograda y menos en los estatus de identidad hipotecada y difusa en comparación con los autóctonos.

Edad.

- **Puntuaciones.** No se encontraron diferencias.
- **Estatus.** No se encontraron diferencias en los inmigrantes. Los autóctonos de menor edad presentaron el estatus de identidad lograda en mayor medida y en menor el de moratorio, mientras que los del grupo de 14-15 años presentaron en mayor medida el de logro.

Diferencias entre inmigrantes.

- **Zona de procedencia:** **Puntuaciones.** No se encontraron diferencias. **Estatus.** Los africanos se encontraron en mayor medida en el estatus de logro, los asiáticos en el hipotecado y los Europeos del Este en el moratorio.
- **Lengua materna.** No se encontraron diferencias.
- **Identificaciones étnicas.** **Puntuaciones.** Los etnocentristas presentaron una identidad étnica superior a los asimilados, debido principalmente al componente de compromiso. **Estatus.** No se encontraron diferencias.
- **Edad de llegada & tiempo en España.** No se encontraron diferencias.

Satisfacción vital

No se encontraron diferencias entre inmigrantes y autóctonos. En ambos casos, las puntuaciones se encontraron por encima del estándar.

Puntuaciones. La influencia de la identidad étnica sobre la satisfacción vital fue mayor en los inmigrantes que en los autóctonos. Estas puntuaciones explicaron:

- De forma general, el 15% frente al 6%.
- El componente de exploración, el 10% frente al 2%.
- El componente de compromiso en ambos grupos el 10%.

Estatus. No se encontraron diferencias entre inmigrantes y autóctonos. Todos los estatus presentaron puntuaciones por encima del estándar de la escala, los adolescentes en el estadio de logro fueron los que informaron tener una mayor satisfacción con sus vidas, seguidos del hipotecado y moratorio (entre los que no hubo diferencias) y por último el difuso.

1.3. Actitudes de aculturación.

Los análisis de las actitudes de aculturación se han realizado con las puntuaciones en cada una de las actitudes estudiadas, es decir, el deseo expresado por mantener las costumbres del país de origen (*mantenimiento*) y el deseo expresado por participar en la sociedad de acogida (*participación*), así como a través de las actitudes agrupadas expuestas en el apartado de metodología. Los resultados serán expuestos de la siguiente forma:

- En primer lugar las actitudes de aculturación de forma general de todos los participantes y de forma diferenciada de los adolescentes inmigrantes y los adolescentes autóctonos.
- En segundo, las diferencias entre los inmigrantes en las actitudes de aculturación, así como su influencia sobre la satisfacción vital.

1.3.1. Actitudes de aculturación de autóctonos e inmigrantes.

Se encontraron diferencias significativas entre ambas actitudes en la muestra tomada en su conjunto, la puntuación media en la actitud de participación en la sociedad española ($M = 3.52$, $DE = 1.34$) fue superior a la actitud de mantenimiento de las costumbres ($M = 3.24$, $DE = 1.18$), $t(989) = 6.93$, $p < .001$, con un tamaño de efecto bajo ($d = 0.22$).

Al realizar los análisis en función de ser o no inmigrante, en los autóctonos la puntuación media en la actitud hacia la participación de los inmigrantes en la sociedad

española fue superior a la puntuación media en la actitud de mantenimiento de las costumbres de los inmigrantes, $t(497) = 8.75$, $p < .001$, con un tamaño de efecto bajo, mientras que en el grupo de inmigrantes no se encontraron diferencias significativas entre ambas actitudes, $t(491) = -1.48$, $p = .140$, como se muestra en la Tabla 54.

Tabla 54. Estadísticos descriptivos y contrastes de medias de las actitudes de aculturación de autóctonos e inmigrantes.

	Participación <i>M</i> (DE)	Mantenimiento <i>M</i> (DE)	<i>gl</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Autóctonos	3.70 (1.22)	3.23 (1.40)	497	8.75	<.001	0.36
Inmigrantes	3.34 (1.12)	3.25 (1.29)	491	1.48	.140	

Comparando entre inmigrantes y autóctonos, no se encontraron diferencias significativas en las puntuaciones de la actitud hacia el mantenimiento de las costumbres de los inmigrantes, $t(985.69) = -0.23$, $p = .818$. La diferencia se encontró en la actitud hacia la participación en la sociedad, siendo la puntuación media superior en los autóctonos en comparación con los inmigrantes, $t(989.12) = 4.77$, $p < .001$, con un tamaño de efecto bajo, como se muestra en la Tabla 55.

Tabla 55. Estadísticos descriptivos y contrastes de medias de las actitudes de aculturación en función de la procedencia.

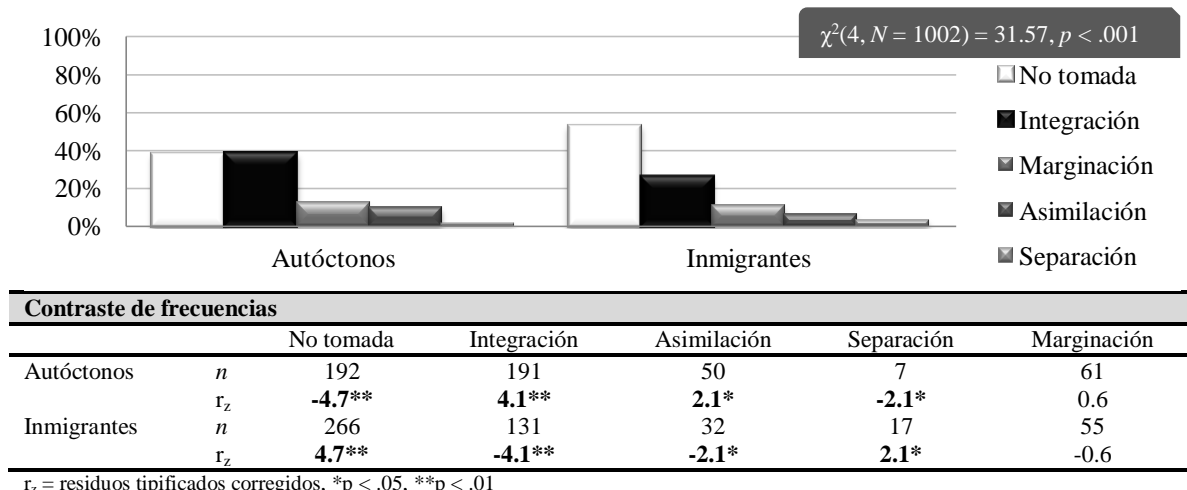
	Autóctonos		Inmigrantes		<i>gl</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>n</i>	<i>M</i> (DE)	<i>n</i>	<i>M</i> (DE)				
Participación	498	3.70 (1.22)	501	3.34 (1.12)	989.12	4.77	<.001	0.31
Mantenimiento	495	3.23 (1.40)	496	3.25 (1.29)	985.69	-0.23	.818	

Al agrupar las actitudes siguiendo el procedimiento desarrollado en la metodología, la actitud mayoritaria de los participantes fue la *no tomada* (45,7%), es decir, presentaron posiciones intermedias en una de las dos actitudes, en segundo lugar la integración (32,1%), seguida de la marginación (11,6%), la asimilación (8,2%) y por último la separación (2,4%).

Diferenciando entre inmigrantes y autóctonos, las actitudes fueron las mismas que en la muestra general, aunque en los adolescentes autóctonos la actitud no tomada y la integración presentaron porcentajes similares, como se muestra en la Figura 25. La prueba Chi-Cuadrado mostró que existían diferencias significativas entre las actitudes de los autóctonos y los inmigrantes, $\chi^2(4, N = 1002) = 31.57$, $p < .001$, ($V = .18$). El análisis de los residuos tipificados corregidos mostró que los adolescentes autóctonos presentaron

menos actitudes no tomadas y de separación y más de integración y asimilación en comparación con los inmigrantes.

Figura 25. Actitudes de aculturación de inmigrantes y autóctonos.



r_z = residuos tipificados corregidos, **p* < .05, ***p* < .01

1.3.2. Diferencias entre inmigrantes en actitudes de aculturación.

En los adolescentes inmigrantes se analizaron las relaciones de las variables que podían influir sobre las actitudes de aculturación. A continuación se muestran los resultados de dichos análisis.

Las puntuaciones en ninguna de las actitudes fueron diferentes a nivel estadístico en función de la **zona de procedencia**, como se muestra en la Tabla 56.

Tabla 56. Estadísticos descriptivos y contrastes de medias de las actitudes de aculturación de inmigrantes en función de la zona de procedencia.

	Latinoamérica (<i>n</i> = 327)	África (<i>n</i> = 60)	Asia (<i>n</i> = 18)	Este Europa (<i>n</i> = 66)	<i>gl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
	<i>M</i> (DE)	<i>M</i> (DE)	<i>M</i> (DE)	<i>M</i> (DE)			
Mantenimiento	3.27 (1.26)	3.57 (1.36)	3.11 (1.13)	3.00 (1.38)	3/482	2.26	.081
Participación	3.36 (1.11)	3.42 (1.08)	3.22 (1.17)	3.29 (1.19)	3/482	0.21	.871

En relación a las actitudes de aculturación de forma agrupada, no pudieron realizarse los análisis debido al alto porcentaje (48%) de casillas que presentaron una frecuencia esperada inferior a 5.

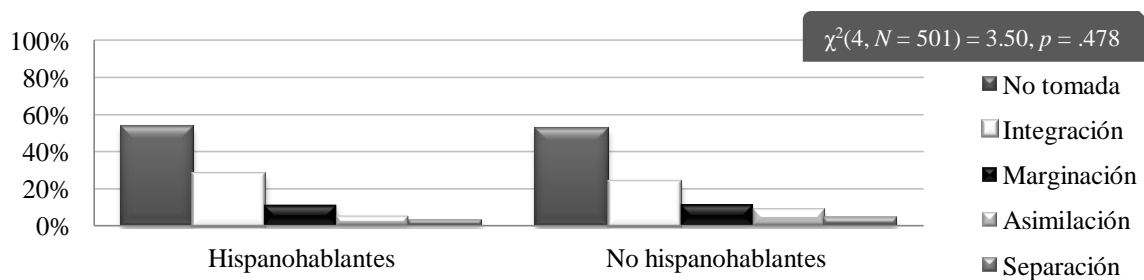
Tampoco se encontraron diferencias significativas en las actitudes de aculturación en función de proceder de un país cuya **lengua** oficial fuese el castellano o no, como se muestra en la Tabla 57.

Tabla 57. Estadísticos descriptivos y contrastes de medias de las actitudes de aculturación de inmigrantes en función de la lengua materna.

	Hispanohablantes (<i>n</i> = 326) <i>M</i> (DE)	No hispanohablantes (<i>n</i> = 170) <i>M</i> (DE)	<i>gl</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Mantenimiento	3.30 (1.25)	3.16 (1.36)	3/494	1.23	.260
Participación	3.37 (1.11)	3.29 (1.13)	3/494	0.70	.483

Al estudiar la influencia de la lengua de origen sobre las actitudes agrupadas, el patrón encontrado fue el mismo que a nivel general, como se muestra en la Figura 26, y no se encontraron diferencias significativas, $\chi^2(4, N = 501) = 3.50, p = .478$.

Figura 26. Actitudes de aculturación de inmigrantes en función de la lengua materna.

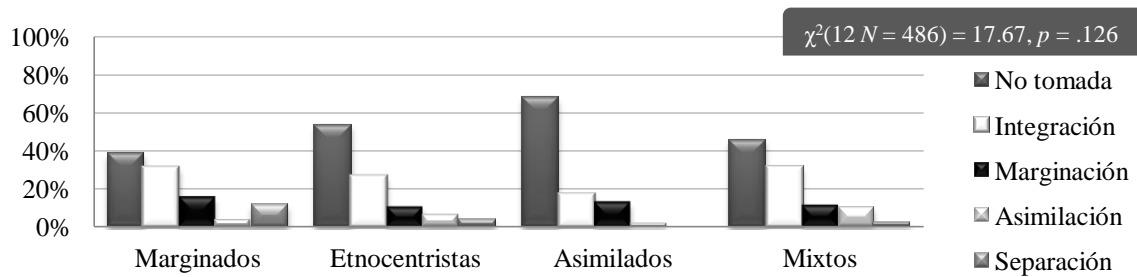


Las puntuaciones en ninguna de las dos actitudes fue diferente a nivel estadístico en función de las **identificaciones étnicas**, como se muestra en la Tabla 58.

Tabla 58. Estadísticos descriptivos y contrastes de medias de las actitudes de aculturación de inmigrantes en función de las identificaciones étnicas.

	Marginados (<i>n</i> = 23) <i>M</i> (DE)	Etnocentrista (<i>n</i> = 321) <i>M</i> (DE)	Asimilados (<i>n</i> = 45) <i>M</i> (DE)	Mixtos (<i>n</i> = 92) <i>M</i> (DE)	<i>gl</i>	<i>Welch/F</i>	<i>p</i>
Mantenimiento	3.61 (1.50)	3.27 (1.29)	3.16 (1.07)	3.22 (1.33)	74.42	0.57	.634
Participación	3.13 (1.36)	3.35 (1.12)	3.11 (1.09)	3.49 (1.07)	455	1.45	.229

Al estudiar la influencia de las identificaciones étnicas sobre las actitudes de aculturación agrupadas, el patrón encontrado fue el mismo que a nivel general, como se muestra en la Figura 27, sin diferencias significativas, $\chi^2(12, N = 486) = 17.67, p = .126$.

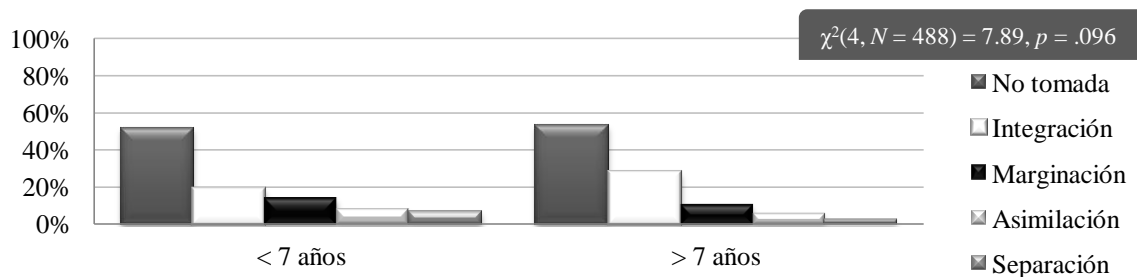
Figura 27. Actitudes de aculturación de inmigrantes en función de las identificaciones étnicas.

No se encontraron diferencias significativas en ninguna de las actitudes en función de la **edad de llegada** a España, como se muestra en la Tabla 59.

Tabla 59. Estadísticos descriptivos y contrastes de medias de las actitudes de aculturación de inmigrantes en función de la edad de llegada a España.

	<i>n</i>	< 7 años <i>M</i> (DE)	<i>n</i>	≥ 7 años <i>M</i> (DE)	<i>gl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Mantenimiento	84	3.16 (1.31)	389	3.27 (1.29)	1/480	0.52	.473
Participación	84	3.14 (1.22)	399	3.37 (1.08)	1/481	2.86	.091

Al estudiar la influencia de la edad de llegada sobre las actitudes agrupadas, el patrón encontrado fue el mismo que a nivel general, como se muestra en la Figura 28, sin diferencias significativas, $\chi^2(4, N = 488) = 7.89, p = .096$.

Figura 28. Actitudes de aculturación de inmigrantes en función de la edad de llegada a España.

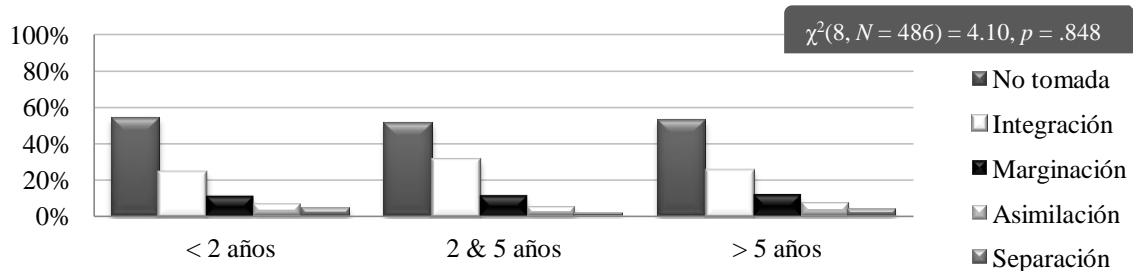
Tampoco fueron diferentes las actitudes en función del **tiempo** que los jóvenes llevaban **residiendo en España**, como se muestra en la Tabla 60.

Tabla 60. Estadísticos descriptivos y contrastes de medias de las actitudes de aculturación de inmigrantes en función del tiempo en España.

	<i>n</i>	< 2 años <i>M</i> (DE)	<i>n</i>	2 & 5 años <i>M</i> (DE)	<i>n</i>	< 5 años <i>M</i> (DE)	<i>gl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Mantenimiento	153	3.18 (1.35)	132	3.27 (1.27)	195	3.28 (1.27)	2/477	0.25	.779
Participación	152	3.32 (1.17)	134	3.40 (1.06)	195	3.28 (1.11)	2/478	0.41	.661

Tampoco influyó el tiempo que llevaban en España sobre las actitudes de aculturación generales, $\chi^2(8, N = 486) = 4.10, p = .848$, como se muestra en la Figura 29.

Figura 29. Actitudes de aculturación de inmigrantes en función del tiempo en España.



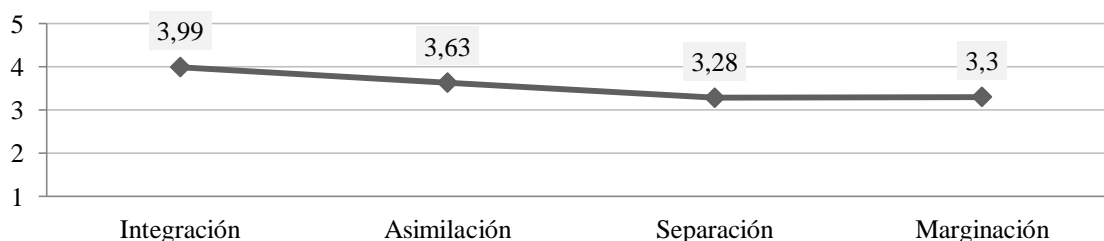
Por último, tanto el mantenimiento de las costumbres del país de acogida como el deseo de participar en la sociedad influyeron sobre una mayor **satisfacción con la vida** de los jóvenes inmigrantes, como se muestra en la Tabla 61.

Tabla 61. Actitudes de aculturación y satisfacción vital de inmigrantes.

	<i>b</i> *	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²
Mantenimiento	.25	5.81	493	<.001	.06
Participación	.27	6.33	494	<.001	.08

A nivel de actitudes agrupadas, también se encontraron diferencias significativas, Welch (3, 54.14) = 8.17, $p < .001$. Los análisis de comparaciones múltiples a posteriori de Games-Howell mostraron que los jóvenes que prefirieron la integración obtuvieron mayores puntuaciones que los que optaron por la separación y la marginación, como se muestra en la Figura 30.

Figura 30. Satisfacción vital de inmigrantes en función de las actitudes de aculturación.



1.3.3. Resumen resultados actitudes de aculturación

Puntuaciones. Los adolescentes autóctonos presentaron una mayor actitud hacia la participación de los inmigrantes en la sociedad española que hacia el mantenimiento de sus costumbres. En comparación con los inmigrantes, los adolescentes autóctonos presentaron una mayor actitud hacia la participación.

Actitudes agrupadas. Los adolescentes inmigrantes se caracterizaron en primer lugar por no tener definida su actitud (53,1%), en segundo lugar por la integración (26,1%), en tercero por la marginación (11%), en cuarto por la asimilación (6,4%) y en último lugar por la separación (3,4%). Los adolescentes autóctonos se caracterizaron en primer lugar por presentar expectativas de integración e indecisas (en porcentajes similares, 38,1% & 38,3% respectivamente), seguida de la exclusión y la asimilación (en porcentajes similares, 12,2% & 10% respectivamente) y en último lugar la separación (1,4%). Los jóvenes autóctonos presentaron en menor medida las actitudes de indecisión y separación y en mayor las de integración y asimilación en comparación con los inmigrantes.

Diferencias entre inmigrantes.

No se encontraron diferencias en función de las identificaciones étnicas, la zona de procedencia, la lengua de origen, la edad de llegada o el tiempo de residencia en España.

1.4. Estrategias de aculturación.

El análisis de la orientación hacia la sociedad de acogida y la orientación a la sociedad de origen se realizará desde dos vertientes, en primer lugar a través de las puntuaciones en cada una de las escalas por separado y en segundo lugar mediante el análisis de las estrategias de aculturación que se configuran del cruce de estas dos puntuaciones. En ambos casos se presentarán los resultados teniendo en cuenta las dimensiones externa e interna.

- En primer lugar se presentarán las puntuaciones en las escalas de orientación hacia la cultura de origen y hacia la de acogida y las estrategias de aculturación.
- En segundo, las diferencias entre los adolescentes inmigrantes.
- En tercero, la relación con la satisfacción con la vida.

1.4.1. Orientación hacia la cultura de acogida y de origen y estrategias de aculturación.

De forma general la puntuación en orientación hacia la cultura de origen ($M = 2.38$, $DE = 0.38$) fue superior a la puntuación en orientación hacia la cultura de acogida ($M = 2.24$, $DE = 0.34$), $r(501) = -.06$, $t(500) = 5.75$, $p < .001$, con un tamaño de efecto bajo ($d = 0.27$).

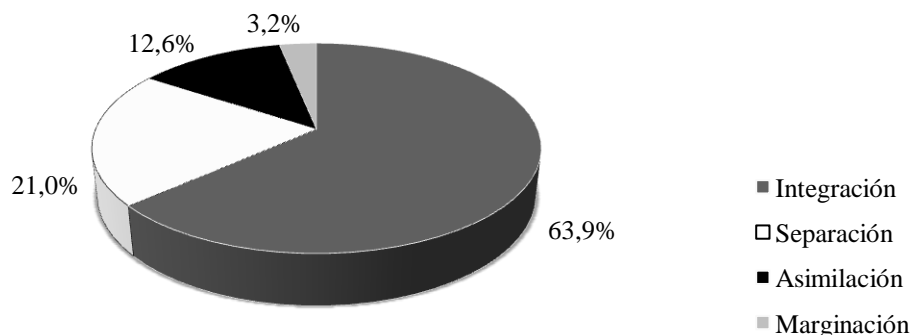
En relación a la cultura de origen, la puntuación media en las variables internas fue superior a la puntuación media en las variables externas, $t(499) = 11.20$, $p < .001$, con un tamaño de efecto bajo ($d = 0.49$). En relación a la cultura de acogida, no se encontraron diferencias significativas entre las variables externas y las internas, $t(499) = 0.75$, $p = .452$, como se muestra en la Tabla 62.

Tabla 62. Estadísticos descriptivos y contrastes de medias de la orientación hacia la cultura de origen y hacia la de acogida en función de las dimensiones externa e interna.

	Externa <i>M</i> (<i>DE</i>)	Interna <i>M</i> (<i>DE</i>)	<i>r</i>	<i>gl</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Cultura de origen	2.23 (0.40)	2.44 (0.50)	.57	499	11.20	<.001	0.49
Cultura de acogida	2.25 (0.48)	2.24 (0.35)	.53	499	0.75	.452	

En relación a las estrategias de aculturación, la predominante fue la integración (63,3%) seguida de la separación (21%) la asimilación (12,6%) y por último la marginación (3,2%), (Figura 31).

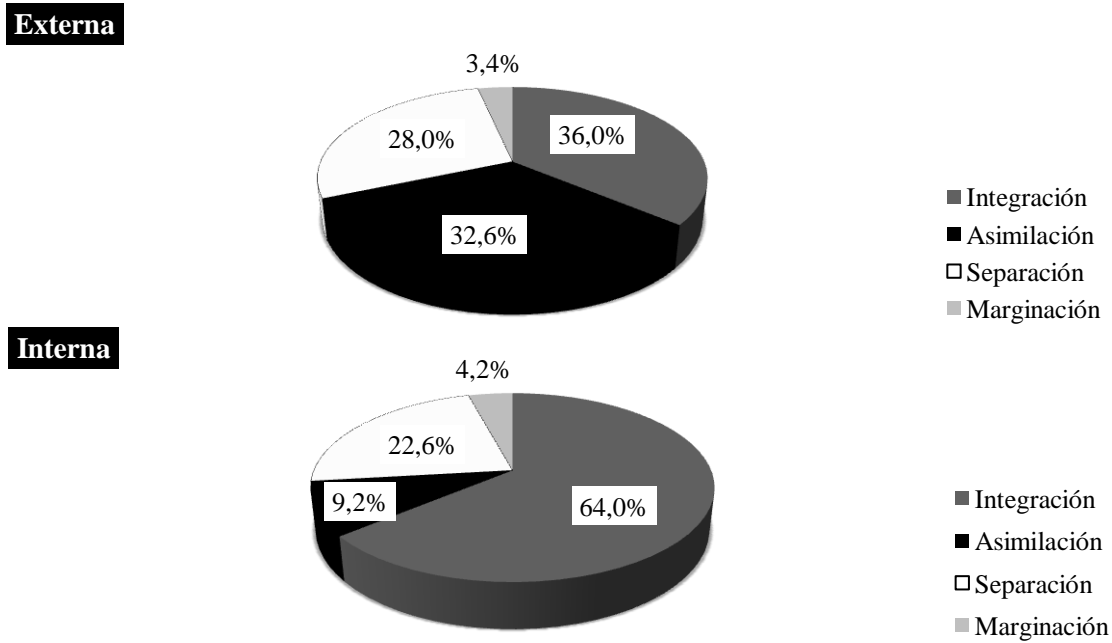
Figura 31. Estrategias de aculturación.



En los **aspectos internos** se mantuvieron las mismas proporciones comentadas a nivel general, la estrategia predominante fue la integración (63,9%) seguida de la separación (22,6%), la asimilación (9,2%) y por último la marginación (4,2%). Sin embargo, en los **aspectos externos** aunque la estrategia mayoritaria también fue la

integración (35,9%), estuvo seguida por un porcentaje similar de jóvenes que llevaron a cabo la estrategia de asimilación (32,5%), la separación (27,9%) y por último la marginación (3,4%). Estos porcentajes se muestran en la Figura 32.

Figura 32. Estrategias de aculturación externa e interna.



1.4.2. Diferencias entre inmigrantes en las estrategias de aculturación.

Los resultados de los análisis de las diferencias en la orientación hacia la cultura de acogida y la de origen en función de la **zona de procedencia** se presentan en la Tabla 63. En relación a la cultura de acogida, los jóvenes procedentes de Asia puntuaron más bajo que el resto, con tamaños de efectos altos. Al diferenciar entre externas e internas, se mantuvieron las mismas diferencias. En relación a la cultura de origen, los jóvenes procedentes de Europa del Este obtuvieron puntuaciones inferiores al resto, con tamaños de efecto medios y los latinoamericanos menos que los africanos y los asiáticos, con tamaños de efecto bajos. Sin embargo, se encontraron otras diferencias en función de la dimensión externa e interna. En el caso de las externas, la puntuación de los jóvenes de Europa del Este solo fue inferior en comparación con los asiáticos, con un tamaño de efecto alto y la de los asiáticos fue superior a la de los latinoamericanos y los africanos, en ambos casos con tamaños de efectos medios. En el caso de las internas, las puntuaciones inferiores de los de Europa del Este sólo lo fueron en comparación con los

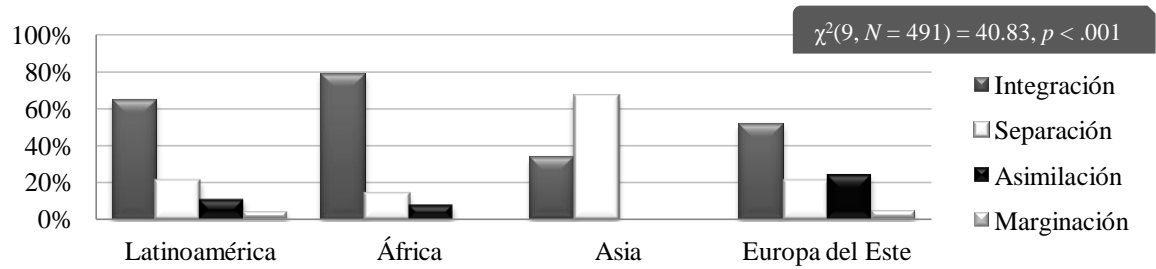
africanos, también con un tamaño de efecto medio y la diferencia entre los asiáticos y los latinoamericanos fue despreciable.

Tabla 63. Estadísticos descriptivos y contrastes de medias de la orientación hacia la cultura de acogida y de origen en función de la zona de procedencia.

	Latinoamérica (<i>n</i> = 338) <i>M</i> (DE)	África (<i>n</i> = 66) <i>M</i> (DE)	Asia (<i>n</i> = 18) <i>M</i> (DE)	Este Europa (<i>n</i> = 68) <i>M</i> (DE)	<i>gl</i>	<i>F/Welch</i>	<i>p</i>
Cultura de acogida							
Total	2.24 (0.33)	2.30 (0.29)	1.92 (0.42)	2.26 (0.38)	3/486	6.03	<.001
Externa	2.24 (0.48)	2.29 (0.40)	1.86 (0.47)	2.28 (0.47)	3/486	4.28	.005
Interna	2.23 (0.34)	2.31 (0.30)	1.97 (0.48)	2.24 (0.43)	3/486	4.42	.004
Cultura de origen							
Total	2.39 (0.37)	2.49 (0.31)	2.51 (0.30)	2.23 (0.43)	3/66.45	6.38	<.001
Externa	2.24 (0.51)	2.29 (0.42)	2.55 (0.32)	2.10 (0.50)	3/69.62	7.24	<.001
Interna	2.44 (0.38)	2.62 (0.32)	2.48 (0.38)	2.32 (0.47)	3/64.75	7.23	<.001

Tamaños de efecto									
	África			Asia			Europa del Este		
	Total	Externa	Interna	Total	Externa	Interna	Total	Externa	Interna
Cultura de acogida									
Latinoamérica	-	-	-	0.85	0.80	0.63	-	-	-
África				1.05	0.99	0.85	-	-	-
Asia							0.85	0.89	0.59
Cultura de origen									
Latinoamérica	0.30	-	0.51	0.36	0.73	0.11	0.40	-	-
África				-	0.70	-	0.69	-	0.75
Asia							0.76	1.07	-

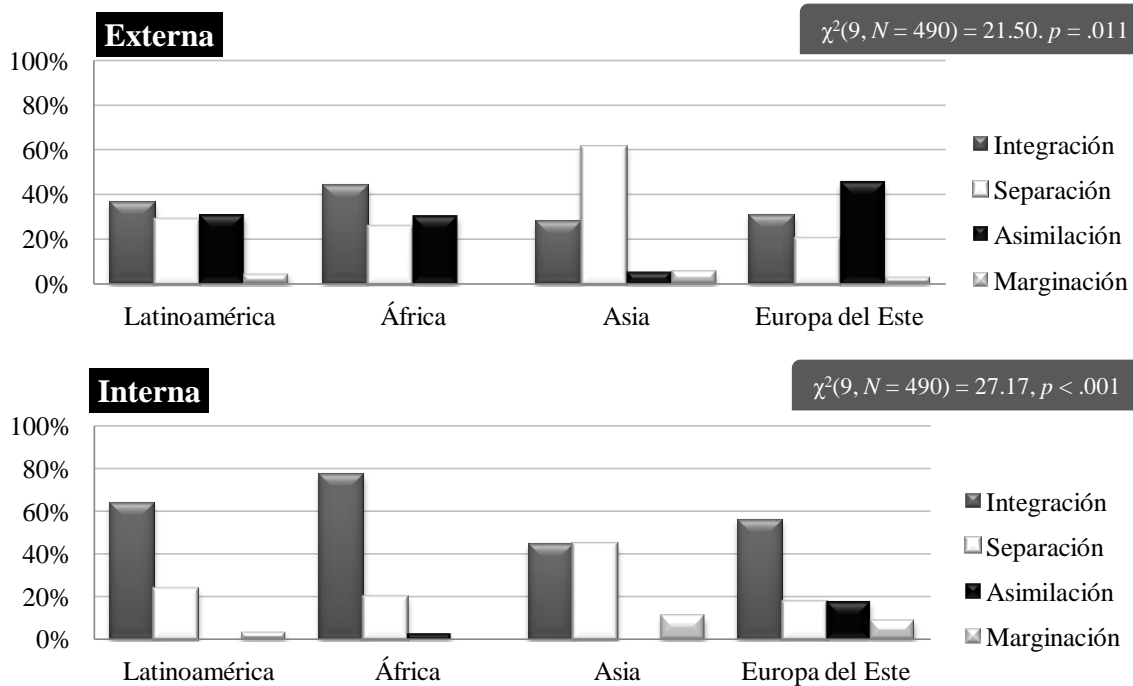
En la Figura 33 se muestran los porcentajes de jóvenes que llevaron a cabo cada una de las estrategias de aculturación en función de la **zona de procedencia**, donde puede observarse que en todos los grupos excepto en los procedentes de Asia (donde la estrategia primordial fue la separación) se dio en mayor medida la integración. Estas diferencias fueron significativas, $\chi^2(9, N = 491) = 40.83, p < .001, (V = 17)$. La estrategia de separación fue más frecuente en los jóvenes procedentes de Asia y la estrategia de integración fue menor de lo esperado. Los africanos presentaron la de integración más de lo esperado, y los europeos del Este en menor medida la de integración y en mayor la de asimilación.

Figura 33. Estrategias de aculturación en función de las zonas de procedencia.

Contraste de frecuencias		Integración	Asimilación	Separación	Marginación
Latinoamérica	<i>n</i>	220	36	70	13
	<i>r_z</i>	.8	-1.0	-.6	1.1
África	<i>n</i>	52	5	9	0
	<i>r_z</i>	2.7**	-1.1	-1.7	-1.6
Asia	<i>n</i>	6	0	12	0
	<i>r_z</i>	-2.7**	-1.6	4.8**	-.8
Europa del Este	<i>n</i>	35	16	14	3
	<i>r_z</i>	-2.3*	3.3**	-.2	.6

r_z = residuos tipificados corregidos, **p* < .05, ***p* < .01

Al realizar los análisis en función los componentes interno y externo de la aculturación, el patrón varió, como se muestra en la Figura 34, las diferencias fueron significativas en ambas dimensiones, $\chi^2(9, N = 490) = 27.17, p < .001, (V = 14)$, para la interna y $\chi^2(9, N = 490) = 21.50, p = .011, (V = .12)$, para la externa. En este caso, se mantuvo que los asiáticos presentaron en una mayor proporción la estrategia de separación en ambas dimensiones, pero en ninguna de ellas la integración fue menor de lo esperado. Además, también la asimilación se dio en menor medida en el componente externo. Los africanos presentaron en mayor medida la integración sólo en la dimensión interna. Los europeos del Este, mayor asimilación tanto en el componente interno como externo, pero la integración no fue menor en ninguno de ellos y presentaron en mayor medida la marginación en el interno.

Figura 34. Estrategias de aculturación externa e interna en función de la zona de procedencia.

Contraste de frecuencias		Integración	Asimilación	Separación	Marginación
Interna					
Latinoamérica	<i>n</i>	216	30	80	12
	<i>r_z</i>	0.0	-0.1	0.5	-0.9
África	<i>n</i>	51	2	13	0
	<i>r_z</i>	2.4*	-1.8	-0.7	-1.8
Asia	<i>n</i>	8	0	8	2
	<i>r_z</i>	-1.7	-1.4	2.2*	1.5
Europa del Este	<i>n</i>	38	12	12	6
	<i>r_z</i>	-1.5	2.7*	-1.1	2.1*
Externa					
Latinoamérica	<i>n</i>	122	104	98	14
	<i>r_z</i>	0.0	-0.8	0.3	1.2
África	<i>n</i>	29	20	17	0
	<i>r_z</i>	1.4	-0.3	-0.5	-1.7
Asia	<i>n</i>	5	1	11	1
	<i>r_z</i>	-0.08	-2.4*	3.1**	0.5
Europa del Este	<i>n</i>	21	31	14	2
	<i>r_z</i>	-1.0	2.6*	-1.6	-0.3

r_z = residuos tipificados corregidos, **p* < .05, ***p* < .01

No se encontraron diferencias en la orientación hacia la cultura de acogida y de origen de forma global en función de proceder de un país de habla **hispana** o no, ni tampoco al diferenciar entre la dimensión externa e interna, como se muestra en la Tabla 64.

Tabla 64. Estadísticos descriptivos y contrastes de medias de la orientación hacia la cultura de origen y de acogida en función de la lengua materna.

	Hispanohablantes (n = 330) M (DE)	No hispanohablantes (n = 170) M (DE)	gl	t	p
Cultura de origen					
Global	2.39 (0.38)	2.36(0.39)	498	0.75	.451
Interna	2.43 (0.38)	2.46 (0.42)	498	-0.70	.483
Externa	2.24 (0.52)	2.21 (0.48)	498	0.69	.493
Cultura de acogida					
Global	2.23 (0.33)	2.26(0.36)	498	-0.71	.476
Interna	2.23 (0.37)	2.24 (0.38)	498	-0.34	.732
Externa	2.24 (0.49)	2.28 (0.46)	498	-0.88	.482

Tampoco se encontraron diferencias en las estrategias de aculturación en función de proceder de un país hispanohablante o no, $\chi^2(3, N = 501) = 3.00, p = .391$ (Figura 35). Ni al diferenciar entre la dimensión externa, $\chi^2(3, N = 500) = 3.90, p = .273$, e interna, $\chi^2(3, N = 500) = 1.23, p = .746$ (Figura 36).

Figura 35. Estrategias de aculturación en función de la lengua materna.

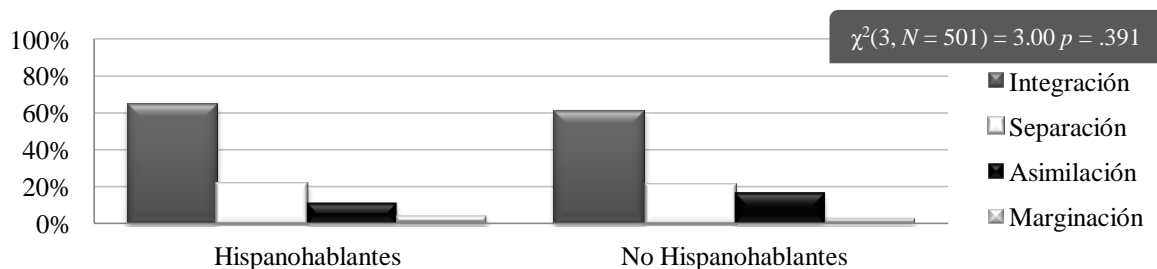
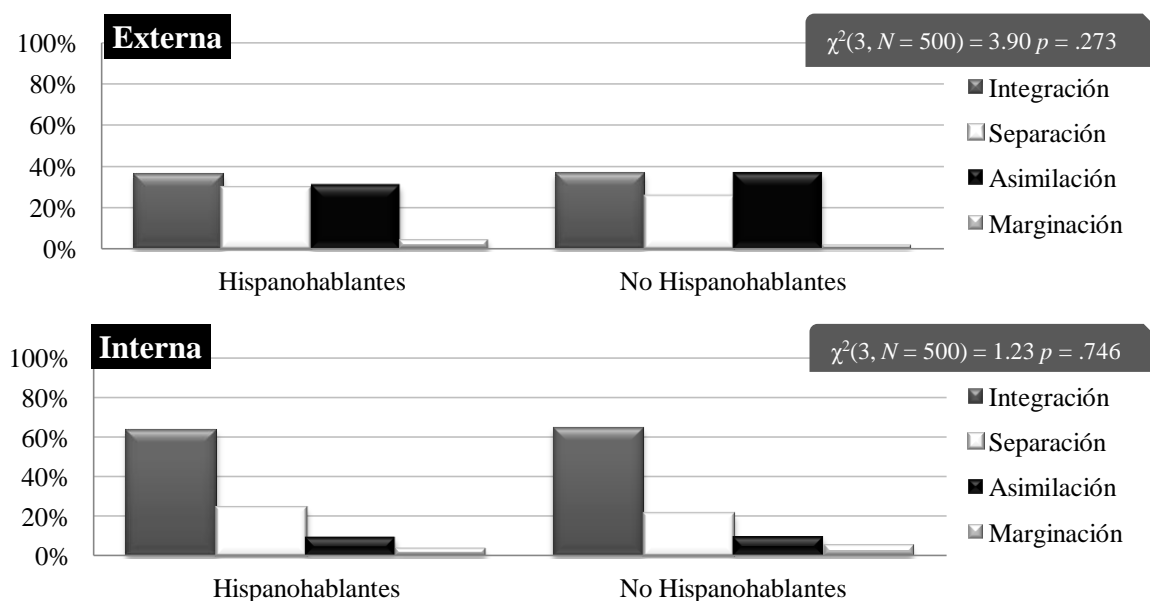


Figura 36. Estrategias de aculturación externa e interna en función de la lengua materna.



Existieron diferencias en la orientación hacia la cultura de origen y de acogida en función de las **identificaciones étnicas** de los jóvenes. En el primer caso, los análisis de

comparaciones múltiples a posteriori mostraron que los asimilados obtuvieron puntuaciones inferiores a los categorizados como mixtos y etnocentristas. Estas mismas diferencias se encontraron en la dimensión externa, pero también que los identificados como mixtos obtuvieron puntuaciones inferiores a los etnocentristas. En la dimensión interna sólo los asimilados obtuvieron puntuaciones inferiores a los etnocentristas. En relación a la cultura de acogida, las comparaciones múltiples a posteriori mostraron que los etnocentristas y los marginados obtuvieron puntuaciones inferiores a los categorizados como mixtos y asimilados. Al diferenciar entre aspectos internos e internos las diferencias fueron las mismas. El resumen de estos resultados se muestra en la Tabla 65.

Tabla 65. Estadísticos y contrastes de medias de la orientación hacia la cultura de origen y hacia la de acogida en función de las identificaciones étnicas.

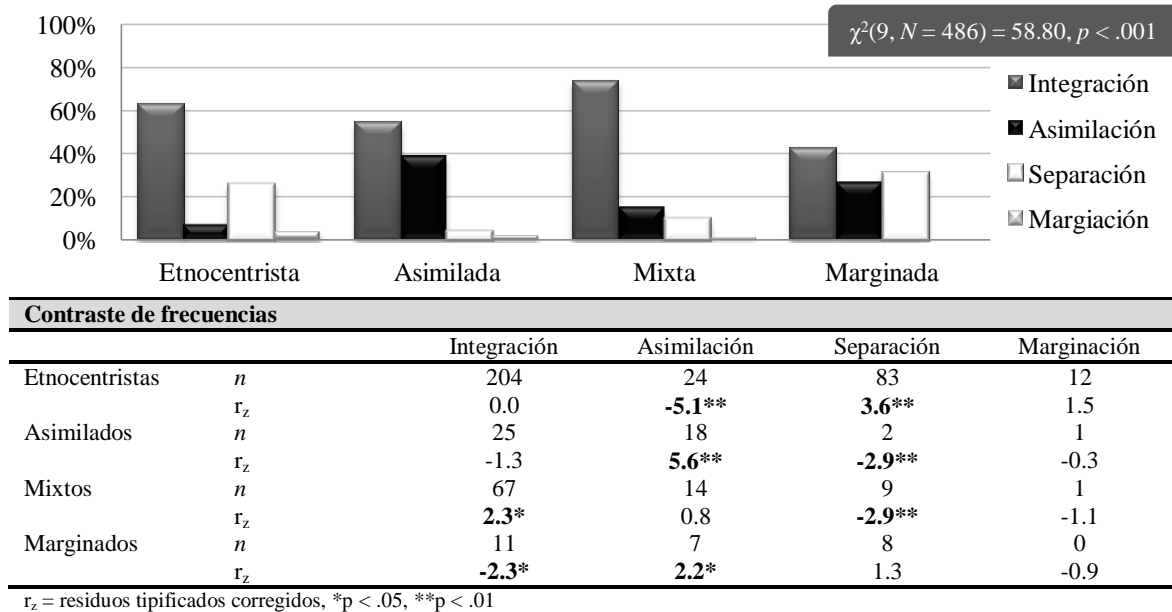
	Etnocentristas (<i>n</i> = 323) <i>M</i> (DE)	Mixtos (<i>n</i> = 91) <i>M</i> (DE)	Asimilados (<i>n</i> = 46) <i>M</i> (DE)	Marginados (<i>n</i> = 26) <i>M</i> (DE)	<i>g</i> ^l	<i>Welch/F</i>	<i>p</i>
Cultura de origen							
Global	2.43 (0.34)	2.34 (0.38)	2.11 (0.43)	2.25 (0.51)	3/76.80	8.93	<.001
Externa	2.31 (0.48)	2.14 (0.51)	1.87 (0.50)	2.15 (0.58)	3/481	6.58	<.001
Interna	2.48 (0.36)	2.43 (0.40)	2.24 (0.48)	2.30 (0.54)	3/76.21	4.51	.005
Cultura de acogida							
Global	2.19 (0.32)	2.37(0.34)	2.48 (0.28)	2.11 (0.40)	3/481	18.31	<.001
Externa	2.19 (0.46)	2.40 (0.48)	2.57 (0.42)	2.13 (0.50)	3/481	13.42	<.001
Interna	2.19 (0.33)	2.35 (0.37)	2.47 (0.29)	2.10 (0.42)	3/481	13.80	<.001

Tamaños de efecto									
	Mixtos			Asimilados			Marginados		
	Global	Externa	Interna	Global	Externa	Interna	Global	Externa	Interna
Cultura de origen									
Etnocentristas	-	0.34	-	0.83	0.90	0.21	-	-	-
Mixtos				0.57	0.54	-	-	-	-
Asimilados							-	-	-
Cultura de acogida									
Etnocentristas	0.55	0.51	1.06	0.97	0.79	0.84	-	-	-
Mixtos				-	-	-	0.70	0.59	1.16
Asimilados							1.07	0.85	0.97

En las estrategias de aculturación, en todas las categorías de identificaciones étnicas la estrategia más frecuente fue la integración (el 63,5% de los etnocentristas, el 54,3% de los asimilados, el 73,6% de los mixtos y el 42,3% de los marginados), mientras que la marginación fue la última, como se muestra en la Figura 37. Las diferencias en las estrategias de aculturación en función de las identificaciones étnicas fueron significativas, $\chi^2(9, N = 486) = 58.80, p < .001, (V = .20)$. Los resultados de los análisis de los residuos tipificados corregidos mostraron que los jóvenes que se identificaron como etnocentristas presentaron en menor medida la estrategia de asimilación y en mayor medida la de separación, mientras que los categorizados como asimilados presentaron la situación

contraria. Los categorizados como mixtos presentaron en menor medida la separación y en mayor medida la integración, y los marginados en menor medida la integración y en mayor medida la asimilación.

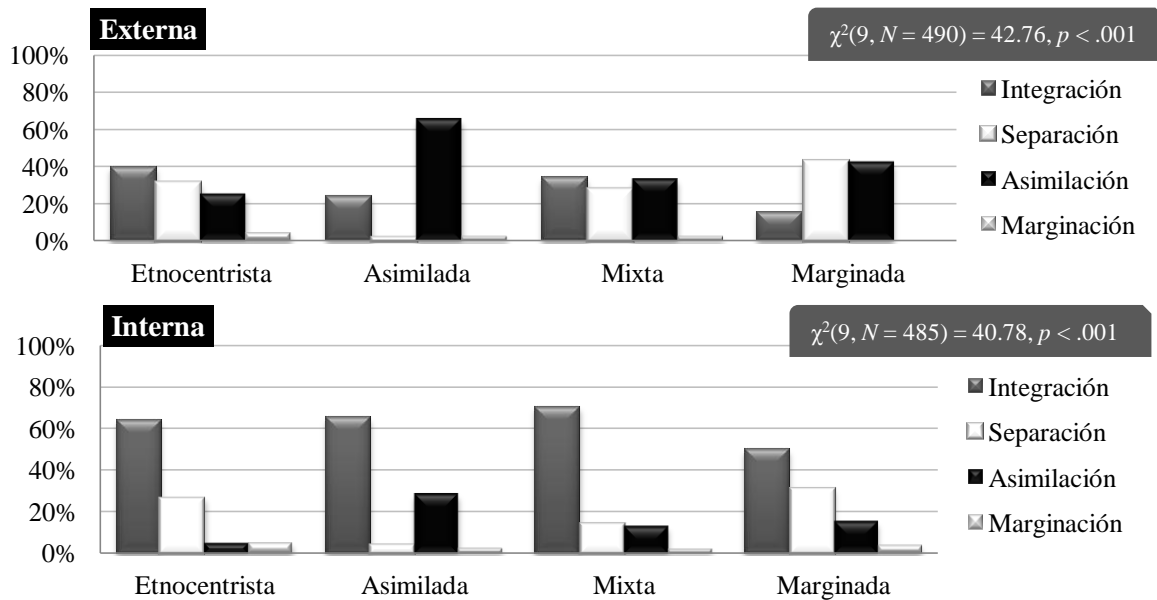
Figura 37. Estrategias de aculturación en función de las identificaciones étnicas.



Contraste de frecuencias		Integración	Asimilación	Separación	Marginación
Etnocentristas	<i>n</i>	204	24	83	12
	<i>r_z</i>	0.0	-5.1**	3.6**	1.5
Asimilados	<i>n</i>	25	18	2	1
	<i>r_z</i>	-1.3	5.6**	-2.9**	-0.3
Mixtos	<i>n</i>	67	14	9	1
	<i>r_z</i>	2.3*	0.8	-2.9**	-1.1
Marginados	<i>n</i>	11	7	8	0
	<i>r_z</i>	-2.3*	2.2*	1.3	-0.9

r_z = residuos tipificados corregidos, **p* < .05, ***p* < .01

Al realizar los análisis en función de las dimensiones externa e interna, en ambas las diferencias fueron significativas, $\chi^2(9, N = 490) = 42.76, p < .001, (V = .17)$, para las estrategias en la dimensión externa y $\chi^2(9, N = 485) = 40.78, p < .001, (V = .17)$, para las internas. Los resultados de los análisis de los residuos tipificados corregidos mostraron que las relaciones fueron diferentes en estas dos situaciones. Al igual que a nivel general, en ambas los asimilados presentaron mayores estrategias de asimilación y menores de separación y la situación contraria para los identificados como mixtos. En la estrategia de integración hubo mayor proporción de etnocentristas y menor de marginados en la dimensión externa, mientras que los que se identificaron como mixtos utilizaban con mayor probabilidad la estrategia de asimilación en el componente externo y con menor probabilidad la separación en el interno (Figura 38).

Figura 38. Estrategias de aculturación externa e interna en función de las identificaciones étnicas.

Contraste de frecuencias		Integración	Asimilación	Separación	Marginación
Externa					
Etnocentristas	<i>n</i>	128	81	100	13
	<i>r_z</i>	2.5*	-5.3**	2.4*	1.3
Asimilados	<i>n</i>	11	30	4	1
	<i>r_z</i>	-1.8	4.8**	-3.0**	-0.4
Mixtos	<i>n</i>	31	39	19	2
	<i>r_z</i>	-0.4	2.2*	-1.6	-0.7
Marginados	<i>n</i>	4	11	11	0
	<i>r_z</i>	-2.2*	1.0	1.7	-1.0
Interna					
Etnocentristas	<i>n</i>	204	17	85	15
	<i>r_z</i>	-0.4	-4.4**	3.1**	1.2
Asimilados	<i>n</i>	30	13	2	1
	<i>r_z</i>	-0.4	4.6**	-3.1**	-0.6
Mixtos	<i>n</i>	64	12	13	2
	<i>r_z</i>	1.3	1.3	-2.0*	-0.9
Marginados	<i>n</i>	13	4	8	1
	<i>r_z</i>	-1.6	1.1	1.1	0.0

r_z = residuos tipificados corregidos, **p* < .05, ***p* < .01

En relación a la **edad de llegada** a España, la orientación hacia la cultura de origen fue superior en los jóvenes que habían llegado después de cumplir los 7 años en comparación con los que lo habían hecho antes de cumplir dicha edad, $t(107.48) = 3.04, p = .003$, con un tamaño de efecto bajo. En relación a la cultura de acogida, la situación fue la contraria, los jóvenes que habían emigrado antes de cumplir los 7 años presentaron puntuaciones superiores a los jóvenes que lo habían hecho tras cumplir esta edad, $t(486) = 3.97, p < .001$, también con un tamaño de efecto bajo. Al diferenciar entre las dimensiones interna y externa, en la cultura de origen en la dimensión externa se encontraron diferencias significativas, en este caso con un tamaño de efecto medio, pero no en la interna. En relación a la cultura de acogida, en ambas dimensiones las diferencias

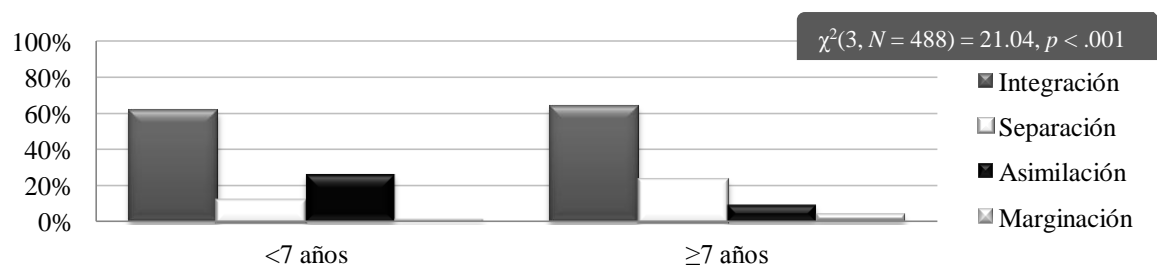
fueron significativas, pero en el caso de la externa con un tamaño de efecto medio y en el de la interna bajo, (Tabla 66).

Tabla 66. Descriptivos y contrastes de medias de la orientación hacia la cultura de origen y hacia la de acogida en función de la edad de llegada.

	< 7 años (n = 85)	≥ 7 años (n = 403)	gl	t	p	d
	M (DE)	M (DE)				
Cultura de origen						
Global	2.25 (0.45)	2.40 (0.36)	107.48	-3.04	.003	0.37
Externa	1.94 (0.54)	2.30 (0.47)	486	-6.17	<.001	0.71
Interna	2.39 (0.49)	2.46 (0.37)	104.13	-1.29	.200	
Cultura de acogida						
Global	2.38 (0.36)	2.21 (0.33)	486	4.15	<.001	0.49
Externa	2.49 (0.41)	2.20 (0.48)	486	5.19	<.001	0.65
Interna	2.33 (0.39)	2.22 (0.35)	486	2.69	.008	0.30

En cuanto a las estrategias de aculturación, los jóvenes que habían llegado a España antes y después de cumplir los 7 años presentaron principalmente la estrategia de integración (61,2% & 64%, respectivamente) y en último lugar la de marginación (1,2% & 3,7%, respectivamente). La segunda estrategia predominante de los que habían llegado antes de los 7 años fue la asimilación (25,9%), mientras que en la de los que llegaron con más de 7 años fue la separación (22,8%), (Figura 39). Estas diferencias fueron significativas, $\chi^2(3, N = 488) = 21.04, p < .001, (V = .21)$. Los análisis de los residuos tipificados corregidos mostraron que en la estrategia asimilación existió una proporción más alta de jóvenes que habían emigrado con menos de 7 años que de aquellos que lo habían hecho con 7 ó más años, mientras que en relación a la estrategia de separación se dio la situación contraria.

Figura 39. Estrategias de aculturación en función de la edad de llegada a España.

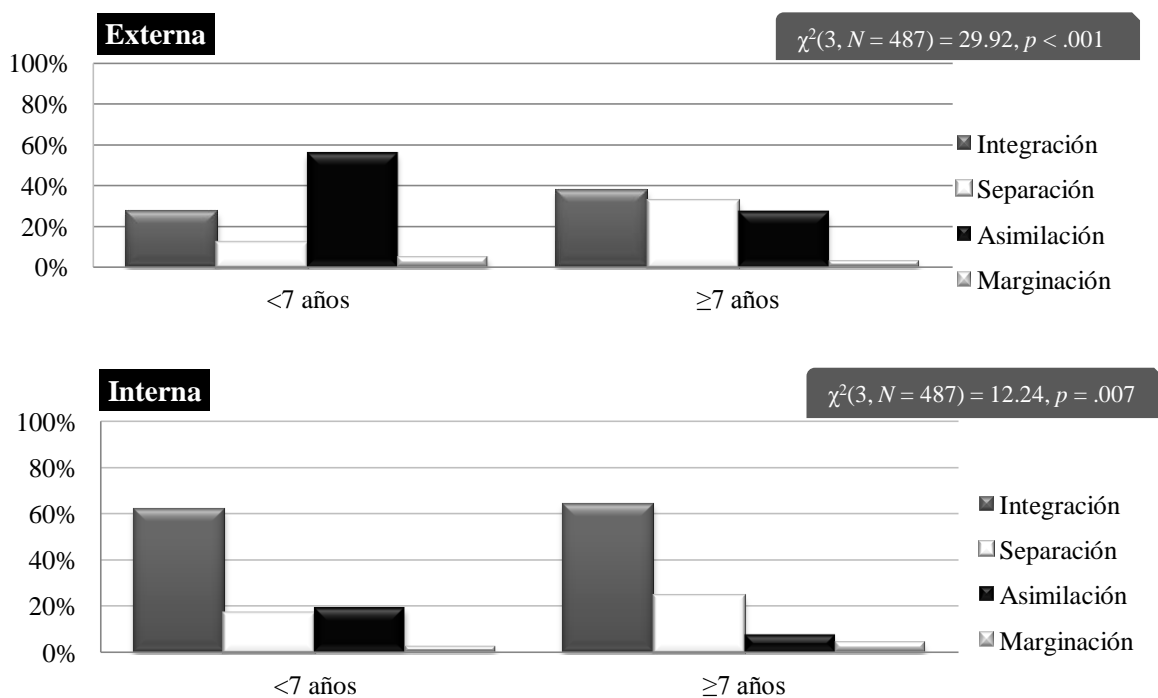


Contraste de frecuencias		Integración	Asimilación	Separación	Marginación
<7 años	n	52	22	10	1
	r _z	-0.5	4.2**	-2.3*	-1.2
≥7 años	n	258	38	92	15
	r _z	0.5	-4.2**	2.3*	1.2

r_z = residuos tipificados corregidos, *p < .05, **p < .01

Al diferenciar entre dimensiones (Figura 40), en la dimensión interna en ambos grupos la estrategia prioritaria fue la integración y la última la marginación, sin embargo en la externa en el grupo que había llegado antes de los 7 años de edad la estrategia principal fue la asimilación no la integración. En ambas dimensiones las relaciones fueron significativas, $\chi^2(3, N = 487) = 29.92, p < .001, (V = .25)$ para la externa, y $\chi^2(3, N = 487) = 12.24, p = .007, (V = .16)$ para la interna. Los residuos tipificados corregidos mostraron que en la dimensión externa se dieron las mismas diferencias comentadas de forma global, mientras que en la interna sólo las referidas a la estrategia de asimilación.

Figura 40. Estrategias de integración externa e interna en función de la edad de llegada a España.



Contraste de frecuencias		Integración	Asimilación	Separación	Marginación
Externa					
<7 años	<i>n</i>	23	47	10	4
	<i>r_z</i>	-1.8	5.1**	-3.7**	0.7
≥7 años	<i>n</i>	152	110	128	13
	<i>r_z</i>	1.8	-5.1**	3.7**	-0.7
Interna					
<7 años	<i>n</i>	52	16	14	2
	<i>r_z</i>	-0.4	3.3**	-1.5	-0.8
≥7 años	<i>n</i>	259	30	97	17
	<i>r_z</i>	0.4	-3.3**	1.5	0.8

r_z = residuos tipificados corregidos, ***p* < .01

La influencia del **tiempo** que los jóvenes **llevaban en España** sobre las puntuaciones en las orientaciones hacia la cultura de origen y de acogida resultaron significativas, Welch (2, 313.67) = 8.73, $p < .001$ y $F(2, 483) = 9.79$, $p < .001$, respectivamente. En relación a la cultura de origen, los análisis de comparaciones múltiples a posteriori de Games-Howell mostraron que los adolescentes que llevaban menos tiempo presentaron puntuaciones superiores al resto, en ambos casos con tamaños de efecto bajos. En cuanto a la cultura de acogida, los análisis de comparaciones múltiples a posteriori de Scheffé mostraron que los jóvenes que llevaban menos tiempo presentaron puntuaciones inferiores al resto, en ambos casos con tamaños de efecto bajos. Al diferenciar entre las dimensiones externa e interna, la influencia del tiempo solo fue significativa sobre la dimensión externa tanto en relación a la cultura de acogida como a la de origen, y las diferencias se dieron entre todos los grupos (Tabla 67).

Tabla 67. Descriptivos y contrastes de medias de la orientación hacia la cultura de origen y de acogida en función del tiempo en España.

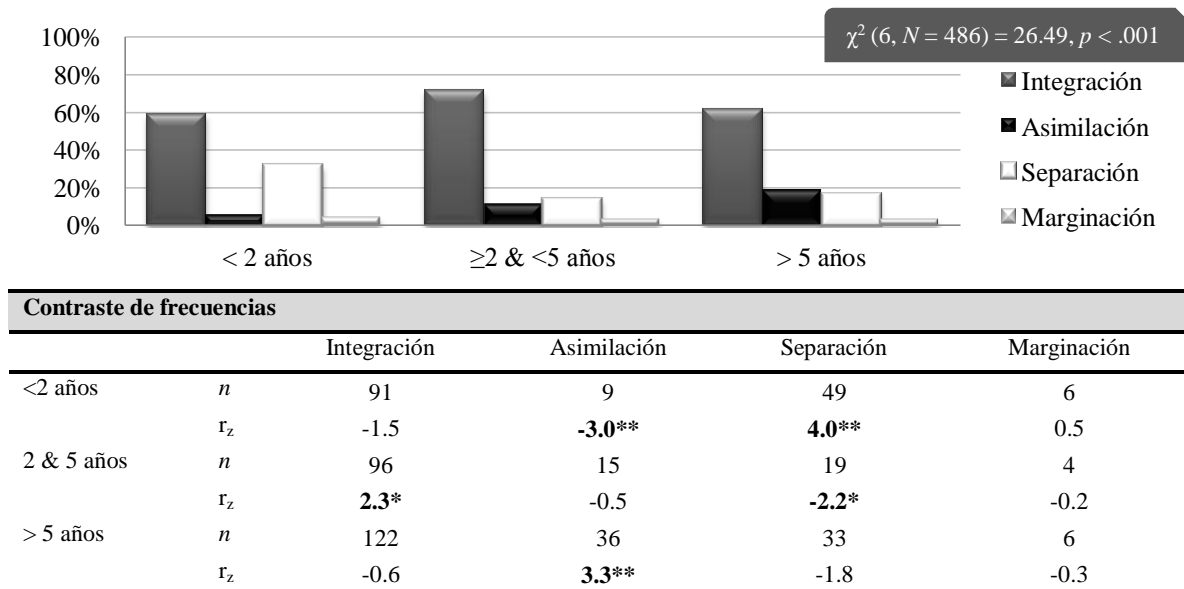
	< 2 años (n = 155) M (DE)	2 & 5 años (n = 134) M (DE)	> 5 años (n = 197) M (DE)	gl	F	p
Cultura de origen						
Global	2.47 (0.33)	2.40 (0.34)	2.30 (0.42)	2/313.67	8.73	<.001
Externas	2.41 (0.41)	2.28 (0.49)	2.07 (0.54)	2/304.54	22.53	<.000
Internas	2.50 (0.37)	2.47 (0.35)	2.40 (0.44)	2/315.27	2.69	.069
Cultura de acogida						
Global	2.14 (0.33)	2.27 (0.33)	2.30 (0.35)	2/483	9.79	<.000
Externas	2.04 (0.47)	2.27 (0.45)	2.40 (0.45)	2/483	26.04	<.000
Internas	2.19 (0.35)	2.26 (0.35)	2.2.6 (0.37)	2/483	1.98	.139

	2 & 5 años			>5 años		
	General	Externa	Interna	General	Externa	Interna
Tamaños de efecto						
Cultura de origen						
< 2 años	0.21	0.29	-	0.45	0.80	-
2 & 5 años				-	0.45	-
Cultura de acogida						
< 2 años	0.30	0.50	-	0.38	0.78	-
2 & 5 años				-	0.26	-

En relación a la influencia del tiempo que los jóvenes llevan en España y las estrategias de aculturación desarrolladas, la estrategia principal en los tres intervalos de tiempo fue la integración (60% de los jóvenes que llevan menos de 2 años, 71,6% de los jóvenes que llevaban entre 2 y 5 años, 61,9% de los que llevan más de 5 años), como se muestra en la Figura 41. Las diferencias fueron significativas, $\chi^2(6, N = 486) = 26.49$, $p < .001$, ($V = .17$). El análisis de los residuos tipificados corregidos mostró que hubo una

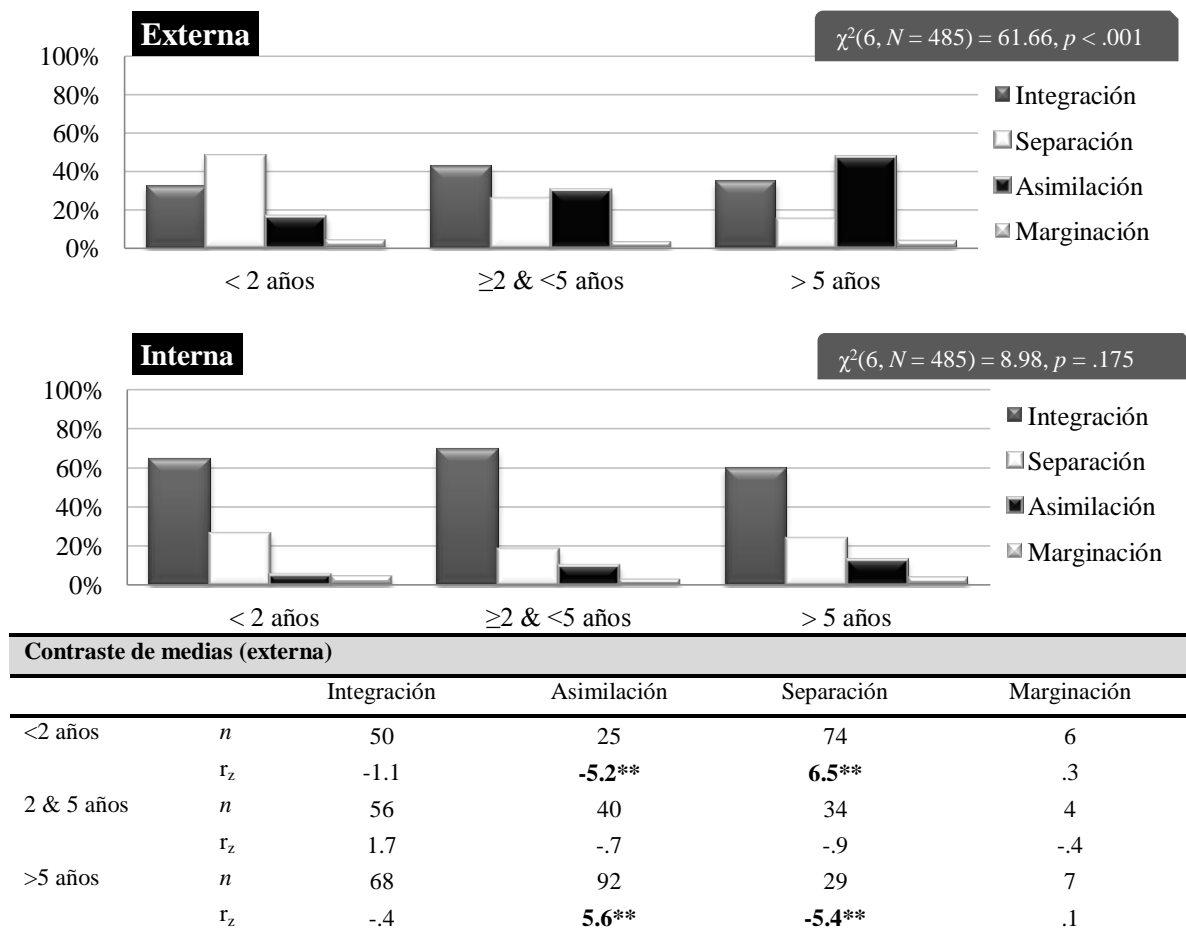
mayor proporción de jóvenes del grupo que había emigrado antes en la estrategia de asimilación, en los que llevaban entre 2 y 5 años más proporción de integración y menos de separación, mientras que en los que habían emigrado más recientemente hubo una mayor proporción de separación y menor de asimilación.

Figura 41. Estrategias de aculturación en función del tiempo en España.



r_z = residuos tipificados corregidos, **p* < .05, ***p* < .01

Al diferenciar entre las estrategias en función de si se referían a los aspectos internos o externos (Figura 42), en el primer caso no se encontraron diferencias significativas, $\chi^2(6, N = 485) = 8.98, p = .175$, mientras que el segundo sí, $\chi^2(6, N = 485) = 61.66, p < .001, (V = .25)$. La estrategia de integración continuó siendo la prioritaria en el grupo que llevaba un tiempo intermedio, mientras que en los que llevaban más tiempo fue la asimilación y en los que llevaban menos tiempo la separación.

Figura 42. Estrategias de aculturación externas e internas en función del tiempo en España.

r_z = residuos tipificados corregidos, ***p* < .01

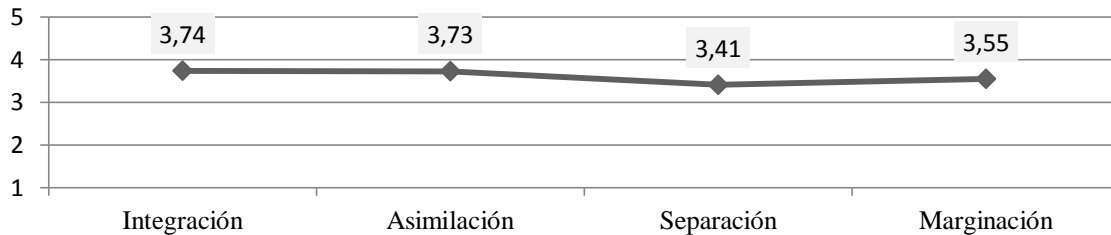
1.4.3. Estrategias de aculturación y satisfacción vital.

Se estimó la regresión lineal simple de la orientación hacia la cultura de origen sobre la satisfacción vital, y se encontró que la pendiente no fue significativa, $b^* = .07$, $t(499) = 1.55$, $p = .122$, así como tampoco al analizar la relación entre la dimensión interna y externa, $b^* = .03$, $t(499) = 0.73$, $p = .568$ y $b^* = .07$, $t(499) = 1.66$, $p = .097$, respectivamente. Sí fue estadísticamente significativa la pendiente en relación a la cultura de acogida, $b^* = .21$, $t(499) = 4.79$, $p < .001$, $R^2 = .04$, y al diferenciar entre variables externas e internas, $b^* = .17$, $t(499) = 3.98$, $p < .001$, $R^2 = .03$, y $b^* = .19$, $t(499) = 4.23$, $p < .001$, $R^2 = .04$, respectivamente.

La satisfacción con la vida de los adolescentes fue diferente en función de las estrategias de aculturación, $F(3, 497) = 4.06$, $p = .007$. Los análisis de comparaciones múltiples a posteriori de Scheffé mostraron que los jóvenes que llevaron a cabo la estrategia de integración obtuvieron puntuaciones superiores a los que llevaron a cabo la

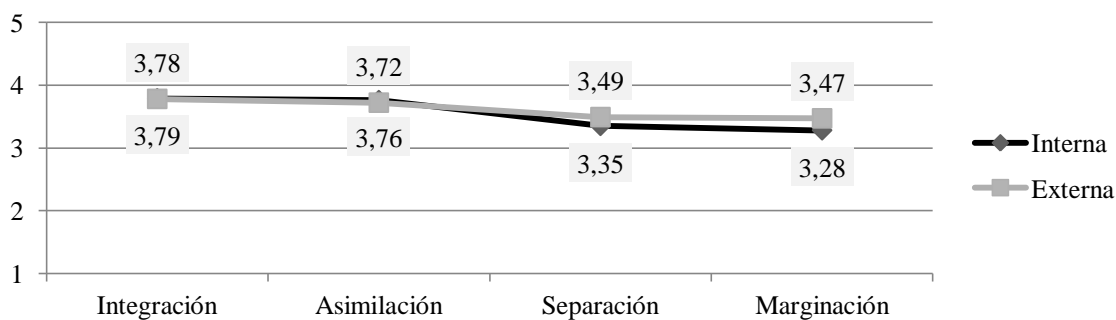
estrategia de separación, con un tamaño de efecto bajo ($d = 0.39$), como se muestra en la Figura 43.

Figura 43. Satisfacción vital en función de las estrategias de aculturación.



Esta misma diferencia se encontró al diferenciar entre variables externas, $F(3, 496) = 3.50$, $p = .016$, e internas, $F(3, 496) = 9.15$, $p < .001$, (Figura 44). En el primer caso la diferencia en las puntuaciones en satisfacción vital entre los que llevaron a cabo estrategias de integración y los que llevaron a cabo estrategias de separación fue pequeña ($d = 0.34$), y en el segundo caso media ($d = 0.53$).

Figura 44. Satisfacción vital en función de las estrategias de aculturación externas e internas.



1.4.4. Resumen resultados estrategias de aculturación.

Puntuaciones. La orientación hacia la cultura de origen fue superior a la orientación hacia la de acogida. La orientación hacia los aspectos internos de la cultura de origen fue superior a la orientación hacia los externos. No se encontraron diferencias en relación a la orientación hacia la cultura de acogida.

Estrategias. La estrategia principal fue la integración, seguida de la separación, la asimilación y por último la marginación. En los aspectos internos se dio la misma relación, sin embargo en los externos aunque la integración fue la estrategia prioritaria, estuvo seguida por un porcentaje similar de jóvenes que llevaron a cabo la asimilación.

Edad de llegada

Puntuaciones. Los jóvenes que habían llegado a España antes de cumplir los 7 años presentaron una mayor orientación hacia el país de acogida (debidas a la dimensión externa) y una menor hacia el de origen en comparación con los que lo habían hecho tras cumplir los 7 años.

➤ Estrategias. La integración fue la principal independientemente de la edad de llegada. En los jóvenes que habían llegado antes de cumplir los 7 años se dio en mayor medida la asimilación y en menor medida la separación que en los que habían llegado a partir de esa edad. En las externas se mantuvo esta misma diferencia, pero además la asimilación fue la estrategia prioritaria en los jóvenes que habían emigrado antes de cumplir los 7 años de edad. En las internas, se mantuvieron las diferencias en asimilación encontradas de forma general.

Tiempo en España

Puntuaciones. Los adolescentes que llevaban menos tiempo presentaron una mayor orientación hacia la cultura de origen y una menor orientación hacia la de acogida, en ambos casos debido a los aspectos externos.

Estrategias. Aunque la integración fue la estrategia prioritaria en los tres grupos, en los jóvenes que llevaban más de 5 años en España se dio en mayor medida la asimilación, en los que llevaban entre 2 y 5 años la integración, y en los que llevaban menos tiempo la separación y en menor medida la asimilación. Esta diferencia también fue debida a los aspectos externos, donde se encontraron las mismas relaciones comentadas, pero además la estrategia prioritaria en el grupo que llevaba más tiempo fue la asimilación mientras que en el que llevaba menos tiempo fue la separación.

Zona de procedencia

Puntuaciones. En identificación con la cultura de acogida los africanos puntuaron más bajo que el resto de grupos. Se dieron las mismas relaciones tanto en los componentes externos como internos. En identificación con la cultura de origen, aunque de forma general los europeos del este obtuvieron puntuaciones inferiores al resto, en las variables externas solo fueron inferiores a los asiáticos y en las internas a los africanos. Además, en esta última dimensión los africanos puntuaron más alto que los latinoamericanos.

Estrategias. En todos los grupos, excepto en los asiáticos que fue la asimilación, la estrategia primordial fue la integración, aunque los africanos y europeos del Este presentaron en menor medida esta estrategia y en mayor medida la asimilación.

Lengua manterna. No se encontraron diferencias ni en las puntuaciones ni en las estrategias.

Identificaciones étnicas

Puntuaciones. Los asimilados estuvieron menos orientados hacia su cultura de origen que los jóvenes categorizados como mixtos y etnocentristas, mientras que los etnocentristas y marginados estuvieron menos orientados hacia la cultura de acogida que los identificados como mixtos y asimilados. Estas mismas diferencias se dieron al diferenciar entre aspectos nucleares y periféricos en relación a la orientación hacia la cultura de acogida, sin embargo en relación a la cultura de origen, en la dimensión externa se repitieron las mismas diferencias pero además los mixtos obtuvieron puntuaciones inferiores a los etnocentristas, mientras que en la interna, solo los asimilados obtuvieron puntuaciones inferiores a los etnocentristas.

Estrategias. La integración fue la preferente en todas las identificaciones étnicas. Sin embargo, hubo algunas diferencias en estas proporciones y en el resto de preferencias por las estrategias de aculturación. Los jóvenes que se identificaron como etnocentristas presentaron en menor medida la estrategia de asimilación y en mayor medida la de separación, mientras que en los categorizados como asimilados se dio la situación contraria. Por último, los categorizados como mixtos presentaron en menor medida la separación, y los marginados estuvieron en menor medida de lo esperado en la categoría de integración y en mayor medida en la de asimilación. Al diferenciar entre aspectos internos y externos las relaciones fueron diferentes. En la dimensión externa se encontraron diferencias más marcadas, por ejemplo, la estrategia de asimilación fue la prioritaria en los adolescentes que se identificaron como asimilados.

Satisfacción vital

Puntuaciones. La orientación hacia el país de acogida, tanto en los aspectos internos como externos, explicó aproximadamente el 4% de la variación de la satisfacción vital, pero no la orientación hacia el país de origen.

Estrategias. Los jóvenes que presentaron la estrategia de integración mostraron mayor satisfacción vital que los que optaron por la de separación.

2. Valores.

En este apartado se presentan los resultados de los análisis realizados con los valores, de la siguiente forma:

- En primer lugar las prioridades de valores de autóctonos e inmigrantes.
- En segundo, las comparaciones de los valores entre ambos grupos.
- Por último, la relación entre los valores y la satisfacción vital.

2.1. Prioridades de valores de inmigrantes y autóctonos.

En la Figura 45 se muestran de forma representativa las puntuaciones medias (centradas) en cada uno de los valores obtenidas por los adolescentes autóctonos. Atendiendo a los contrastes de medias entre los valores mostrados en la Tabla 68, los jóvenes autóctonos presentaron en primer lugar el valor benevolencia, en segundo hedonismo, autodirección, estimulación y universalismo, en tercero seguridad, en cuarto logro y conformidad y en último lugar poder.

En la Figura 46 se muestra de forma representativa las puntuaciones medias (centradas) en cada uno de los valores básicos obtenidas por los adolescentes inmigrantes. A partir de los contrastes de medias mostrados en la Tabla 69, se puede comprobar que los adolescentes inmigrantes presentaron en primer lugar el valor benevolencia, en segundo universalismo, en tercero autodirección, estimulación y hedonismo, en cuarto seguridad, en quinto logro y conformidad y por último poder.

Figura 45. Puntuaciones medias (centradas) de los valores básicos de los autóctonos.

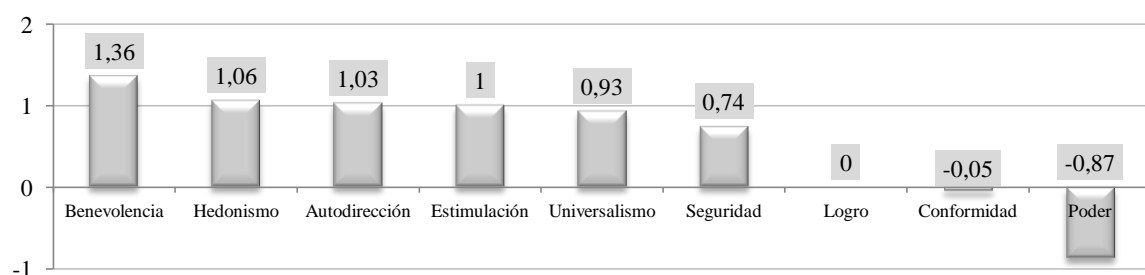
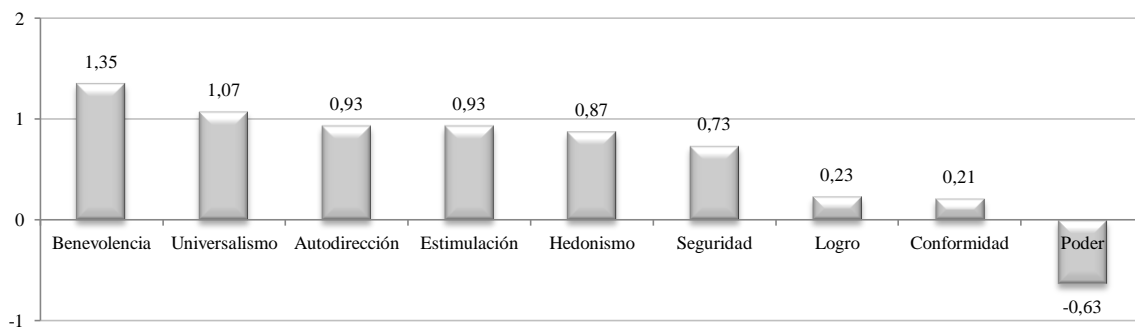


Figura 46. Puntuaciones medias (centradas) de los valores básicos de inmigrantes.**Tabla 68.** Contrastes de medias de los valores básicos de autóctonos.

	<i>r</i>	<i>gl</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Benevolencia vs Hedonismo	.48	500	4.96	<.001
Benevolencia vs Autodirección	.50	500	6.11	<.001
Benevolencia vs Estimulación	.56	500	6.39	<.001
Benevolencia vs Universalismo	.73	500	9.35	<.001
Benevolencia vs Seguridad	.47	500	9.34	<.001
Benevolencia vs Logro	.28	500	18.65	<.001
Benevolencia vs Conformidad	.48	500	21.31	<.001
Benevolencia vs Poder	-.03	500	29.17	<.001
Hedonismo vs Autodirección	.36	500	0.48	.631
Hedonismo vs Estimulación	.57	500	1.07	.286
Hedonismo vs Universalismo	.45	500	1.89	.060
Hedonismo vs Seguridad	.34	500	4.35	<.001
Hedonismo vs Logro	.37	500	15.67	<.001
Hedonismo vs Conformidad	.27	500	14.26	<.001
Hedonismo vs Poder	.17	500	28.42	<.001
Autodirección vs Estimulación	.41	500	0.51	.611
Autodirección vs Universalismo	.52	500	1.66	.097
Autodirección vs Seguridad	.33	500	4.26	<.001
Autodirección vs Logro	.22	500	15.30	<.001
Autodirección vs Conformidad	.24	500	14.87	<.001
Autodirección vs Poder	-.27	500	26.55	<.001
Estimulación vs Universalismo	.56	500	1.09	.277
Estimulación vs Seguridad	.37	500	3.59	<.001
Estimulación vs Logro	.30	500	13.94	<.001
Estimulación vs Conformidad	.28	500	13.47	<.001
Estimulación vs Poder	.08	500	26.03	<.001
Universalismo vs Seguridad	.52	500	3.015	.003
Universalismo vs Logro	.24	500	12.14	<.001
Universalismo vs Conformidad	.52	500	15.11	<.001
Universalismo vs Poder	-.07	500	22.43	<.001
Seguridad vs Logro	.35	500	10.05	<.001
Seguridad vs Conformidad	.54	500	11.93	<.001
Seguridad vs Poder	.52	500	20.26	<.001
Logro vs Conformidad	.33	500	0.58	.560
Logro vs Poder	.24	500	13.31	<.001
Conformidad vs Poder	.16	500	11.04	<.001

Tabla 69. Contrastes de medias de los valores básicos de inmigrantes.

	<i>r</i>	<i>gl</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Benevolencia vs Universalismo	.77	500	5.88	<.001
Benevolencia vs Autodirección	.51	500	7.36	<.001
Benevolencia vs Estimulación	.56	500	6.78	<.001
Benevolencia vs Hedonismo	.47	500	7.32	<.001
Benevolencia vs Seguridad	.55	500	10.13	<.001
Benevolencia vs Logro	.33	500	15.27	<.001
Benevolencia vs Conformidad	.54	500	17.84	<.001
Benevolencia vs Poder	.00	500	25.31	<.001
Universalismo vs Autodirección	.45	500	2.44	.015
Universalismo vs Estimulación	.57	500	2.21	.028
Universalismo vs Hedonismo	.41	500	3.01	.003
Universalismo vs Seguridad	.59	500	5.98	<.001
Universalismo vs Logro	.33	500	11.63	<.001
Universalismo vs Conformidad	.57	500	14.08	<.001
Universalismo vs Poder	.01	500	22.07	<.001
Autodirección vs Estimulación	.46	500	-0.26	.798
Autodirección vs Hedonismo	.37	500	0.98	.329
Autodirección vs Seguridad	.34	500	3.06	.002
Autodirección vs Logro	.19	500	10.00	<.001
Autodirección vs Conformidad	.20	500	9.66	<.001
Autodirección vs Poder	.26	500	21.69	<.001
Estimulación vs Hedonismo	.54	500	1.26	.208
Estimulación vs Seguridad	.41	500	3.09	.002
Estimulación vs Logro	.36	500	10.02	<.001
Estimulación vs Conformidad	.44	500	10.56	<.001
Estimulación vs Poder	.14	500	21.71	<.001
Hedonismo vs Seguridad	.37	500	1.93	.054
Hedonismo vs Logro	.44	500	9.60	<.001
Hedonismo vs Conformidad	.33	500	8.62	<.001
Hedonismo vs Poder	.20	500	21.39	<.001
Seguridad vs Logro	.39	500	7.11	<.001
Seguridad vs Conformidad	.52	500	7.99	<.001
Seguridad vs Poder	.08	500	17.95	<.001
Logro vs Conformidad	.34	500	0.28	.779
Logro vs Poder	.27	500	12.96	<.001
Conformidad vs Poder	.23	500	11.51	<.001

En relación a las dimensiones de orden superior, en ambos grupos la primera fue autotranscendencia, la segunda apertura al cambio, la tercera conservación y por último autopromoción, como se muestra en la Figura 47. Las diferencias fueron significativas entre todas las dimensiones de valores en ambos grupos, como se muestra en la Tabla 70.

Figura 47. Puntuaciones medias (centradas) en las dimensiones de valores de orden superior de autóctonos e inmigrantes.

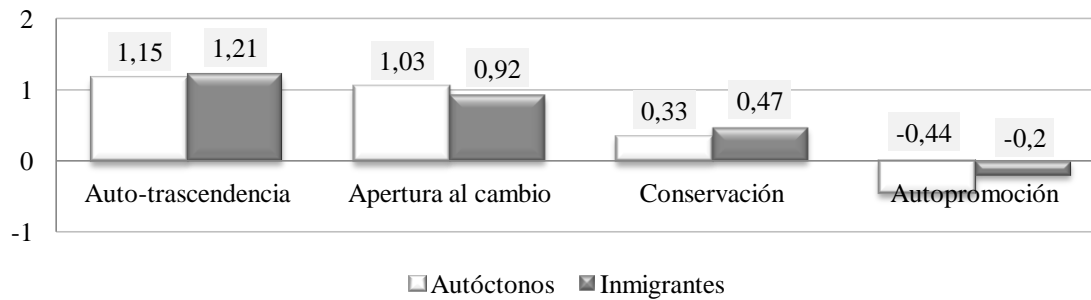


Tabla 70. Contrastes de medias de los valores de orden superior de autóctonos e inmigrantes.

	Autóctonos				Inmigrantes			
	<i>r</i>	<i>gl</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>gl</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Autotrascendencia vs Apertura	.67	500	2.84	<.001	.66	500	6.63	<.001
Autotrascendencia vs Conservación	.61	500	15.32	<.001	.69	500	16.08	<.001
Autotrascendencia vs Autopromoción	.17	500	24.17	<.001	.26	500	22.20	<.001
Apertura vs Conservación	.44	500	12.06	<.001	.51	500	8.43	<.001
Apertura vs Autopromoción	.29	500	28.54	<.001	.35	500	21.77	<.001
Conservación vs Autopromoción	.34	500	13.08	<.001	.40	500	11.73	<.001

Por último, tanto en los adolescentes inmigrantes como en los autóctonos los valores mixtos fueron los primeros, seguidos de los colectivistas y en último lugar de los individualistas, como se muestra en la Figura 48. Las diferencias entre los tres tipos de valores fueron significativas en los dos grupos, como se muestra en la Tabla 71.

Figura 48. Puntuaciones medias (centradas) en los valores colectivistas, individualistas y mixtos de autóctonos e inmigrantes.

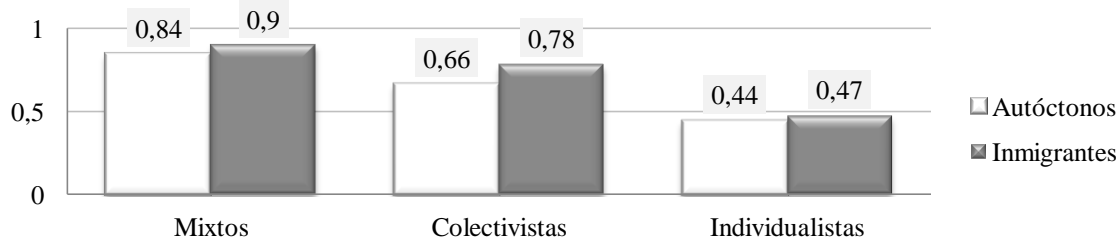


Tabla 71. Contrastes de medias de valores colectivistas, individualistas y mixtos de autóctonos e inmigrantes.

Valores	Autóctonos				Inmigrantes			
	<i>r</i>	<i>gl</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>gl</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Mixtos vs Colectivistas	.75	500	4.38	<.001	.75	500	3.02	.003
Mixtos vs Individualistas	.58	500	8.39	<.001	.59	500	9.34	<.001
Colectivistas vs Individualistas	.56	500	4.72	<.001	.61	500	6.69	<.001

2.2. Diferencias en valores de inmigrantes y autóctonos.

Existieron diferencias en 4 de los 9 valores básicos al comparar entre autóctonos e inmigrantes, como se muestra en la Tabla 72. La media en hedonismo fue superior para los autóctonos en comparación con los inmigrantes, aunque con un tamaño de efecto despreciable ($d = 0.14$) mientras que las medias en logro, conformidad y poder fueron superiores en los inmigrantes en comparación con los autóctonos, también con tamaños de efecto despreciables en las dos primeras diferencias ($d = 0.17$ & $d = 0.17$ respectivamente) y bajo en la última ($d = 0.25$). En relación a las dimensiones de orden superiores, sólo la autopromoción resultó significativa, siendo superior en los inmigrantes en comparación con los autóctonos, con un tamaño de efecto bajo ($d = 0.26$).

Tabla 72. Estadísticos descriptivos y contrastes de medias de valores en función de la procedencia.

	Autóctonos <i>M</i> (DE)	Inmigrantes <i>M</i> (DE)	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
<i>Tipos motivacionales</i>					
Benevolencia	1.36 (1.38)	1.35 (1.44)	0.18	.859	
Hedonismo	1.05 (1.33)	0.87 (1.42)	2.20	.028	0.14
Autodirección	1.03 (1.02)	0.93 (1.03)	1.55	.120	
Estimulación	1.00 (1.36)	0.94 (1.42)	0.63	.528	
Universalismo	0.93 (1.44)	1.07 (1.42)	-1.53	.125	
Seguridad	0.74 (1.54)	0.73 (1.45)	0.11	.909	
Logro	0.00 (1.36)	0.23 (1.40)	-2.64	.008	0.17
Conformidad	-0.05 (1.53)	0.21 (1.53)	-2.61	.009	0.17
Poder	-0.88 (1.00)	0.63 (0.99)	-4.22	<.001	0.25
<i>Objetivos generales</i>					
Autotranscendencia	1.15 (1.31)	1.21 (1.33)	-0.74	.436	
Conservación	0.35 (1.34)	0.47 (1.30)	-1.45	.147	
Autopromoción	-0.44 (0.93)	-0.20 (0.96)	-4.03	<.001	0.26
Apertura al cambio	1.03 (0.99)	0.91 (1.04)	1.81	.071	
<i>Intereses colectivistas vs individualistas</i>					
Individualistas	0.44 (0.79)	0.46 (0.84)	-0.53	.600	
Colectivistas	0.66 (1.25)	0.78 (1.30)	-1.47	.143	
Mixtos	0.84 (1.29)	0.90 (1.28)	-0.79	.432	

2.3. Valores y satisfacción vital.

En los jóvenes autóctonos, de los 9 tipos de motivaciones básicas, solo un valor, *seguridad* correlacionó de forma positiva con la satisfacción, siendo una correlación baja, $r(501) = .14$. De las dimensiones de orden superior, *conservación* y los valores *mixtos* presentaron correlaciones positivas significativas con la satisfacción, siendo ambas bajas, $r(501) = .11$ y $r(501) = .11$, respectivamente. En el grupo de inmigrantes, solo el valor

poder correlacionó con la satisfacción de forma significativa, en este caso fue negativa y baja, $r(501) = -.10$. Los detalles de estos análisis se muestran en la Tabla 73.

Tabla 73. Correlaciones entre los valores y la satisfacción vital de autóctonos e inmigrantes.

	Autóctonos	Inmigrantes
<i>Tipos motivacionales</i>		
Benevolencia	.03	.04
Hedonismo	-.02	-.01
Autodirección	.05	.03
Estimulación	.02	.02
Universalismo	.052	.04
Seguridad	.14**	-.01
Logro	.01	.03
Conformidad	.06	.04
Poder	-.08	-.10*
<i>Objetivos generales</i>		
Autotrascendencia	.04	.05
Conservación	.11*	.02
Autopromoción	-.035	-.03
Apertura al cambio	.02	.02
<i>Intereses colectivistas vs individualistas</i>		
Individualistas	-.01	-.00
Colectivistas	.05	.05
Mixtos	.11*	.02

* $p < .05$, ** $p < .01$.

2.4. Resumen resultados valores.

Prioridades de valores

Valores básicos:

Autóctonos: En primer lugar benevolencia, en segundo hedonismo, autodirección, estimulación, universalismo (sin diferencias entre ellos), en tercero seguridad, en cuarto logro y conformidad (sin diferencias entre ellos) y por último poder.

Inmigrantes: En primer lugar benevolencia, en segundo universalismo, en tercero autodirección, estimulación y hedonismo (sin diferencias entre ellos), en cuarto seguridad, en quinto logro y conformidad (sin diferencias entre ellos) y por último poder.

Objetivos generales:

En ambos grupos en primer lugar se siguieron valores de autotrascendencia, en segundo de apertura al cambio, en tercero de conservación y por último de autopromoción.

Valores colectivistas e individualistas:

Tanto los adolescentes inmigrantes como los autóctonos mantuvieron en primer lugar valores que persiguen intereses mixtos, seguidos de los colectivistas y por último individualistas.

Inmigrantes vs autóctonos.

Los resultados muestran pocas diferencias en los sistemas de valores de autóctonos e inmigrantes, dado que aunque se dieron en algunas, en su mayoría obtuvieron un tamaño de efecto despreciable.

Satisfacción vital

Seguridad correlacionó positivamente con la satisfacción vital en el grupo de autóctonos y poder lo hizo de forma negativa en el grupo de inmigrantes, en ambos casos las correlaciones fueron bajas.

3. Relaciones familiares.

En este apartado se presentan los resultados de los análisis en relación a la autonomía conductual de los adolescentes y los conflictos que estos mantienen con sus progenitores, organizados de la siguiente forma:

- En primer lugar, la influencia del **género de los progenitores** sobre su autoridad y sobre la frecuencia de conflictos que mantienen con sus hijos e hijas.
- En segundo, la **autonomía conductual** de los adolescentes.
- En tercero, la **frecuencia de conflictos** que estos mantienen con sus progenitores.
- Por último, la **relación entre la autonomía y la frecuencia de conflictos**.

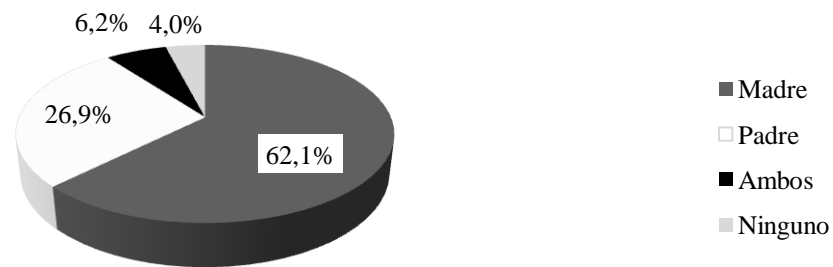
En todos los casos se exponen los resultados de los análisis realizados para comprobar la influencia de la procedencia, el género y la edad de los adolescentes sobre las variables estudiadas.

3.1. Frecuencia de conflictos y autoridad en función del género de los progenitores.

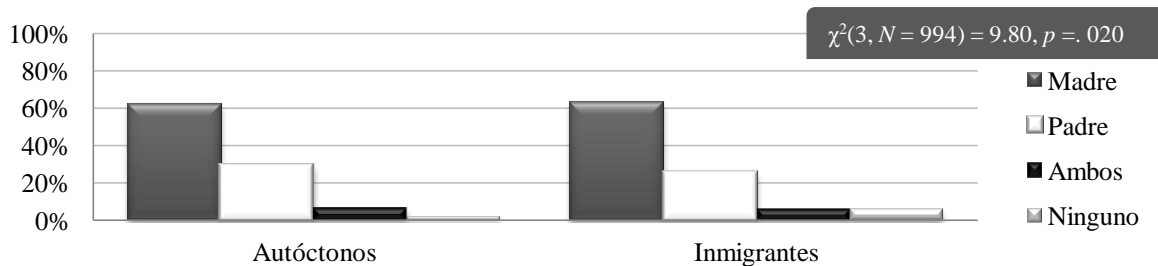
En este subapartado se presentan en primer lugar los resultados de los análisis sobre la frecuencia de los conflictos en función del género de los progenitores, para a continuación mostrar los relacionados con la autoridad de los progenitores. En ambos casos, se presentan en primer lugar los resultados derivados de los análisis teniendo en cuenta a todas las estructuras familiares, para a continuación exponer los resultados de los realizados sólo incluyendo a las familias biparentales.

3.1.1. Frecuencia de conflictos en función del género de los progenitores.

La mayoría de los jóvenes informó que discutía en primer lugar con su madre (62,1%), seguidos de las discusiones con su padre (26,9%). El 6,2% indicó que mantenía la misma frecuencia de discusiones con ambos progenitores, mientras que el 4% indicó que no discutía con ninguno de ellos, como se muestra en la Figura 49.

Figura 49. Progenitor con el que más discuten.

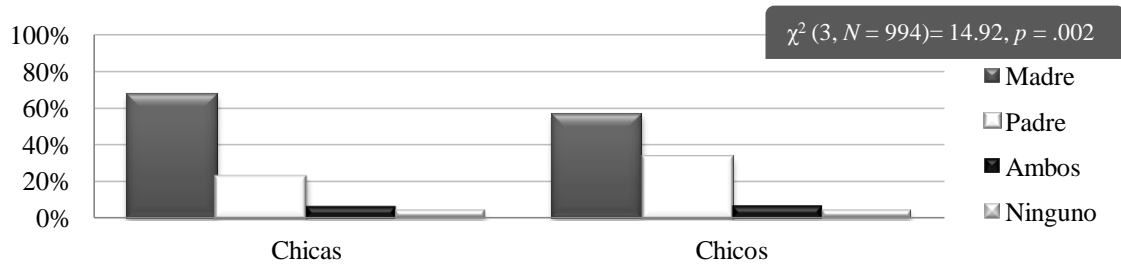
En función de la **procedencia**, se encontró el mismo patrón general, como se muestra en la Figura 50. Sin embargo, existieron diferencias significativas entre los adolescentes inmigrantes y autóctonos, $\chi^2(3, N = 994) = 9.80, p = .020, (V = .10)$. El análisis de los residuos tipificados corregidos mostró que los jóvenes inmigrantes no discutían con ninguno de sus progenitores en mayor medida que los autóctonos.

Figura 50. Progenitor con el que más discuten en función de la procedencia.

Contraste de frecuencias		Padre	Madre	Ambos	Ninguno
Autóctonos	<i>n</i>	145	311	33	11
	<i>r_z</i>	1.3	-0.2	0.5	-2.9**
Inmigrantes	<i>n</i>	125	311	29	29
	<i>r_z</i>	-1.3	0.2	-0.5	2.9**

r_z = residuos tipificados corregidos, ***p* < .01.

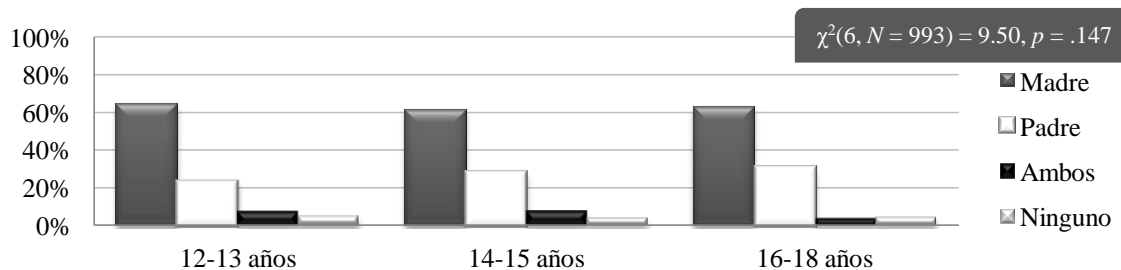
En función del **género de los jóvenes** también se encontró el mismo patrón, como se muestra en la Figura 51. Sin embargo, existieron diferencias significativas, $\chi^2(3, N = 994) = 14.92, p = .002, (V = .12)$. Aunque tanto chicos como chicas discutían más con las madres, la frecuencia fue mayor en las chicas, mientras que aunque chicos y chicas discutían en segundo lugar con los padres, esta frecuencia fue mayor en los chicos.

Figura 51. Progenitor con el que más discuten en función del género.

Contraste de frecuencias		Padre	Madre	Ambos	Ninguno
Chicas	<i>n</i>	115	352	31	21
	<i>r_z</i>	3.6**	-3.7**	-0.4	0.0
Chicos	<i>n</i>	155	270	31	19
	<i>r_z</i>	-3.6**	3.7**	0.4	0.0

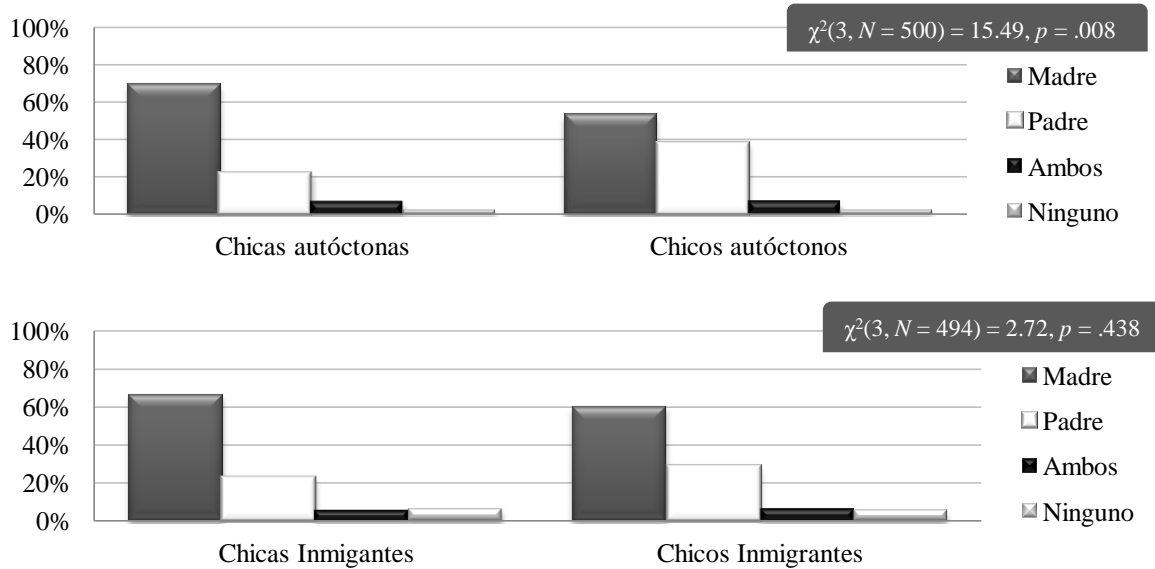
r_z = residuos tipificados corregidos, ***p* < .01.

En los tres grupos de **edad** el patrón encontrado continuó siendo el mismo, como se muestra en la Figura 52, sin diferencias significativas entre ellos, $\chi^2(6, N = 993) = 9.50$, $p = .147$.

Figura 52. Progenitor con el que más discuten en función de la edad.

El mismo patrón se encontró al analizar la interacción de la **procedencia** y el **género** de los adolescentes, como se muestra en la Figura 53. Sin embargo, se comprobó que la diferencia en función del género en la muestra general, es decir, mayor frecuencia de discusiones con la madre en el caso de las chicas y mayor frecuencia con los padres en el caso de los chicos, sólo se dio en el grupo de adolescentes autóctonos, $\chi^2(3, N = 500) = 15.49$, $p = .008$, ($V = .18$).

Figura 53. Progenitor con el que más discuten en función de la procedencia y el género.

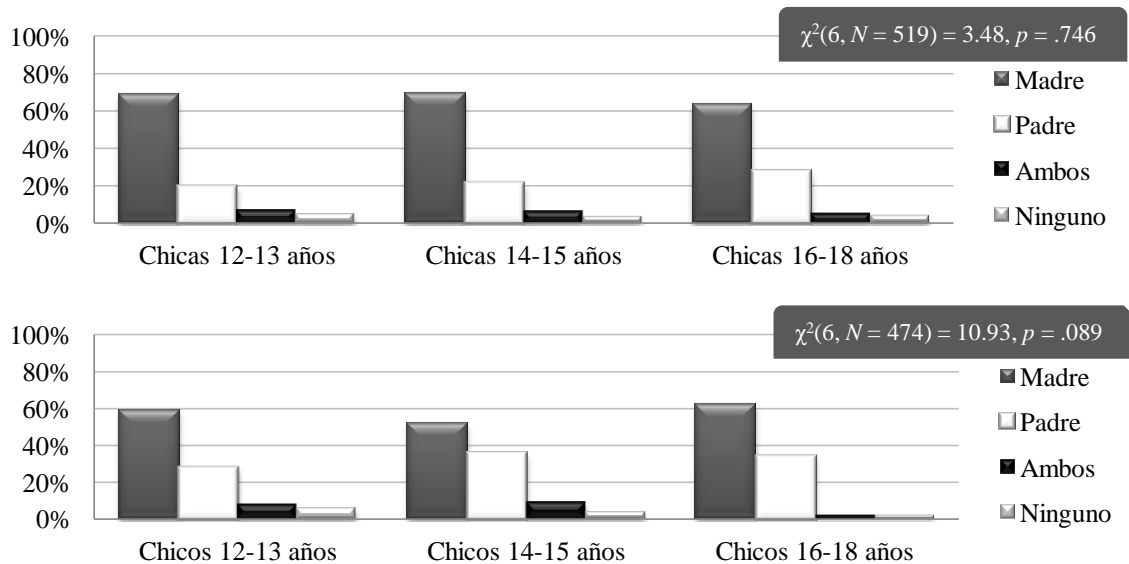


Contraste de frecuencias (autóctonos)		Padre	Madre	Ambos	Ninguno
Chicas	<i>n</i>	61	192	18	6
	<i>r_z</i>	-3.8**	3.7**	-0.1	-0.1
Chicos	<i>n</i>	84	119	15	5
	<i>r_z</i>	3.8**	-3.7**	0.1	0.1

r_z = residuos tipificados corregidos, ***p* < .01.

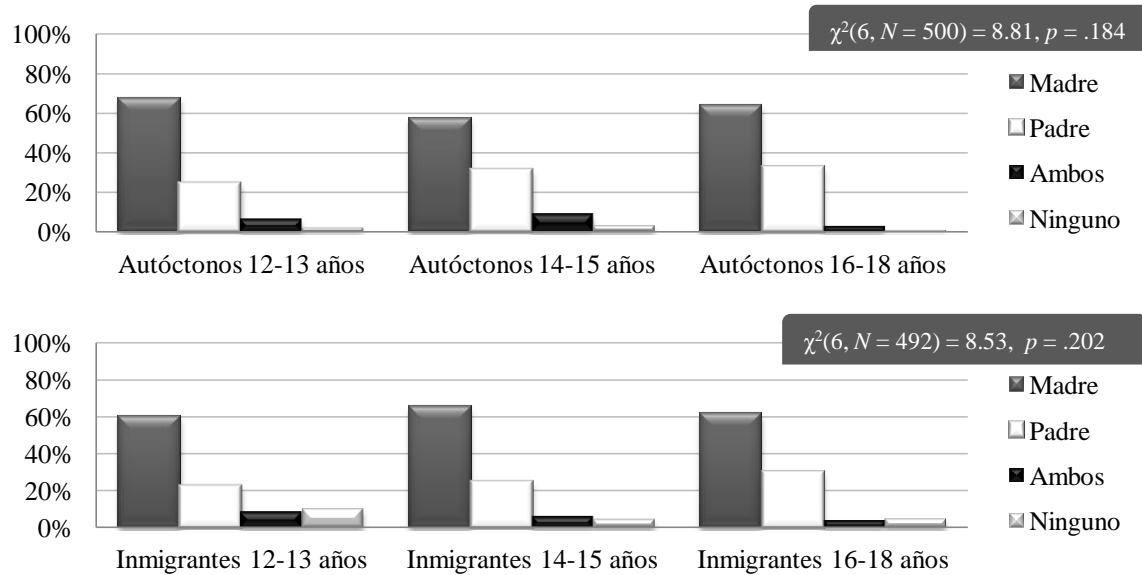
En relación a la interacción del **género de los adolescentes y la edad**, en todos los grupos de edad tanto en las chicas como en los chicos se encontró el mismo patrón, como se muestra en la Figura 54, sin diferencias significativas debidas a la edad ni en el grupo de chicas, $\chi^2(6, N = 519) = 3.48, p = .746$, ni en el de chicos, $\chi^2(6, N = 474) = 10.93, p = .089$.

Figura 54. Progenitor con el que más discuten en función del género y la edad.

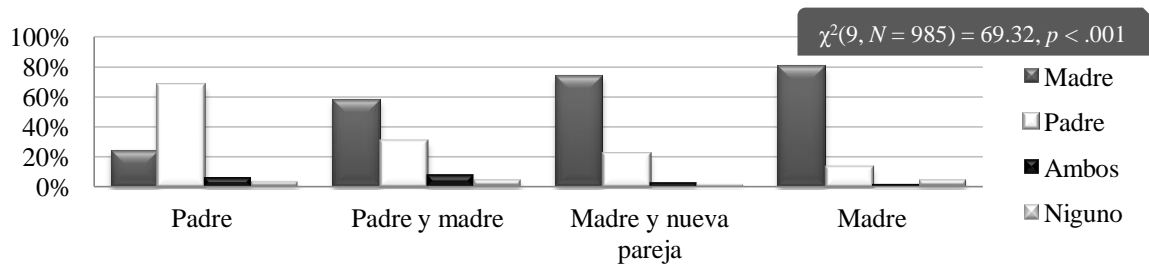


El patrón comentado continuó siendo el mismo al diferenciar **los grupos de edad por procedencia**, como se muestra en la Figura 55 y no se encontraron diferencias significativas en función de la edad ni en el grupo de autóctonos $\chi^2(6, N = 500) = 8.81, p = .184$, ni en el de inmigrantes, $\chi^2(6, N = 492) = 8.53, p = .202$.

Figura 55. Progenitor con el que más discuten en función de la edad y la procedencia.



Estos porcentajes se vieron modificados en función de la **estructura familiar**, cuando los jóvenes vivían con ambos progenitores así como sólo con la madre o con esta y su nueva pareja, la frecuencia de discusiones siguió siendo principalmente con la madre, (58,3%, 80,3% y 73,6%, respectivamente). Sin embargo, cuando vivían sólo con el padre o con este y su nueva pareja, las discusiones se dieron en mayor medida con el padre (66,7% y 60% respectivamente), como se muestra en la Figura 56. Para analizar si existían diferencias significativas, no se incluyó la categoría padre y nueva pareja dentro de la estructura familiar debido a su baja frecuencia ($n = 7$). Las diferencias fueron significativas, $\chi^2(9, N = 985) = 69.32, p < .001, (V = .15)$.

Figura 56. Progenitor con el que más discuten en función de la estructura familiar.

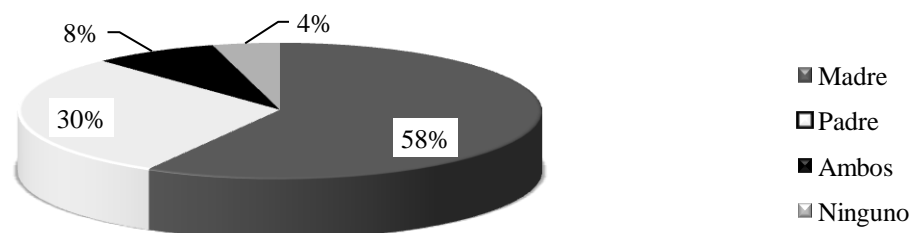
Estructura familiar		Progenitor con el que más se discute			
		Padre	Madre	Ambos	Ninguno
Padre y madre	<i>n</i>	198	388	52	28
	<i>r_z</i>	3.0**	-4.5**	3.0**	0.6
Madre	<i>n</i>	28	171	5	9
	<i>r_z</i>	-5.1**	5.9**	-2.6**	0.2
Padre	<i>n</i>	22	8	2	1
	<i>r_z</i>	5.3**	-4.7**	0.0	-0.3
Madre y nueva pareja	<i>n</i>	16	53	2	1
	<i>r_z</i>	-0.9	1.9*	-1.3	-1.2

r_z = residuos tipificados corregidos, **p* < .05, ***p* < .01.

Por este motivo, se repitieron los análisis incluyendo solamente a los adolescentes que vivían con ambos progenitores. Las diferencias encontradas fueron las mismas que se acaban de exponer. En el siguiente subapartado se expone un resumen de los resultados de los análisis realizados.

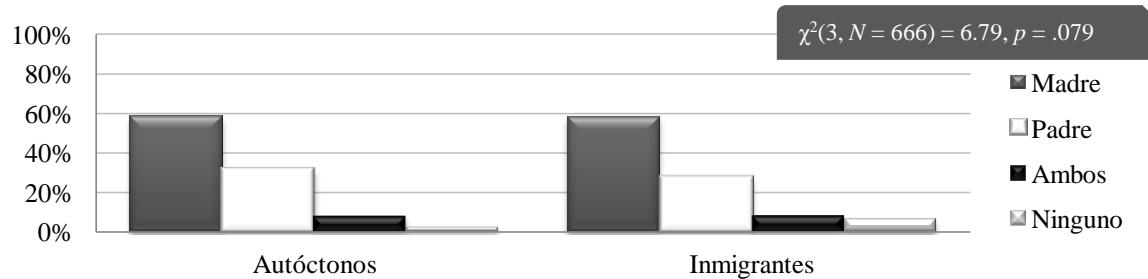
3.1.1.1. Frecuencia de conflictos en función del género de los progenitores en familias biparentales.

En los jóvenes que vivían con ambos progenitores se encontró el mismo patrón, la madre fue el progenitor con el que discutieron en primer lugar (58%), en segundo lugar el padre (30%), en tercero ambos (8%) y por último ninguno (4%), como se muestra en la Figura 57.

Figura 57. Progenitor con el que más discuten en familias biparentales.

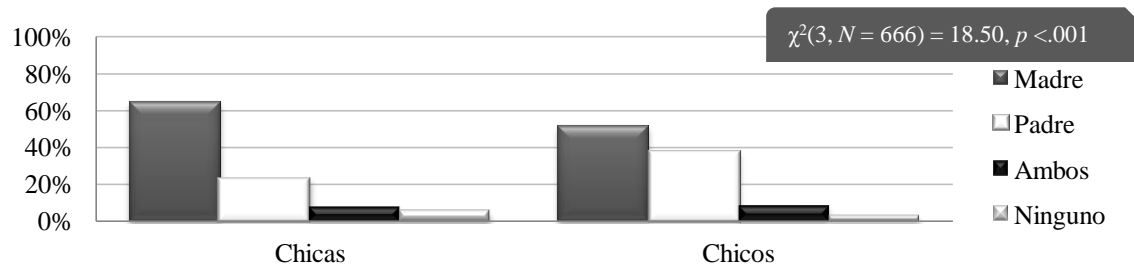
Este mismo patrón se encontró tanto en inmigrantes como en autóctonos, como se muestra en la Figura 58, sin diferencias significativas debidas a la **procedencia** $\chi^2(3, N = 666) = 6.79, p = .079$.

Figura 58. Progenitor con el que más discuten en función de la procedencia en familias biparentales.



Aunque el mismo patrón se encontró tanto en chicas como en chicos, como se muestra en la Figura 59, existieron diferencias significativas en función del **género de los adolescentes**, $\chi^2(3, N = 666) = 18.50, p < .001, (V = .17)$. La proporción de chicas que discutió con la madre fue superior a la de los chicos, e inferior en relación al padre.

Figura 59. Progenitor con el que más discuten en función del género en familias biparentales.

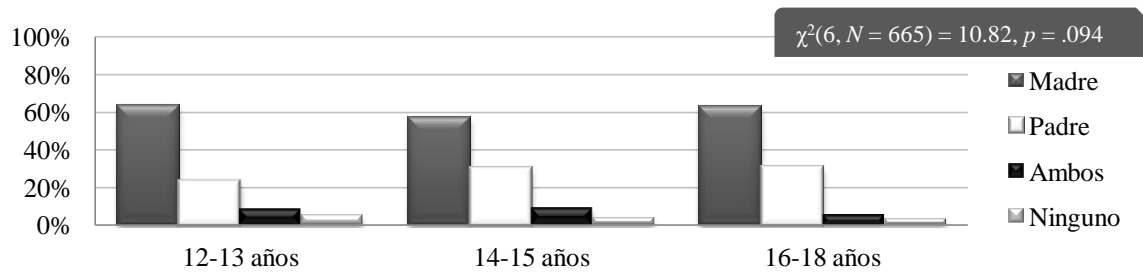


Contraste de frecuencias		Padre	Madre	Ambos	Ninguno
Chicas	<i>n</i>	79	224	26	18
	<i>r_z</i>	-4.1**	3.4**	-0.3	1.3
Chicos	<i>n</i>	119	164	26	10
	<i>r_z</i>	4.1**	-3.4**	0.3	-1.3

r_z = residuos tipificados corregidos, ***p* < .01

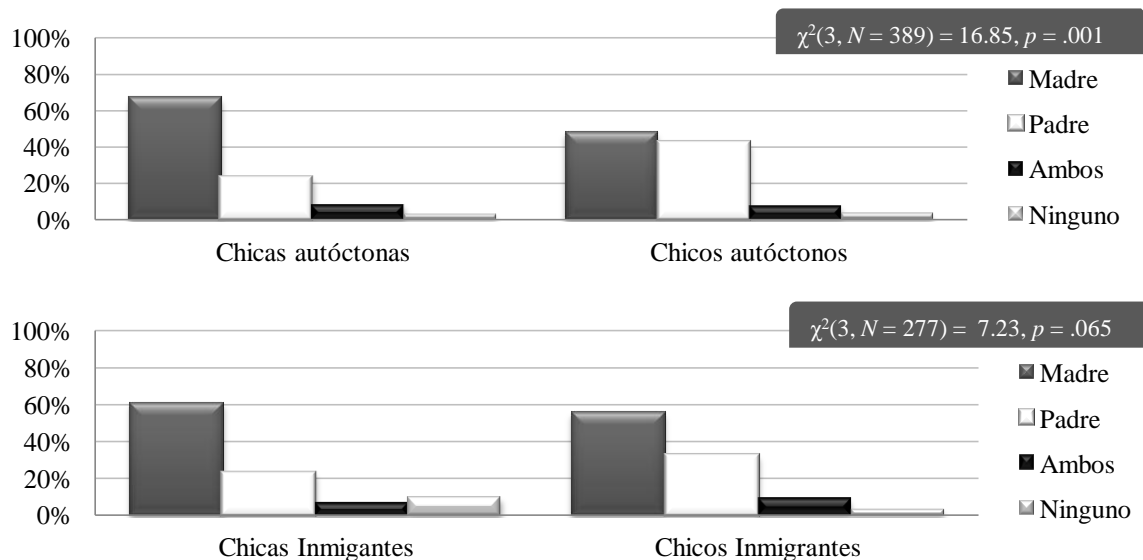
El mismo patrón hallado de forma general se encontró en los tres **grupos de edad**, como se muestra en la Figura 60, sin diferencias significativas, $\chi^2(6, N = 665) = 10.82, p = .094$.

Figura 60. Progenitor con el que más discuten en función de la edad en familias biparentales.



En relación a la interacción del **género y la procedencia**, la madre continuó siendo el progenitor con el que se mantuvieron más discusiones, seguido del padre, ambos y por último ninguno, tanto en chicos y chicas inmigrantes como autóctonos. Las diferencias comentadas en función del género fueron significativas en el grupo de autóctonos, $\chi^2(3, N = 389) = 16.85, p = .001, (V = .21)$, pero no en el de inmigrantes $\chi^2(3, N = 277) = 7.23, p = .065$ (Figura 61).

Figura 61. Progenitor con el que más discuten en función de la procedencia y el género en familias biparentales.

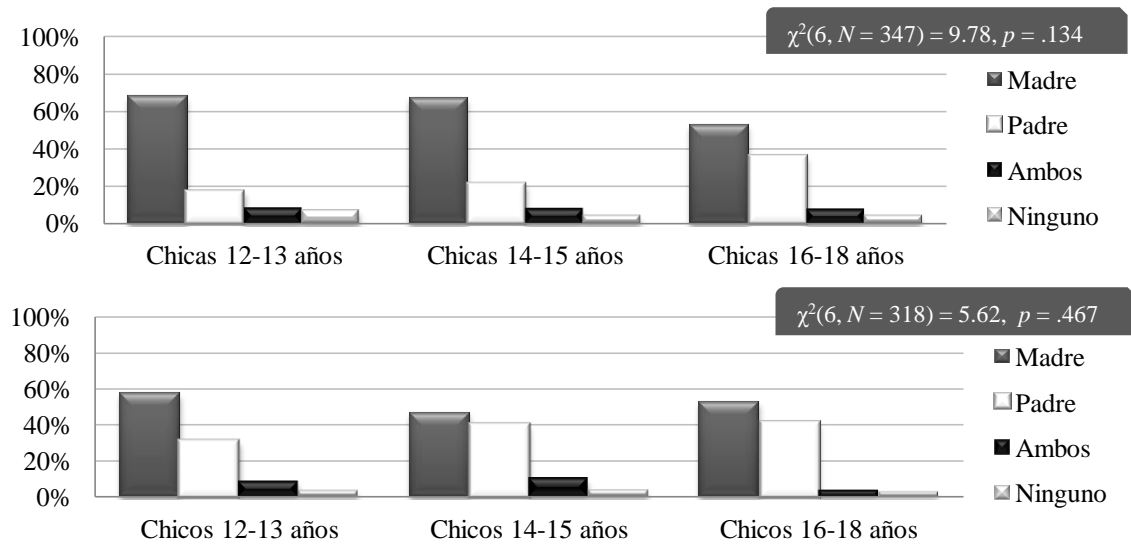


Contraste de frecuencias (autóctonos)		Padre	Madre	Ambos	Ninguno
Chicas	<i>n</i>	49	143	17	5
	<i>r_z</i>	-4.0**	3.7**	0.2	-0.3
Chicos	<i>n</i>	73	84	13	5
	<i>r_z</i>	4.0**	-3.7**	-0.2	0.3

r_z = residuos tipificados corregidos, ***p* < .01

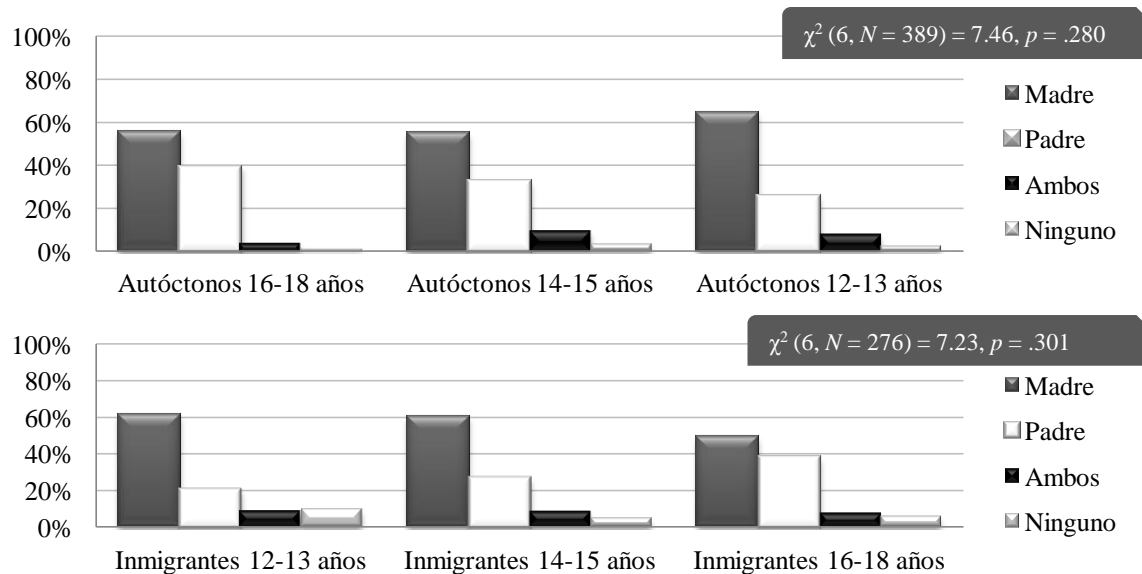
En relación a la interacción del **género y la edad**, se encontró el mismo patrón, como se muestra en la Figura 62, sin diferencias significativas ni en las chicas $\chi^2(6, N = 347) = 9.78, p = .134$, ni en los chicos $\chi^2(6, N = 318) = 5.62, p = .467$.

Figura 62. Progenitor con el que más discuten en función de la procedencia y el género en familias biparentales.



Por último, en relación a la interacción del **género y la edad**, se encontró el mismo patrón, como se muestra en la Figura 63, sin diferencias significativas en función de la edad ni en los autóctonos $\chi^2(6, N = 389) = 7.46, p = .280$, ni en los inmigrantes $\chi^2(6, N = 276) = 7.23, p = .301$.

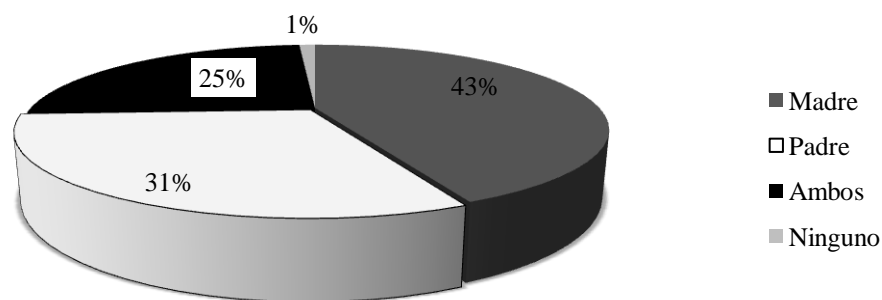
Figura 63. Progenitor con el que más discuten en función del género y la edad en familias biparentales.



3.1.2 Autoridad en función del género de los progenitores.

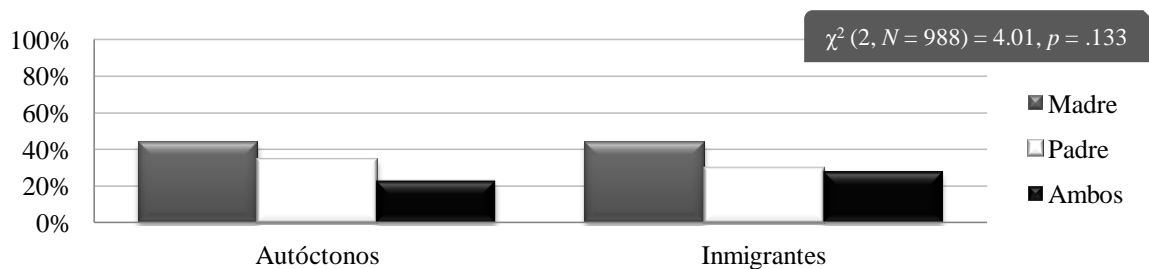
En relación a la **autoridad de los progenitores** (Figura 64), el progenitor que los jóvenes indicaron que tenía más autoridad fue la madre (43%), seguido del padre (31%). El 24,6% expresó que ambos tenían la misma autoridad, mientras que un 1.1% señaló que no obedecían a ninguno. Debido a la baja proporción de esta última categoría, ha sido eliminada de los análisis de los resultados que se exponen a continuación.

Figura 64. Progenitor con más autoridad.

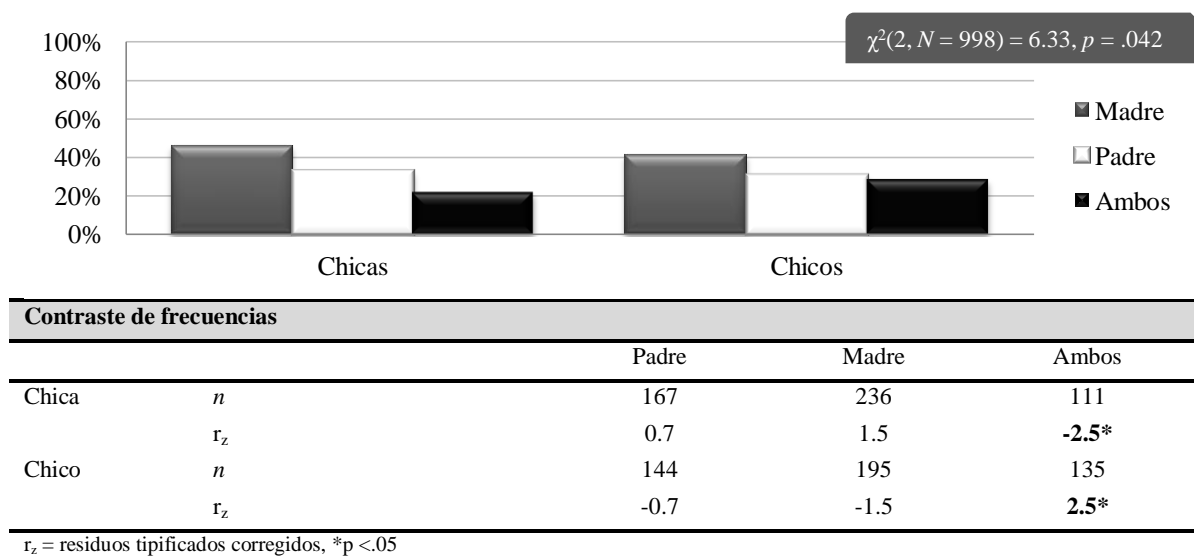


En función de la **procedencia**, el patrón de resultados fue el mismo, como se muestran en la Figura 65, sin diferencias significativas, $\chi^2(2, N = 988) = 4.01, p = .133$.

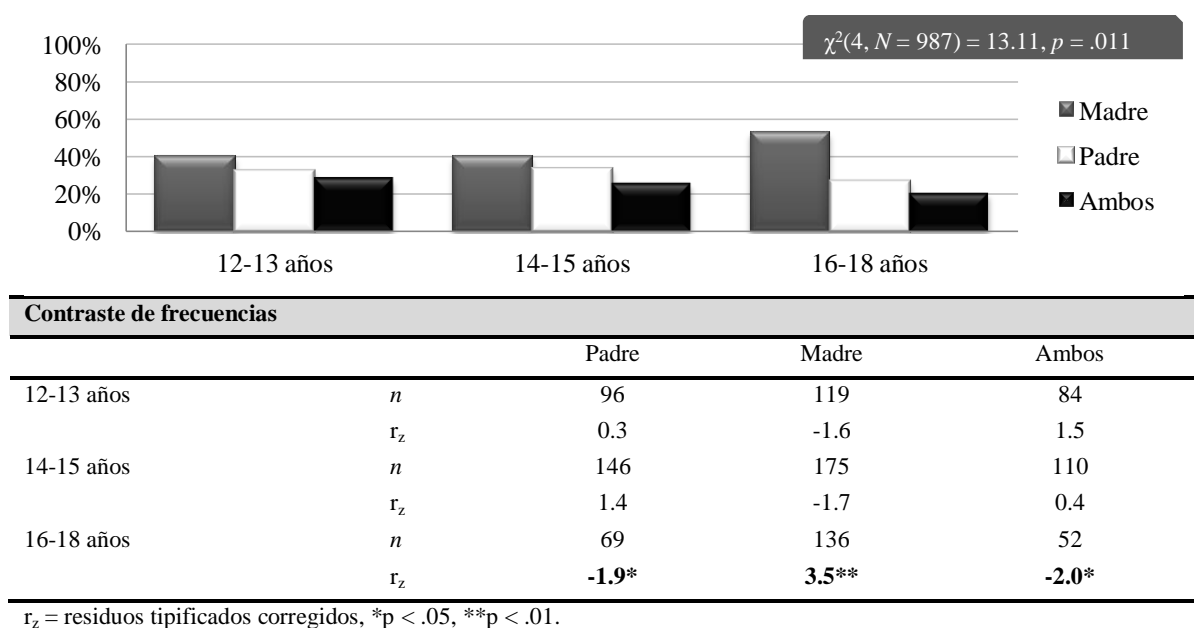
Figura 65. Progenitor con más autoridad en función de la procedencia.



En función del **género**, el patrón de resultados continuó siendo el mismo, como se muestra en la Figura 66, aunque existieron diferencias significativas, $\chi^2(2, N = 998) = 6.33, p = .042$, con un tamaño de efecto despreciable ($V = .08$), debidas a que los chicos presentaron una mayor frecuencia de la categoría ambos.

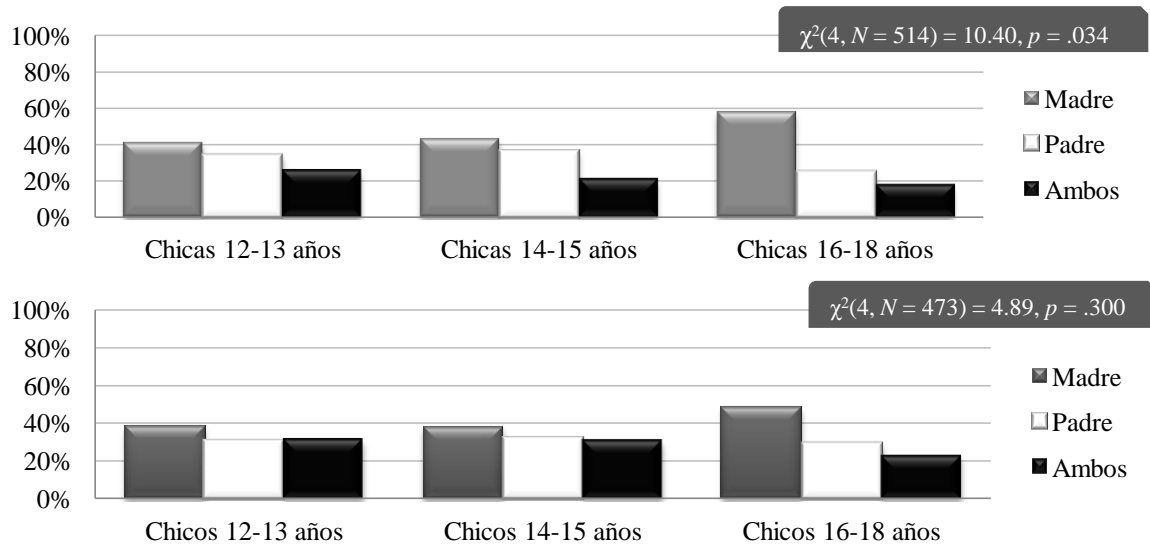
Figura 66. Progenitor con más autoridad en función del género.

En función de la **edad**, el patrón de resultados continuó siendo el mismo, como se muestra en la Figura 67, sin embargo existieron diferencias significativas, $\chi^2(4, N = 987) = 13.11, p = .011$, aunque con un tamaño de efecto despreciable ($V = .08$). La madre en los tres grupos de edad fue el progenitor que los jóvenes reconocían tener más autoridad, hubo una mayor frecuencia de jóvenes de mayor edad (16-18 años) que indicaron que era la madre y una menor proporción que indicaron que era el padre o que ambos progenitores tenían la misma autoridad.

Figura 67. Progenitor con más autoridad en función de la edad.

En función del **género y la edad** de los adolescentes, el patrón de resultados fue el mismo, como se muestra en la Figura 68. Se comprobó que estas diferencias encontradas en función de la edad (mayor frecuencia de jóvenes que reconocen a la madre como figura de autoridad y menor al padre en los jóvenes de mayor edad) fueron significativas para las chicas, $\chi^2(4, N = 514) = 10.40, p = .034$, también con un tamaño de efecto despreciable ($V = .01$), pero no en los chicos, $\chi^2(4, N = 473) = 4.89, p = .300$.

Figura 68. Progenitor con más autoridad en función del género y la edad.

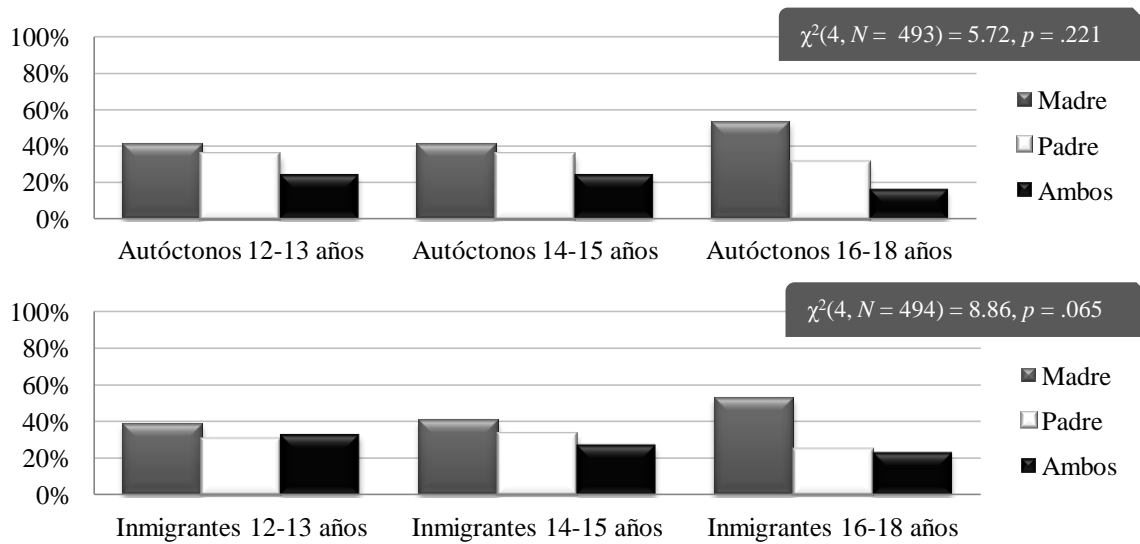


Contraste de frecuencias (chicas)

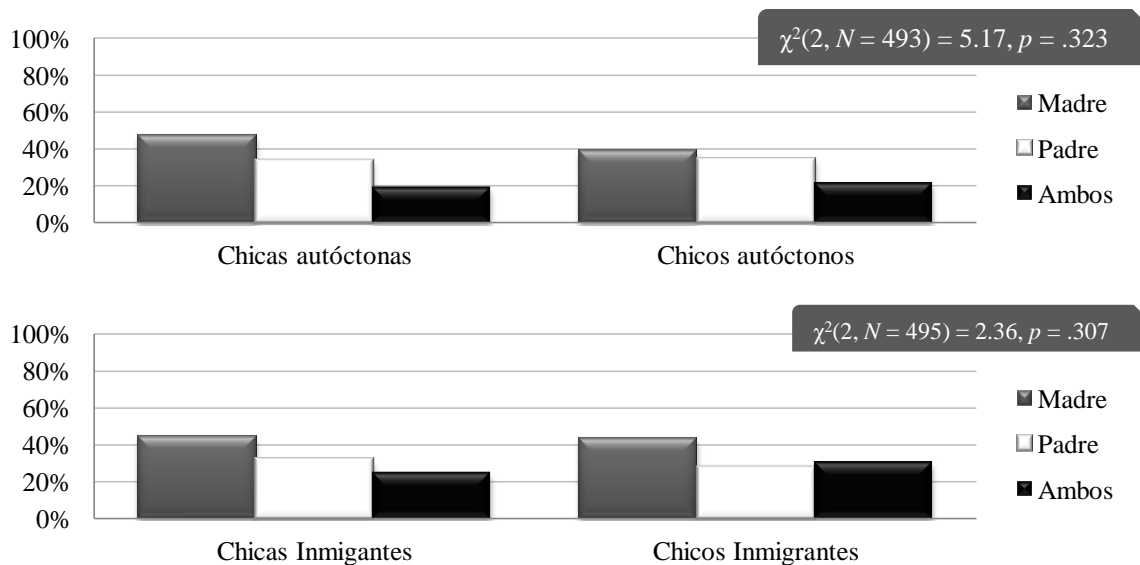
		Padre	Madre	Ambos
12-13 años	<i>n</i>	55	67	42
	<i>r_z</i>	0.3	-1.6	1.5
14-15 años	<i>n</i>	81	97	47
	<i>r_z</i>	1.5	-1.1	-.3
16-18 años	<i>n</i>	31	72	22
	<i>r_z</i>	-2.1*	3.0**	-1.2

r_z = residuos tipificados corregidos, **p* < .05, ***p* < .01

En función de la **procedencia y la edad** de los adolescentes, el patrón encontrado de forma general continuó siendo el mismo, como se muestra en la Figura 69, y no se encontraron diferencias significativas en función de la edad ni en el grupo de autóctonos, $\chi^2(4, 493) = 5.72, p = .221$, ni en el de inmigrantes, $\chi^2(4, N = 494) = 8.86, p = .065$.

Figura 69. Progenitor con más autoridad en función de la procedencia y la edad.

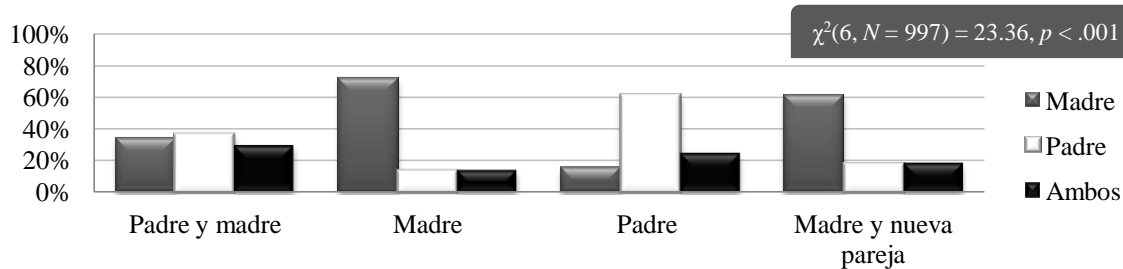
En función del **género y la procedencia** de los adolescentes, el patrón encontrado de forma general continuó siendo el mismo, como se muestra en la Figura 70, y no existieron diferencias significativas al estudiar la influencia del género ni en el grupo de autóctonos, $\chi^2(2, N = 493) = 5.17, p = .323$, ni en el de inmigrantes, $\chi^2(2, N = 495) = 2.36, p = .307$.

Figura 70. Progenitor con más autoridad en función del género y la procedencia.

Sin embargo, en función de la **estructura familiar**, estos porcentajes se vieron modificados, como se muestra en la Figura 71, y las diferencias fueron significativas, $\chi^2(6, N = 997) = 23.36, p < .001, (V = .25)$. La frecuencia de jóvenes que obedecían principalmente al padre fue superior a la esperada cuando vivían con ambos progenitores

y cuando vivían con el padre, mientras que fue inferior cuando vivían con la madre o esta y su nueva pareja, mientras que cuando se trataba de la autoridad de la madre se presentó el patrón contrario. La obediencia a ambos progenitores fue superior cuando vivían con ambos e inferior cuando vivían solo con la madre.

Figura 71. Progenitor con más autoridad en función de la estructura familiar.



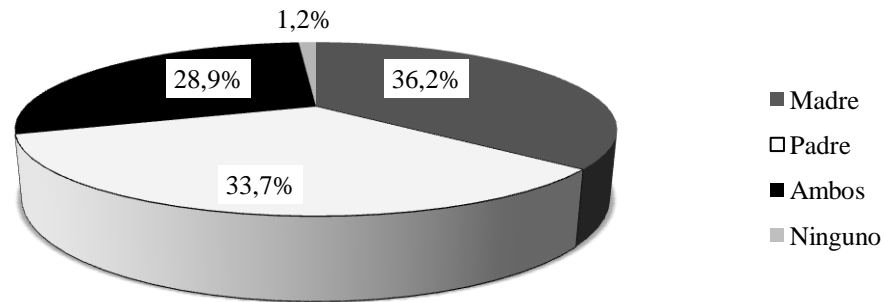
Estructura familiar		Progenitor con más autoridad		
		Padre	Madre	Ambos
Padre y madre	<i>n</i>	242	223	193
	<i>r_z</i>	5.4**	-9.0**	4.5**
Madre	<i>n</i>	30	156	30
	<i>r_z</i>	-6.2**	9.5**	-4.3**
Padre	<i>n</i>	20	5	8
	<i>r_z</i>	3.7**	-3.4**	-0.1
Madre y nueva pareja	<i>n</i>	13	44	13
	<i>r_z</i>	-2.4*	3.3**	-1.3

r_z = residuos tipificados corregidos, **p* < .05, ***p* < .01

Por este motivo, los análisis que acaban de presentarse se repitieron teniendo en cuenta solo a los adolescentes que convivían con ambos progenitores. En el siguiente subapartado se expone un resumen de estos resultados.

3.1.2.1. Autoridad en función del género de los progenitores en familias biparentales.

De forma general, el progenitor que los jóvenes indicaron que tenía más autoridad fue la madre (36,2%), seguido del padre (33,7%). El 28,9% expresó que ambos progenitores tenían la misma autoridad, mientras que un 1,2% que no obedecían a ninguno de sus padres, como se muestra en la Figura 72. Debido a la baja proporción de esta última categoría, ha sido eliminada de los análisis de los resultados que se exponen a continuación.

Figura 72. Progenitor con más autoridad en familias biparentales.

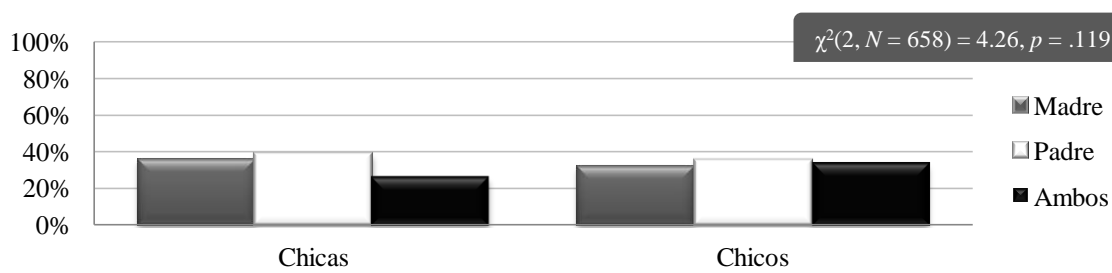
En relación a la **procedencia**, en el grupo de autóctonos, el porcentaje de jóvenes que obedecían al padre y a la madre fue similar, seguido de los que obedecían a ambos, mientras que en el grupo de inmigrantes en primer lugar obedecieron al padre, luego a los dos y en último lugar a la madre, como se muestra en la Figura 73. Estas diferencias fueron significativas, $\chi^2(2, N = 658) = 7.13, p = .028, (V = .10)$. Los autóctonos obedecieron más a la madre y menos a ambos en comparación con los inmigrantes.

Figura 73. Progenitor con más autoridad en función de la procedencia en familias biparentales.

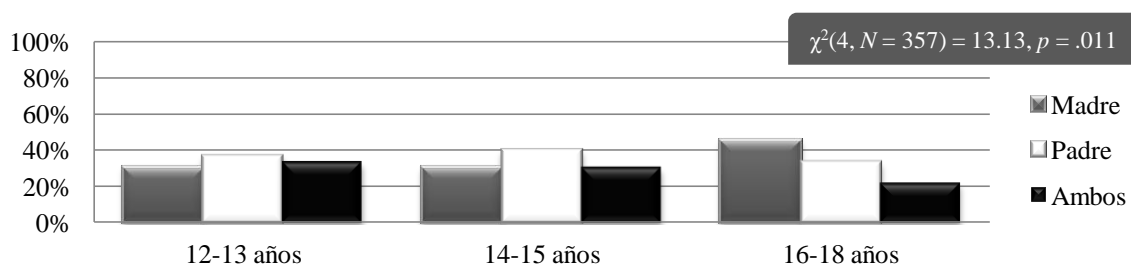
Contraste de frecuencias		Padre	Madre	Ambos
Autóctonos	<i>n</i>	142	142	98
	<i>r_z</i>	0.2	2.1*	-2.4*
Inmigrantes	<i>n</i>	100	81	95
	<i>r_z</i>	-0.2	-2.1*	2.4*

r_z = residuos tipificados corregidos, **p* < .05

En relación al **género de los adolescentes**, aunque con porcentajes similares, tanto en las chicas como en los chicos en primer lugar se obedeció al padre, en segundo a la madre y en último a ambos, como se muestra en la Figura 74, sin diferencias significativas, $\chi^2(2, N = 658) = 4.26, p = .119$.

Figura 74. Progenitor con más autoridad en función del género en familias biparentales.

En función de la **edad** de los adolescentes, en los grupos de menor edad y edad intermedia fue el padre el progenitor con más autoridad, seguido por porcentajes similares de obediencia a la madre y a ambos, mientras que en el de mayor edad fue la madre la figura de mayor autoridad, seguida del padre y por último de ambos, como se muestra en la Figura 75. Estas diferencias fueron significativas, $\chi^2(4, N = 357) = 13.13, p = .011, (V = 10)$. Los jóvenes de mayor edad presentaron una frecuencia mayor de la esperada de respeto a la madre y menor de a ambos progenitores.

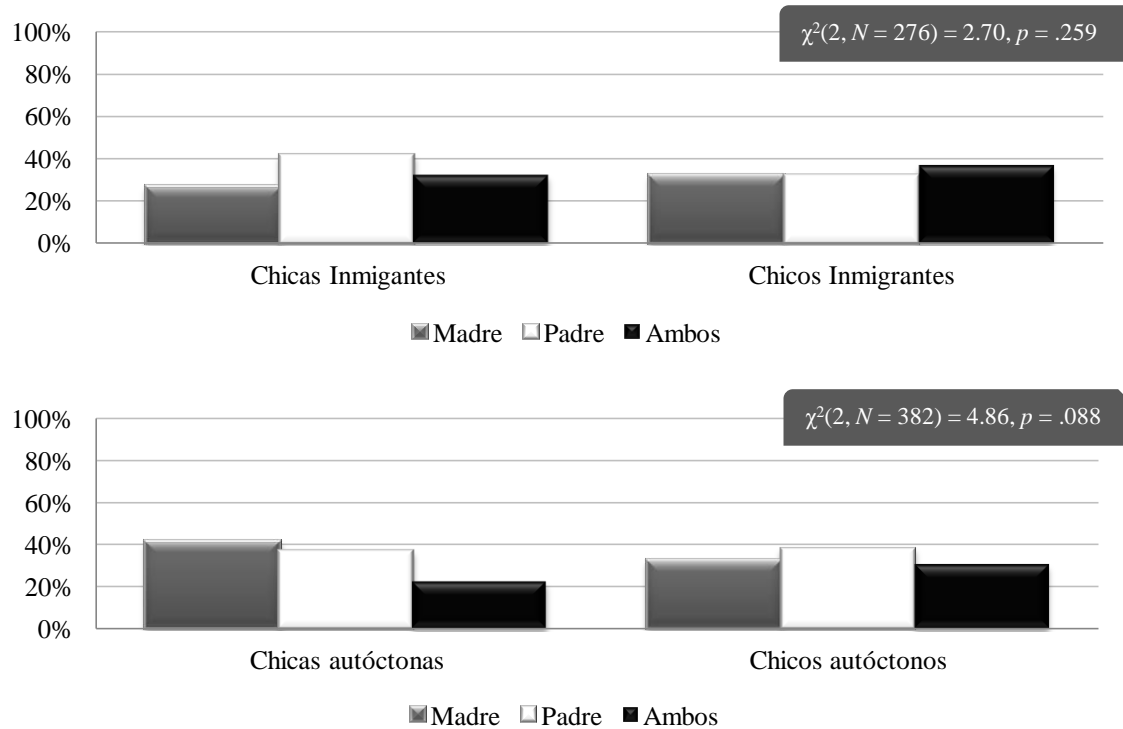
Figura 75. Progenitor con más autoridad en función de la edad en familias biparentales.

Contraste de frecuencias		Padre	Madre	Ambos
12-13 años	<i>n</i>	76	64	70
	<i>r_z</i>	-2	-1.2	1.5
14-15 años	<i>n</i>	118	91	91
	<i>r_z</i>	1.2	-1.7	.5
16-18 años	<i>n</i>	48	67	32
	<i>r_z</i>	-1.2	3.4**	-2.3*

r_z = residuos tipificados corregidos, **p* < .05, ***p* < .01

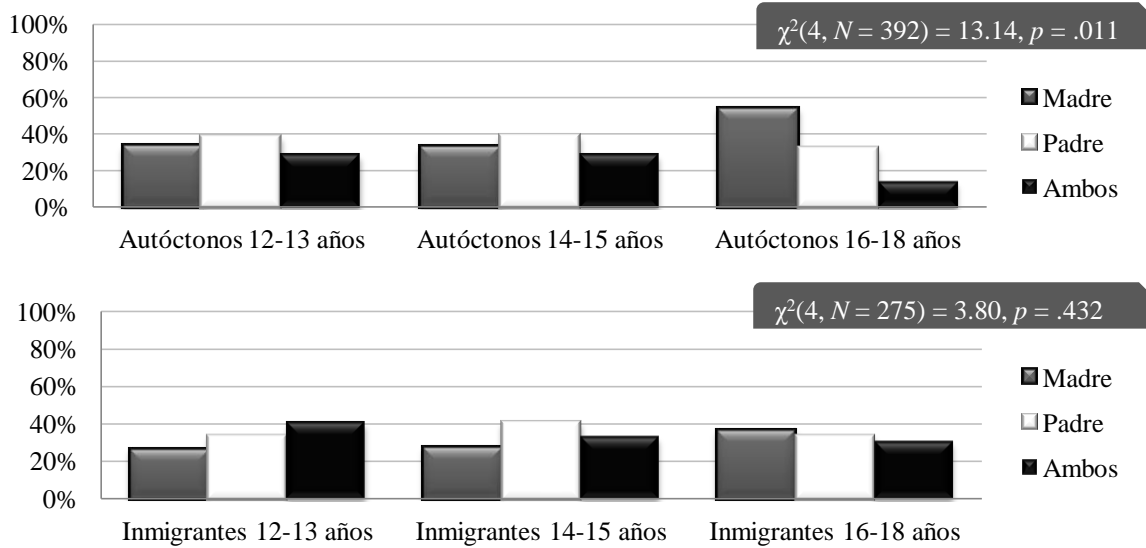
La interacción de la **procedencia y el género** de los adolescentes se muestra en la Figura 76. No existieron diferencias significativas debidas al género ni en los autóctonos $\chi^2(2, N = 382) = 4.86, p = .088$, ni en los inmigrantes $\chi^2(2, N = 276) = 2.70, p = .259$.

Figura 76. Progenitor con más autoridad en función de la procedencia y el género en familias biparentales.



La interacción de la **procedencia** y la **edad** de los adolescentes se muestra en la Figura 77. Las diferencias comentadas en función de la edad se dieron en el grupo de autóctonos, $\chi^2(4, N = 392) = 13.14, p = .011, (V = .13)$, pero no en el de inmigrantes, $\chi^2(4, N = 275) = 3.80, p = .432$.

Figura 77. Progenitor con más autoridad en función de la procedencia y la edad en familias biparentales.

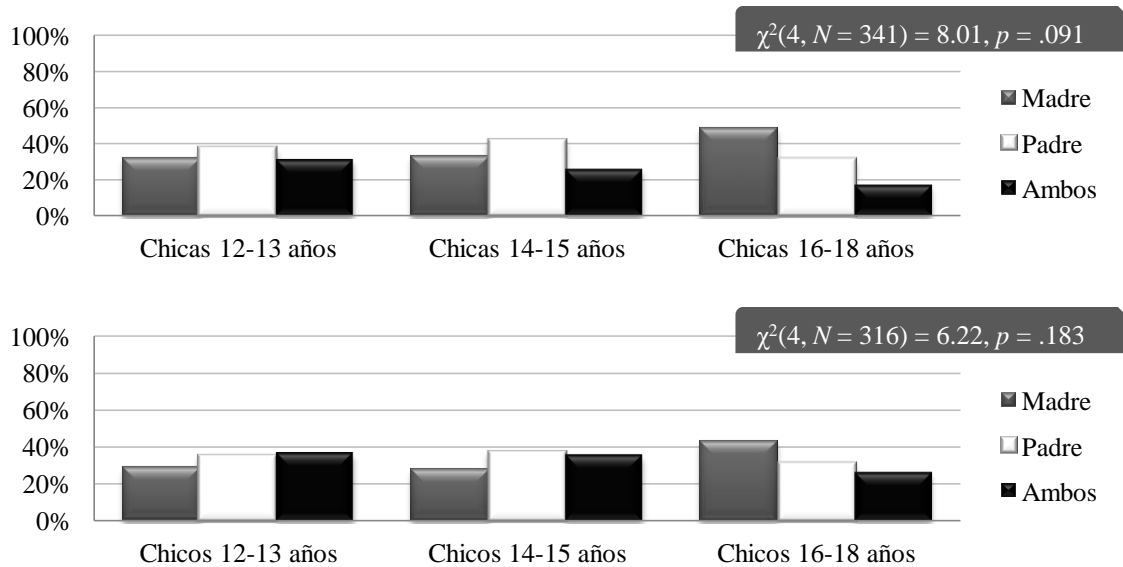


Contraste de frecuencias (autéctonos)		Padre	Madre	Ambos
12-13 años	<i>n</i>	48	42	36
	<i>r_z</i>	0.3	-1.1	0.9
14-15 años	<i>n</i>	69	58	51
	<i>r_z</i>	0.6	-1.7	1.3
16-18 años	<i>n</i>	25	42	11
	<i>r_z</i>	-1.0	3.4**	-2.6*

r_z = residuos tipificados corregidos, **p* < .05, ***p* < .01

Como se muestra en la Figura 78, no se encontraron diferencias significativas en función del **género y la edad** de los adolescentes.

Figura 78. Progenitor con más autoridad en función del género y la edad en familias biparentales.



3.1.3. Resumen resultados frecuencia de conflictos y autoridad en función del género de los progenitores.

Progenitor con el que más se discute.

Los jóvenes discutieron en mayor medida con sus madres que con sus padres, sólo en el caso en el que ésta estaba ausente fue el padre el progenitor con el que más se discutió. Siendo la madre el progenitor con el que indicaron que discutían más en el grupo de adolescentes autóctonos, este porcentaje fue mayor en las chicas en comparación con los chicos, y hubo un mayor porcentaje de inmigrantes que indicó que no discutían con ninguno.

En familias biparentales. Los resultados fueron los mismos que se acaban de exponer, a excepción de que, aunque el porcentaje de jóvenes que indicaron no discutir con ninguno fue superior en los jóvenes inmigrantes, estas diferencias no fueron significativas.

Progenitor con más autoridad.

El progenitor que los adolescentes reconocieron tener más autoridad fue la madre (43%), seguido del padre (31%), ambos (24,6%) y un por último, en un pequeño porcentaje, ninguno (1,1%). No se encontraron diferencias en función de la edad, el género o la procedencia de los adolescentes, pero sí en función de la estructura familiar, de forma que cuando el padre estuvo presente (solo o con la madre) esta fue la figura que se reconoció obedecer más, y cuando solo convivían con la madre fue esta a la que reconocieron obedecer más.

En familias biparentales. Los jóvenes obedecieron en primer lugar a la madre (36,2%), en segundo al padre (33,7%) y en tercero a ambos (28,9%). Sin embargo, los porcentajes fueron muy similares, y en función de las variables tenidas en cuenta esta secuencia se vio modificada. Los autóctonos obedecieron más a la madre y menos a ambos en comparación con los inmigrantes, y los adolescentes del grupo de mayor edad obedecieron más a la madre (en este caso la obedecieron en primer lugar a ella) en comparación con el resto de grupos de edad.

3.2. Autonomía conductual.

En este subapartado se presentan los resultados de los análisis realizados sobre las puntuaciones en autonomía conductual de los adolescentes, organizados de la siguiente manera:

- En primer lugar el análisis global de las puntuaciones.
- En segundo, en función de la agrupación de las temáticas en dominios sociales.
- Por último, en base a las temáticas en concreto.

En todos los casos se presentan los resultados de los análisis realizados para conocer la influencia de la procedencia, el género y la edad.

3.2.1. Análisis global de la autonomía conductual.

La medida de la autonomía se realizó a través del ítem referido a como perciben su capacidad en la toma de decisiones de forma general (*autonomía general*) y a la media de la puntuación obtenida en los 26 ítems presentados (*autonomía total*). La puntuación media en autonomía general fue 2.60 (DE = 1.29) y la puntuación media en autonomía total fue 3.68 (DE = 0.60). Estuvieron relacionadas con una fuerza de asociación media, $r(1002) = .34$, $p < .001$, pero la puntuación total fue superior a la general, $t(1001) = 40.34$, $p < .001$, con un tamaño de efecto alto ($d = 1.07$).

En la Tabla 74 se muestran los resultados de los análisis realizados en relación a las diferencias en autonomía en función del **género**, la **procedencia** y la **edad**. En dicha tabla puede verse que las puntuaciones en autonomía sólo mostraron diferencias debidas a la edad, $Welch(2, 609.78) = 42.79$, $p < .001$. Los análisis de comparaciones múltiples a posteriori de Games-Howell mostraron que las diferencias en autonomía fueron significativas entre todos los grupos de edad, los jóvenes mayores puntuaron más alto que los de menor edad en todos los casos. En relación a los tamaños de efecto, fueron bajos para la comparación entre el grupo de 14-15 años con los de 13-14 años y los de 16-18 años ($d = 0.41$ & $d = 0.36$, respectivamente) y medio para la comparación del grupo de 12-13 años con el grupo de 16-18 años ($d = 0.77$).

Tabla 74. Estadísticos descriptivos y contrastes de medias de la autonomía en función del género, la procedencia y la edad.

Efectos principales				gl	t/Welch	p
Género				1000	-1.89	.059
	Chicas (n = 523)	Chicos (n = 479)				
M (DE)	3.65 (0.61)	3.72 (0.58)				
Procedencia				1000	0.84	.401
	Autóctonos (n = 501)	Inmigrantes (n = 501)				
M (DE)	3.70 (0.60)	3.67 (0.60)				
Edad				2/609.78	42.79	<.001
	12-13 años (n = 301)	14-15 años (n = 440)	16-18 años (n = 260)			
M (DE)	3.46 (0.64)	3.71 (0.58)	3.90 (0.49)			

Interacciones				gl	F	p
Procedencia x Género				1/998	2.15	.142
	Autóctonos		Inmigrantes			
	Chicas (n = 277)	Chicos (n = 224)	Chicas (n = 246)	Chicos (n = 255)		
M (DE)	3.69 (0.60)	3.71 (0.59)	3.60 (0.63)	3.73 (0.57)		
Procedencia x Edad				2/995	1.23	.292
	Autóctonos		Inmigrantes			
	12-13 años (n = 162)	14-15 años (n = 233)	16-18 años (n = 106)	12-13 años (n = 139)	14-15 años (n = 207)	16-18 años (n = 154)
M (DE)	3.45 (0.68)	3.74 (0.53)	3.93 (0.42)	3.46 (0.59)	3.67 (0.63)	3.84 (0.53)
Género x Edad				2/995	0.32	.723
	Chicas		Chicos			
	12-13 años (n = 165)	14-15 años (n = 233)	16-18 años (n = 125)	12-13 años (n = 136)	14-15 años (n = 207)	16-18 años (n = 135)
M (DE)	3.41 (0.68)	3.68 (0.58)	3.89 (0.46)	3.51 (0.58)	3.73 (0.58)	3.91 (0.52)

3.2.2. Autonomía conductual por dominios.

Todas las diferencias entre los dominios fueron significativas, como se muestra en la Tabla 75. Los adolescentes presentaron una mayor autonomía en el personal en comparación con el resto de dominios, en el multifacético en comparación con el prudencial y el convencional, y en el prudencial en comparación con el convencional.

Tabla 75. Estadísticos descriptivos y contrastes de medias de la autonomía en función de los dominios.

M (DE)	M (DE)	gl	r	t	p	d
Personal 4.26 (0.65)	Convencional 2.95 (0.79)	1001	.38	51.12	<.001	1.62
Personal 4.30 (0.65)	Prudencial 3.47 (1.57)	382	.24	10.48	<.001	0.56
Personal 4.26 (0.65)	Multifacético 3.61 (0.74)	1001	.51	29.59	<.001	0.94
Prudencial 3.47 (1.57)	Convencional 3.10 (0.77)	382	.22	4.62	<.001	0.22
Prudencial 3.47 (1.57)	Multifacético 3.76 (0.69)	382	.28	-3.72	<.001	0.19
Convencional 2.95 (0.79)	Multifacético 3.61 (0.74)	1001	.46	-26.14	<.001	0.83

En la Tabla 76 se muestran los resultados de los análisis realizados en relación a las diferencias en autonomía en el **dominio personal** en función del **género**, la **procedencia** y la **edad**. En dicha tabla puede verse que las puntuaciones en autonomía sólo mostraron diferencias debidas a la edad, Welch (2, 607.58) = 21.25, $p < .001$. Los análisis de comparaciones múltiples a posteriori de Games-Howell mostraron que las diferencias se dieron entre todos los grupos, de forma que los jóvenes de mayor edad mostraron puntuaciones superiores al resto. La diferencia entre el grupo de mayor edad y el de menor edad tuvo un tamaño de efecto medio ($d = 0.56$), mientras que tanto para la diferencia entre el grupo de mayor edad y el de edad intermedia como entre el de menor edad y el de edad intermedia fue bajo ($d = .30$ & $d = .25$, respectivamente).

Tabla 76. Estadísticos descriptivos y contrastes de medias de la autonomía en función del género, la procedencia y la edad en el dominio personal.

Efectos principales				<i>gl</i>	<i>t/W</i>	<i>p</i>
Género				1000	1.93	.054
	Chicas (<i>n</i> = 523)		Chicos (<i>n</i> = 479)			
<i>M</i> (DE)	4.30 (0.64)		4.22 (0.66)			
Procedencia				1000	0.77	.441
	Autóctonos (<i>n</i> = 501)		Inmigrantes (<i>n</i> = 501)			
<i>M</i> (DE)	4.28 (0.65)		4.24 (0.65)			
Edad				2/607.58	21.25	<.001
	12-13 años (<i>n</i> = 301)	14-15 años (<i>n</i> = 440)	16-18 años (<i>n</i> = 260)			
<i>M</i> (DE)	4.08 (0.70)	4.28 (0.63)	4.43 (0.55)			

Interacciones				<i>gl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Procedencia x Género				1/998	2.13	.144
	Autóctonos		Inmigrantes			
	Chicas (<i>n</i> = 277)	Chicos (<i>n</i> = 244)	Chicas (<i>n</i> = 246)	Chicos (<i>n</i> = 255)		
<i>M</i> (DE)	4.34 (0.62)	4.20 (0.68)	4.25 (0.66)	4.23 (0.64)		
Procedencia x Edad				2/995	1.10	.331
	Autóctonos		Inmigrantes			
	12-13 años (<i>n</i> = 162)	14-15 años (<i>n</i> = 233)	16-18 años (<i>n</i> = 106)	12-13 años (<i>n</i> = 139)	14-15 años (<i>n</i> = 207)	16-18 años (<i>n</i> = 154)
<i>M</i> (DE)	4.07 (0.77)	4.31 (0.58)	4.50 (0.48)	4.10 (0.63)	4.24 (0.69)	4.38 (0.59)
Género x Edad				2/995	0.94	.393
	Chicas		Chicos			
	12-13 años (<i>n</i> = 165)	14-15 años (<i>n</i> = 233)	16-18 años (<i>n</i> = 125)	12-13 años (<i>n</i> = 136)	14-15 años (<i>n</i> = 207)	16-18 años (<i>n</i> = 135)
<i>M</i> (DE)	4.12 (0.69)	4.35 (0.60)	4.43 (0.59)	4.03 (0.72)	4.21 (0.66)	4.43 (0.51)

En la Tabla 77 se muestran los resultados de los análisis realizados sobre las diferencias en autonomía en el **dominio prudencial** en función del **género**, la **procedencia** y la **edad**. En dicha tabla puede observarse que las puntuaciones en autonomía solo mostraron diferencias debidas a la edad, Welch (2, 190.97) = 7.76, $p = .001$. Las pruebas de comparaciones múltiples a posteriori de Games-Howell mostraron

que los jóvenes de 16-18 años puntuaron más alto que los de 14-15 años y los de 12-13 años, con un tamaño de efecto bajo en el primer caso ($d = 0.30$) y medio en el segundo ($d = 0.54$).

Tabla 77. Estadísticos descriptivos y contrastes de medias de la autonomía en función del género, la procedencia y la edad en el dominio prudencial.

Efectos principales			gl	t/Welch	p
Género			381	1.10	.272
	Chicas (n = 182)	Chicos (n = 201)			
M (DE)	3.57 (1.57)	3.39 (1.57)			
Procedencia			381	1.92	.128
	Autóctonos (n = 193)	Inmigrantes (n = 190)			
M (DE)	3.59 (1.54)	3.35 (1.60)			
Edad			2/190.97	7.76	.001
	12-13 años (n = 78)	14-15 años (n = 173)	16-18 años (n = 131)		
M (DE)	2.99 (1.81)	3.41 (1.57)	3.85 (1.33)		

Interacciones						gl	F	p	
Procedencia x Género						1/379	2.00	.158	
	Autóctonos			Inmigrantes					
	Chicas (n = 97)	Chicos (n = 96)		Chicas (n = 85)	Chicos (n = 105)				
M(DE)	3.56 (1.59)	3.62 (1.48)		3.57 (1.56)	3.17 (1.61)				
Procedencia x Edad						2/376	0.27	.767	
	Autóctonos			Inmigrantes					
	12-13 años (n = 39)	14-15 años (n = 99)	16-18 años (n = 55)	12-13 años (n = 39)	14-15 años (n = 74)	16-18 años (n = 76)			
M(DE)	3.07 (1.88)	3.59 (1.51)	3.96 (1.21)	2.91 (1.76)	3.17 (1.62)	3.77 (1.40)			
Género x Edad						2/376	0.36	.698	
	Chicas			Chicos					
	12-13 años (n = 40)	14-15 años (n = 90)	16-18 años (n = 52)	12-13 años (n = 38)	14-15 años (n = 83)	16-18 años (n = 79)			
M(DE)	3.08 (1.83)	3.47 (1.55)	4.10 (1.22)	2.89 (1.82)	3.35 (1.59)	3.68 (1.37)			

En la Tabla 78 se muestran los resultados de los análisis para conocer las posibles diferencias en autonomía en el **dominio convencional** en función del **género**, la **procedencia** y la **edad**. En dicha tabla puede observarse que las puntuaciones en autonomía mostraron diferencias debidas a la edad, $F(2, 998) = 37.46$, $p < .001$. Las pruebas de comparaciones múltiples a posteriori de Scheffé mostraron que todas las diferencias entre los grupos de edad fueron significativas. Los jóvenes de 16-18 años puntuaron más alto en comparación con los jóvenes de 14-15 años y de 12-13 años, con tamaños de efectos bajos y medio respectivamente ($d = 0.23$ & $d = 0.71$) y los de 14-15 años en comparación con los de 12-13 años, con un tamaño de efecto bajo ($d = 0.47$).

Tabla 78. Estadísticos descriptivos y contrastes de medias de la autonomía en función del género, la procedencia y la edad en el dominio convencional.

Efectos principales				gl	t/Welch	p
Género				1000	-0.27	.785
	Chicas (n = 523)	Chicos (n = 479)				
M (DE)	2.95 (0.79)	2.96 (0.79)				
Procedencia				1000	0.08	.933
	Autóctonos (n = 501)		Inmigrantes (n = 501)			
M (DE)	2.96 (0.77)		2.95 (0.81)			
Edad				2/998	37.46	<.001
	12-13 años (n = 301)	14-15 años (n = 440)	16-18 años (n = 260)			
M (DE)	2.65 (0.81)	3.02 (0.75)	3.19 (0.72)			

Interacciones						gl	F	p
Procedencia x Género						1/998	2.41	.121
	Autóctonos			Inmigrantes				
	Chicas (n = 277)	Chicos (n = 244)		Chicas (n = 246)	Chicos (n = 255)			
M (DE)	2.98 (0.79)	2.92 (0.75)		2.90 (0.79)	3.00 (0.83)			
Procedencia x Edad						2/995	0.60	.552
	Autóctonos			Inmigrantes				
	12-13 años (n = 162)	14-15 años (n = 233)	16-18 años (n = 106)	12-13 años (n = 139)	14-15 años (n = 207)	16-18 años (n = 154)		
M (DE)	3.69 (0.82)	3.01 (0.73)	3.24 (0.66)	2.61 (0.81)	3.03 (0.78)	3.15 (0.76)		
Género x Edad						2/995	1.00	.370
	Chicas			Chicos				
	12-13 años (n = 165)	14-15 años (n = 233)	16-18 años (n = 125)	12-13 años (n = 136)	14-15 años (n = 207)	16-18 años (n = 135)		
M (DE)	2.68 (0.68)	2.99 (0.78)	3.22 (0.66)	2.61 (0.82)	3.06 (0.71)	3.15 (0.77)		

En la Tabla 79 se muestran los resultados de los análisis sobre las diferencias en autonomía en el **dominio multifacético** en función del **género**, la **procedencia** y la **edad**. En dicha tabla puede observarse que las puntuaciones en autonomía mostraron diferencias debidas a la edad, $Welch(2, 612.47) = 27.84, p < .001$, y al género, $t(999.26) = -4.23, p < .001$. Las pruebas de comparaciones múltiples a posteriori de Games-Howell mostraron que todas las diferencias entre los grupos de edad fueron significativas. Los jóvenes de 16-18 años puntuaron más alto en comparación con los de 14-15 años y de 12-13 años, con tamaños de efectos altos ($d = 1.05$ & $d = 0.95$, respectivamente) y los de 14-15 años en comparación con los de 12-13 años, también con un tamaño de efecto alto ($d = 1.00$). En relación al género, los chicos puntuaron más alto que las chicas en este dominio, con un tamaño de efecto bajo ($d = 0.26$).

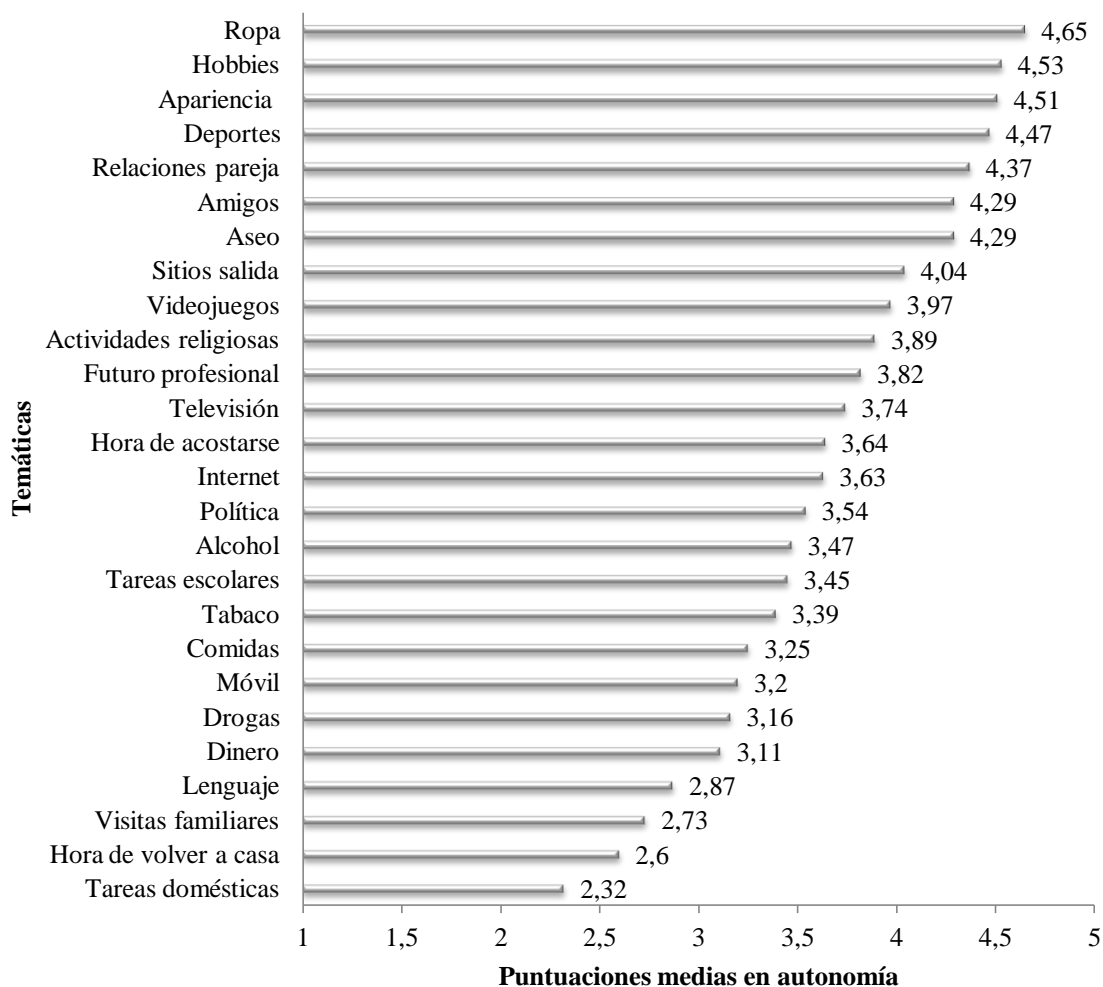
Tabla 79. Estadísticos descriptivos y contrastes de medias de la autonomía en función del género, la procedencia y la edad en el dominio multifacético.

Efectos principales				gl	t/Welch	p
Género				999.26	-4.23	<.001
	Chicas (n = 523)		Chicos (n = 479)			
M (DE)	3.52 (0.78)		3.71 (0.69)			
Procedencia				1000	0.76	.450
	Autóctonos (n = 501)		Inmigrantes (n = 501)			
M (DE)	3.63 (0.72)		3.59 (0.77)			
Edad				2/612.47	27.84	<.001
	12-13 años (n = 301)	14-15 años (n = 440)	16-18 años (n = 260)			
M (DE)	3.39 (0.79)	3.62 (0.73)	3.84 (0.62)			

Interacciones				gl	F	p
Procedencia x Género				1/998	1.67	.196
	Autóctonos		Inmigrantes			
	Chicas (n = 277)	Chicos (n = 244)	Chicas (n = 246)	Chicos (n = 255)		
M (DE)	3.57 (0.74)	3.70 (0.69)	3.46 (0.82)	3.72 (0.69)		
Procedencia x Edad				2/995	1.27	.280
	Autóctonos			Inmigrantes		
	12-13 años (n = 162)	14-15 años (n = 233)	16-18 años (n = 106)	12-13 años (n = 139)	14-15 años (n = 207)	16-18 años (n = 154)
M (DE)	3.38 (0.80)	3.66 (0.67)	3.93 (0.56)	3.41 (0.79)	3.58 (0.80)	3.77 (0.65)
Género x Edad				2/995	1.15	.319
	Chicas			Chicos		
	12-13 años (n = 165)	14-15 años (n = 233)	16-18 años (n = 125)	12-13 años (n = 136)	14-15 años (n = 207)	16-18 años (n = 135)
M (DE)	3.27 (0.86)	3.55 (0.76)	3.79 (0.57)	3.54 (0.67)	3.71 (0.70)	3.88 (0.66)

3.2.3. Autonomía conductual por temáticas.

En la Figura 79 se muestran las puntuaciones medias en cada una de las temáticas, ordenadas de mayor a menor según la autonomía conductual percibida por los jóvenes. Puede observarse como los aspectos sobre los que informan tener una mayor autonomía son aquellos relacionados con la ropa, la apariencia y las aficiones, con puntuaciones cercanas a 5, que indican que ellos toman las decisiones de forma completamente autónoma, y en los que tienen menor autonomía son las tareas domésticas, la hora de volver a casa, las visitas a familiares y el uso del lenguaje, donde las puntuaciones obtenidas fueron inferiores a 3, reflejando que sus padres y madres tienen más peso en estas decisiones que ellos.

Figura 79. Autonomía en las temáticas propuestas.

Nota: 1 = Mis padres, 2 = Mis padres más que yo, 3 = Mis padres y yo, 4 = Yo más que mis padres, 5 = Yo solo.

Se encontraron diferencias debidas a la **procedencia** en 10 de los 26 temas propuestos. Los jóvenes autóctonos obtuvieron una media superior en comparación con los inmigrantes en videojuegos, deportes, hobbies, sitios de salida, amigos, relaciones de pareja y actividades religiosas, mientras que los inmigrantes obtuvieron mayores puntuaciones medias en comparación con los autóctonos en tareas domésticas, comidas y hora de volver a casa. Sin embargo, la mayoría de estas diferencias tuvieron un tamaño de efecto despreciable o bajo, sólo en la temática videojuegos el tamaño de efecto fue grande. En la Tabla 80 se detallan las comparaciones realizadas entre los jóvenes inmigrantes y los jóvenes autóctonos en todas las temáticas propuestas.

Tabla 80. Descriptivos y contrastes de medias de la autonomía en función de la procedencia en los temas propuestos.

	Autóctonos (n = 501)		Inmigrantes (n = 501)		gl	t	p	d
	M (DE)		M (DE)					
Tareas domésticas	2.18 (1.04)		2.47 (1.21)		976.41	-4.04	<.001	0.26
Hora de acostarse	3.57 (1.47)		3.71 (1.50)		1000	-1.48	.140	
Lenguaje	2.82 (1.54)		2.92 (1.55)		1000	-1.01	.314	
Internet	3.72 (1.39)		3.55 (1.42)		1000	1.89	.059	
Móvil	3.23 (1.54)		3.18 (1.59)		100	0.46	.647	
Televisión	3.77 (1.31)		3.72 (1.36)		1000	0.57	.565	
Videojuegos	4.07 (1.30)		3.88 (1.45)		987.43	2.23	.026	1.14
Visitas a familiares	2.71 (1.35)		2.74 (1.42)		1000	-0.27	.785	
Comidas	3.13 (1.43)		3.36 (1.40)		1000	-2.49	.013	0.16
Aseo	4.26 (1.18)		4.32 (1.19)		1000	-0.75	.450	
Ropa	4.65 (0.88)		4.64 (0.84)		1000	0.10	.918	
Apariencia	4.52 (1.00)		4.51 (1.03)		1000	0.14	.888	
Dinero	3.06 (1.44)		3.16 (1.51)		997.92	-1.00	.318	
Deportes	4.54 (0.97)		4.41 (1.08)		989.60	1.90	.049	0.27
Hobbies	4.61 (0.89)		4.45 (1.04)		976.15	2.50	.013	0.17
Sitios de salida	4.12 (1.22)		3.96 (1.30)		1000	1.98	.048	0.13
Hora de volver	2.50 (1.36)		2.71 (1.49)		992.25	-2.32	.021	0.15
Amigos	4.42 (1.06)		4.16 (1.23)		978.20	3.52	<.001	0.23
Relaciones de pareja	4.47 (1.07)		4.27 (1.24)		978.22	2.80	.005	0.17
Actividades religiosas	4.10 (1.41)		3.68 (1.47)		998.38	4.69	<.001	0.29
Tareas escolares	3.46 (1.50)		3.44 (1.50)		1000	1.80	.859	
Futuro profesional	3.90 (1.28)		3.75 (1.38)		994.50	1.72	.086	
Política	3.46 (1.69)		3.62 (1.59)		996.19	-1.56	.118	
	n	M (DE)	n	M (DE)				
Tabaco	107	3.48 (1.78)	122	3.31 (1.72)	227	0.71	.476	
Alcohol	182	3.63 (1.56)	172	3.30 (1.63)	352	1.95	.052	
Drogas	51	3.03 (1.90)	73	3.25 (1.77)	122	-0.63	.534	

En relación a la influencia del **género**, se encontraron diferencias en 9 de las 26 temáticas. Los chicos presentaron medias superiores en el uso de internet, videojuegos, dinero, la hora de volver a casa cuando salen, sitios a los que van, los amigos con los que salen y las relaciones de pareja, mientras que las chicas lo hicieron en aseo y apariencia. Sin embargo, estas diferencias fueron despreciables o bajas. Los detalles de estos análisis se presentan en la Tabla 81.

Tabla 81. Descriptivos y contrastes de medias de la autonomía en función del género en los temas propuestos.

	Chicas (n = 523)		Chicos (n = 479)		gl	t	p	d
	M	(DE)	M	(DE)				
Tareas domésticas	2.35	(1.34)	2.30	(1.13)	1000	0.66	.508	
Hora de acostarse	3.62	(1.48)	3.67	(1.48)	1000	-0.55	.581	
Lenguaje	2.81	(1.54)	2.93	(1.54)	1000	-1.28	.200	
Internet	3.53	(1.44)	3.76	(1.36)	1000	-2.59	.010	0.16
Móvil	3.12	(1.58)	3.29	(1.55)	1000	-1.73	.084	
Televisión	3.70	(1.38)	3.79	(1.27)	999.92	-1.04	.298	
Videojuegos	3.88	(1.44)	4.08	(1.30)	999.75	-2.32	.020	0.15
Visitas a familiares	2.69	(1.40)	2.77	(1.36)	1000	-0.92	.356	
Comidas	3.28	(1.45)	3.21	(1.38)	998.70	0.70	.480	
Aseo	4.38	(1.13)	4.19	(1.24)	967.34	2.58	.010	0.16
Ropa	4.69	(0.79)	4.60	(0.93)	943.50	1.64	.100	
Apariencia	4.62	(0.91)	4.39	(1.11)	925.86	3.53	<.001	0.23
Dinero	2.95	(1.45)	3.28	(1.49)	986.37	-3.58	<.001	0.23
Deportes	4.45	(1.09)	4.50	(0.95)	997.21	-0.90	.367	
Hobbies	4.56	(1.00)	4.50	(0.94)	1000	0.99	.325	
Sitios de salida	3.87	(1.34)	4.24	(1.14)	995.00	-4.75	<.001	0.30
Hora de volver	2.41	(1.37)	2.82	(1.46)	1000	-4.57	<.001	0.29
Amigos	4.21	(1.21)	4.38	(1.08)	999.10	-2.35	.019	0.15
Relaciones de pareja	4.17	(1.29)	4.59	(0.96)	960.45	-6.00	<.001	0.37
Actividades religiosas	3.94	(1.44)	3.84	(1.47)	1000	1.13	.260	
Tareas escolares	3.46	(1.49)	3.43	(1.51)	1000	0.39	.700	
Futuro profesional	3.84	(1.34)	3.81	(1.32)	1000	0.32	.751	
Política	3.54	(1.63)	3.53	(1.65)	1000	0.11	.914	
	n	M (DE)	n	M (DE)				
Tabaco	103	3.61 (1.71)	126	3.21 (1.76)	227	1.76	.080	
Alcohol	163	3.55 (1.59)	191	3.41 (1.62)	352	0.82	.415	
Drogas	47	3.19 (1.90)	77	3.14 (1.78)	122	0.14	.886	

Las **edad** resultó tener un efecto directo sobre la autonomía conductual en todos los temas excepto en 3 (internet, dinero y futuro profesional). Las comparaciones múltiples a posteriori de Scheffé y Games-Howell mostraron que en todos los casos los jóvenes de mayor edad tuvieron una mayor autonomía en comparación con los de menor edad, sin embargo, las diferencias no fueron significativas entre todos los grupos de edad en todos los casos y fueron en su mayoría pequeñas. Los resultados de estos análisis se muestran Tabla 82.

Tabla 82. Estadísticos descriptivos y contrastes de medias en la autonomía en función de la edad en los temas propuestos.

	12-13 años (n = 301)		14-15 años (n = 440)		16-18 años (n = 260)				
	M (DE)		M (DE)		M (DE)		gl	F/Welch	p
Tareas domésticas	2.20 (1.09)		2.32 (1.13)		2.47 (1.18)		2/998	3.87	.021
Hora de acostarse	3.19 (1.60)		3.67 (1.45)		4.12 (1.23)		2/609.42	30.91	<.001
Lenguaje	2.51 (1.58)		2.92 (1.52)		3.20 (1.44)		2/606.34	15.08	<.001
Internet	3.54 (1.40)		3.62(1.44)		3.77(1.35)		2/998	1.85	.157
Móvil	2.89 (1.56)		3.27(1.54)		3.45(1.55)		2/998	9.86	<.001
Televisión	3.56 (1.36)		3.73 (1.32)		3.97 (1.25)		2/601.64	7.165	.001
Videojuegos	3.70 (1.46)		4.04 (1.37)		4.16 (1.26)		2/602.96	8.73	<.001
Visitas a familiares	2.38 (1.32)		2.83 (1.38)		2.94 (1.39)		2/998	13.88	<.001
Comidas	2.88 (1.48)		3.32 (1.35)		3.54 (1.38)		2/998	16.59	<.001
Aseo	4.10 (1.31)		4.29 (1.17)		4.51 (1.02)		2/605.20	8.86	<.001
Ropa	4.49 (1.06)		4.68 (0.78)		4.77 (0.70)		2/589.34	6.93	.001
Apariencia	4.37 (1.16)		4.51 (1.02)		4.68 (0.80)		2/614.41	7.62	.001
Dinero	3.07 (1.56)		3.14 (1.46)		3.10 (1.43)		2/998	2.02	.818
Deportes	4.29 (1.19)		4.51 (0.98)		4.64 (0.86)		2/599.47	7.76	<.001
Hobbies	4.44 (1.12)		4.52 (0.95)		4.66 (0.80)		2/605.69	4.39	.013
Sitios de salida	3.82 (1.37)		4.05 (1.22)		4.28 (1.16)		2/596.10	9.57	<.001
Hora de volver	2.48 (1.46)		2.53 (1.39)		2.88 (1.41)		2/998	6.67	.001
Amigos	4.06 (1.34)		4.32 (1.13)		4.49 (0.89)		2/610.90	10.45	<.001
Relaciones de pareja	4.14 (1.33)		4.41 (1.12)		4.57 (0.96)		2/602.66	10.13	<.001
Actividades religiosas	3.51 (1.61)		4.00 (1.36)		4.13 (1.32)		2/590.75	14.06	<.001
Tareas escolares	3.36 (1.55)		3.37 (1.52)		3.66 (1.37)		2/608.84	4.17	.016
Futuro profesional	3.70 (1.44)		3.87 (1.29)		3.88 (1.25)		2/594.98	1.57	.208
Política	3.19 (1.71)		3.58 (1.62)		3.86 (1.52)		2/601.76	12.11	<.001
	n	M (DE)	n	M (DE)	n	M (DE)			
Tabaco	53	2.57 (1.79)	98	3.45 (1.74)	97	3.87 (1.54)	2/128.74	9.25	<.001
Alcohol	170	2.99 (1.81)	161	3.37 (1.59)	122	3.09 (1.37)	2/173.32	8.59	<.001
Drogas	29	2.59 (1.88)	54	3.09 (1.77)	40	3.73 (1.71)	2/120	3.56	.031

Tamaños de efectos						
	12-13 años vs 14-15 años		12-13 años vs 16-18 años		14-15 años vs 16-18 años	
Tareas domésticas	-		0.24		-	
Hora de acostarse	0.31		0.65		0.34	
Lenguaje	0.27		0.46		0.19	
Móvil	0.25		0.36		-	
Televisión	-		0.31		0.19	
Videojuegos	0.24		0.34		-	
Visitas a familiares	0.33		0.41		-	
Tabaco	0.50		0.79		-	
Alcohol	-		0.57		0.36	
Drogas	-		0.63		-	
Comidas	0.31		0.46		-	
Aseo	-		0.35		0.20	
Ropa	0.21		0.31		-	
Apariencia	-		0.31		0.19	
Deportes	0.20		0.34		-	
Hobbies	-		0.23		-	
Sitios de salida	0.18		0.36		0.19	
Hora de volver	-		0.28		0.25	
Amigos	0.21		0.38		-	
Relaciones de pareja	0.22		0.31		-	
Actividades religiosas	0.33		0.42		-	
Tareas escolares	-		0.21		0.20	
Política	0.23		0.41		-	

3.2.4. Resumen resultados autonomía conductual.

Los jóvenes presentaron una menor percepción de autonomía conductual al ser evaluados en función de su impresión general en comparación con la media de la autonomía presentada en el cómputo de los 26 temas propuestos. En una escala de 1 (*los progenitores deciden de forma unilateral*) a 5 (*los adolescentes deciden solos*), en el primer caso esta puntuación (2.60) estuvo por debajo 3 (toma de decisiones de forma conjunta entre progenitores e hijos), mientras que el segundo (3.68) se encontró cercana a que ellos tenían más capacidad de decisión que sus progenitores. No se encontraron diferencias debidas al género o la procedencia, pero sí en función de la edad, indicando que los mayores de forma general presentan mayor autonomía conductual.

Dominios: Los adolescentes presentaron mayor autonomía en el dominio personal, seguido del multifacético, el prudencial y en último lugar el convencional. En cada uno de los dominios se encontraron diferencias debidas a la edad, de la misma forma que de manera general, además en el dominio multifacético los chicos presentaron mayor autonomía que las chicas.

Temáticas: Los jóvenes tuvieron mayor autonomía en temas relacionados con la ropa, la apariencia y las aficiones (puntuaciones cercanas a 5) y en los que informan tener menor autonomía fueron aspectos como las tareas domésticas, la hora de volver a casa, las visitas a familiares y el uso del lenguaje (puntuaciones inferiores a 3).

- **Procedencia.** Los jóvenes autóctonos tuvieron mayor autonomía en videojuegos, deportes, hobbies, sitios de salida, amigos, relaciones de pareja y actividades religiosas, mientras que los inmigrantes en tareas domésticas, comidas y hora de volver a casa. Sin embargo, estas diferencias fueron despreciables o pequeñas, excepto en videojuegos que fue alta.
- **Género.** Los chicos presentaron mayor autonomía en el uso de internet, videojuegos, dinero, la hora de volver a casa cuando salen, los amigos con los que salen y las relaciones de pareja, mientras que las chicas lo hicieron en aseo y apariencia. Sin embargo, estas diferencias fueron despreciables o pequeñas.
- **Edad.** Los jóvenes de mayor edad presentaron mayor autonomía en todas las temáticas excepto en 3 (internet, dinero y futuro profesional), aunque las diferencias no se dieron en todos los grupos de edad y la mayoría fueron pequeñas.

3.3. Frecuencia de conflictos.

A continuación se presentan los resultados de los análisis realizados sobre las puntuaciones en la frecuencia de conflictos entre los adolescentes y sus progenitores, organizados de la siguiente manera:

- En primer lugar el análisis global de las puntuaciones.
- En segundo, en función de la agrupación de las temáticas en dominios sociales.
- Por último, en base a las temáticas en concreto.

En todos los casos se presentan los resultados de los análisis realizados para conocer la influencia de la procedencia, el género y la edad.

3.3.1. Análisis global de la frecuencia de conflictos.

La frecuencia de los conflictos fue medida a partir del ítem referido a la percepción general de la frecuencia de los conflictos que los jóvenes tienen con sus padres (*frecuencia de conflictos general*) y a la puntuación obtenida a partir de la media de los 26 temas presentados (*frecuencia de conflictos total*).

La percepción general de los conflictos presentó una puntuación media de 2.38 (DE = 0.87) y la frecuencia de conflictos total una media de 1.61 (DE = 0.49). La correlación entre ambas variables fue de $r(1002) = .35$, y la diferencia entre ambas puntuaciones fue significativa, $t(1001) = 29.05$, $p < .001$, con un tamaño de efecto grande ($d = 1.09$).

En la Tabla 83 se muestran los resultados de los análisis realizados en relación a las diferencias en frecuencia de conflictos en función del **género**, la **procedencia** y la **edad**. En dicha tabla puede verse que las puntuaciones no mostraron diferencias debidas a ninguna de estas variables.

Tabla 83. Estadísticos descriptivos y contrastes de medias de frecuencia de conflictos en función de la procedencia, el género y la edad.

Efectos principales				gl	t/F	p
Procedencia				984.49	-0.95	.341
	Autóctonos (n = 501)	Inmigrantes (n = 501)				
M (DE)	1.60 (0.46)	1.63 (0.52)				
Género				938.41	-1.70	.073
	Chicas (n = 523)	Chicos (n = 479)				
M (DE)	1.59 (0.44)	1.64 (0.53)				
Edad				2/998	1.08	.340
	12-13 años (n = 301)	14-15 años (n = 440)	16-18 años (n = 260)			
M (DE)	1.58 (0.50)	1.63 (0.50)	1.63 (0.47)			

Interacciones						gl	F	p
Procedencia x Género						1/998	0.43	.510
	Autóctonos		Inmigrantes					
	Chicas (n = 277)	Chicos (n = 224)	Chicas (n = 246)	Chicos (n = 255)				
M (DE)	1.58 (0.42)	1.62 (0.45)	1.59 (0.47)	1.66 (0.55)				
Procedencia x Edad						2/995	0.19	.824
	Autóctonos			Inmigrantes				
	12-13 años (n = 162)	14-15 años (n = 233)	16-18 años (n = 106)	12-13 años (n = 139)	14-15 años (n = 207)	16-18 años (n = 154)		
M (DE)	1.58 (0.45)	1.62 (0.46)	1.59 (0.44)	1.58 (0.55)	1.64 (0.52)	1.65 (0.49)		
Género x Edad						2/995	0.87	.419
	Chicas			Chicos				
	12-13 años (n = 165)	14-15 años (n = 233)	16-18 años (n = 125)	12-13 años (n = 136)	14-15 años (n = 207)	16-18 años (n = 135)		
M (DE)	1.58 (0.47)	1.58 (0.42)	1.60 (0.47)	1.58 (0.54)	1.68 (0.56)	1.65 (0.47)		

3.3.2. Frecuencia de conflictos por dominios.

El dominio en el que se presentaron más discusiones fue en el convencional, seguido del multifacético, el prudencial y por último el personal (Tabla 84). Se encontraron diferencias significativas entre todos los dominios, excepto entre el personal y el prudencial. Además, la diferencia entre el convencional y el multifacético fue despreciable.

Tabla 84. Estadísticos descriptivos y comparaciones de medias de la frecuencia de conflictos en función de los dominios.

		<i>gl</i>	<i>r</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Personal	Convencional					
1.43 (0.54)	1.74 (0.56)	1001	.51	-18.51	<.001	0.57
Personal	Prudencial					
1.46 (0.53)	1.52 (0.84)	381	.31	-1.33	.184	
Personal	Multifacético					
1.43 (0.54)	1.69 (0.56)	1001	.70	-19.53	<.001	0.61
Prudencial	Convencional					
1.52 (0.84)	1.83 (0.54)	381	.24	-6.94	<.001	0.36
Prudencial	Multifacético					
1.52 (0.84)	1.74 (0.55)	381	.27	-5.07	<.001	0.26
Convencional	Multifacético					
1.74 (0.56)	1.69 (0.56)	1001	.61	3.50	<.001	0.10

En la Tabla 85 se muestran los resultados de los análisis sobre las diferencias en frecuencia de conflictos en el **dominio personal** en función del **género**, la **procedencia** y la **edad**. En dicha tabla puede observarse que las puntuaciones en autonomía solo mostraron diferencias debidas al género, $t(1000) = -3.14$, $p = .002$. De esta forma, los chicos presentaron una mayor frecuencia de conflictos en comparación con las chicas, con un tamaño de efecto bajo ($d = 0.20$).

Tabla 85. Estadísticos descriptivos y contrastes de medias de la frecuencia de conflictos en función del género, la procedencia y la edad en el dominio personal.

Efectos principales				<i>gl</i>	<i>t/F</i>	<i>p</i>
Género				889.99	-3.14	.002
	Chicas	Chicos				
	(<i>n</i> = 523)	(<i>n</i> = 479)				
<i>M</i> (DE)	1.37 (0.47)	1.48 (0.60)				
Procedencia				1000	-1.00	.272
	Autóctonos	Inmigrantes				
	(<i>n</i> = 501)	(<i>n</i> = 501)				
<i>M</i> (DE)	1.41 (0.53)	1.44 (0.55)				
Edad				2/998	0.88	.417
	12-13 años	14-15 años	16-18 años			
	(<i>n</i> = 301)	(<i>n</i> = 440)	(<i>n</i> = 260)			
<i>M</i> (DE)	1.39 (0.53)	1.44 (0.55)	1.45 (0.53)			

Interacciones					<i>gl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Procedencia x Género					1/998	0.74	.390
	Autóctonos		Inmigrantes				
	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos			
	(<i>n</i> = 277)	(<i>n</i> = 244)	(<i>n</i> = 246)	(<i>n</i> = 255)			
<i>M</i> (DE)	1.37 (0.46)	1.45 (0.59)	1.38 (0.47)	1.51 (0.61)			
Procedencia x Edad					2/995	0.23	.794
	Autóctonos			Inmigrantes			
	12-13 años	14-15 años	16-18 años	12-13 años	14-15 años	16-18 años	
	(<i>n</i> = 162)	(<i>n</i> = 233)	(<i>n</i> = 106)	(<i>n</i> = 139)	(<i>n</i> = 207)	(<i>n</i> = 154)	
<i>M</i> (DE)	1.37 (0.50)	1.43 (0.55)	1.41 (0.51)	1.42 (0.56)	1.44 (0.56)	1.47 (0.54)	
Género x Edad					2/995	1.41	.245
	Chicas			Chicos			
	12-13 años	14-15 años	16-18 años	12-13 años	14-15 años	16-18 años	
	(<i>n</i> = 165)	(<i>n</i> = 233)	(<i>n</i> = 125)	(<i>n</i> = 136)	(<i>n</i> = 207)	(<i>n</i> = 135)	
<i>M</i> (DE)	1.37 (0.46)	1.36 (0.44)	1.41 (0.52)	1.41 (0.60)	1.52 (0.65)	1.48 (0.53)	

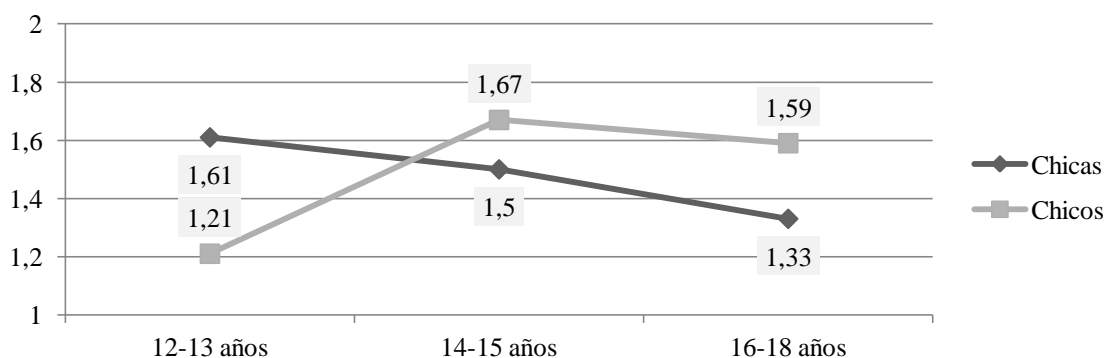
En la Tabla 86 se muestran los resultados de las diferencias en frecuencia de conflictos en el **dominio prudencial** en función del **género**, la **procedencia** y la **edad**. En dicha tabla puede observarse que la interacción del género y la edad fue significativa. En la Figura 80 se muestra como las chicas tienen más conflictos que los chicos en este dominio en el grupo de menor edad, mientras que el resto de grupos de edad son los chicos los que tienen más conflictos.

Tabla 86. Estadísticos descriptivos y contrastes de medias de la frecuencia de conflictos en función del género, la procedencia y la edad en el dominio prudencial.

Efectos principales		gl	t/F	p
Género		380	-0.78	.433
	Chicas (n = 183)			
	Chicos (n = 199)			
M (DE)	1.48 (0.84)			
Procedencia		380	-0.50	.617
	Autóctonos (n = 193)			
	Inmigrantes (n = 189)			
M (DE)	1.40 (0.86)			
Edad		2/378	1.19	.307
	12-13 años (n = 79)			
	14-15 años (n = 174)			
	16-18 años (n = 128)			
M (DE)	1.42 (0.87)			
	1.59 (0.88)			
	1.49 (0.76)			

Interacciones		gl	F	p
Procedencia x Género		1/378	1.85	.174
	Autóctonos			
	Chicas (n = 97)			
	Chicos (n = 96)			
M (DE)	1.52 (0.86)			
	Inmigrantes			
	Chicas (n = 86)			
	Chicos (n = 103)			
M (DE)	1.44 (0.82)			
M (DE)	1.62 (0.82)			
Procedencia x Edad		2/375	0.76	.471
	Autóctonos			
	12-13 años (n = 39)			
	14-15 años (n = 100)			
	16-18 años (n = 54)			
M (DE)	1.46 (0.97)			
	1.58 (0.92)			
	1.37 (0.65)			
	Inmigrantes			
	12-13 años (n = 40)			
	14-15 años (n = 74)			
	16-18 años (n = 74)			
M (DE)	1.38 (0.78)			
	1.60 (0.84)			
	1.57 (0.83)			
Género x Edad		2/375	4.19	.016
	Chicas			
	12-13 años (n = 41)			
	14-15 años (n = 91)			
	16-18 años (n = 51)			
M (DE)	1.61 (1.02)			
	1.50 (0.84)			
	1.33 (0.64)			
	Chicos			
	12-13 años (n = 38)			
	14-15 años (n = 83)			
	16-18 años (n = 77)			
M (DE)	1.21 (0.62)			
	1.67 (0.93)			
	1.59 (0.82)			

Figura 80. Interacción del género y la edad en la frecuencia de conflictos en el dominio prudencial.



En la Tabla 87 se muestran los resultados de las diferencias en la frecuencia de conflictos en el **dominio convencional** en función del **género**, la **procedencia** y la **edad**. En dicha tabla puede verse que las puntuaciones en frecuencia de conflictos no sufrieron ninguna modificación debido a estas variables.

Tabla 87. Estadísticos descriptivos y contrastes de medias de la frecuencia de conflictos en función del género, la procedencia y la edad en el dominio convencional.

Efectos principales		gl	t/F	p
Género		1000	1.66	.098
	Chicas (n = 523)	Chicos (n = 479)		
M (DE)	1.77 (0.56)	1.71 (0.56)		
Procedencia		979.87	0.06	.950
	Autóctonos 501	Inmigrantes		
M (DE)	1.75 (0.52)	1.74 (0.60)		
Edad		2/998	0.50	.606
	12-13 años (n = 301)	14-15 años (n = 440)	16-18 años (n = 260)	
M (DE)	1.72 (0.58)	1.74 (0.56)	1.77 (0.54)	

Interacciones		gl	F	p
Procedencia x Género		1/998	0.15	.695
	Autóctonos	Inmigrantes		
	Chicas (n = 277)	Chicos (n = 244)	Chicas (n = 246)	Chicos (n = 255)
M (DE)	1.78 (0.52)	1.71 (0.51)	1.77 (0.60)	1.72 (0.60)
Procedencia x Edad		2/995	0.77	.465
	Autóctonos	Inmigrantes		
	12-13 años (n = 162)	14-15 años (n = 233)	16-18 años (n = 106)	12-13 años (n = 139)
				14-15 años (n = 207)
				16-18 años (n = 154)
M (DE)	1.71 (0.52)	1.77 (0.53)	1.75 (0.49)	1.74 (0.64)
				1.72 (0.59)
				1.79 (0.58)
Género x Edad		2/995	0.01	.992
	Chicas	Chicos		
	12-13 años (n = 165)	14-15 años (n = 233)	16-18 años (n = 125)	12-13 años (n = 136)
				14-15 años (n = 207)
				16-18 años (n = 135)
M (DE)	1.75 (0.59)	1.77 (0.55)	1.80 (0.54)	1.69 (0.57)
				1.71 (0.57)
				1.74 (0.55)

En la Tabla 88 se muestran los resultados de las diferencias en frecuencia de conflictos en el **dominio multifacético** en función del **género**, la **procedencia** y la **edad**. En dicha tabla puede verse que las puntuaciones no sufrieron ninguna modificación debido a estas variables.

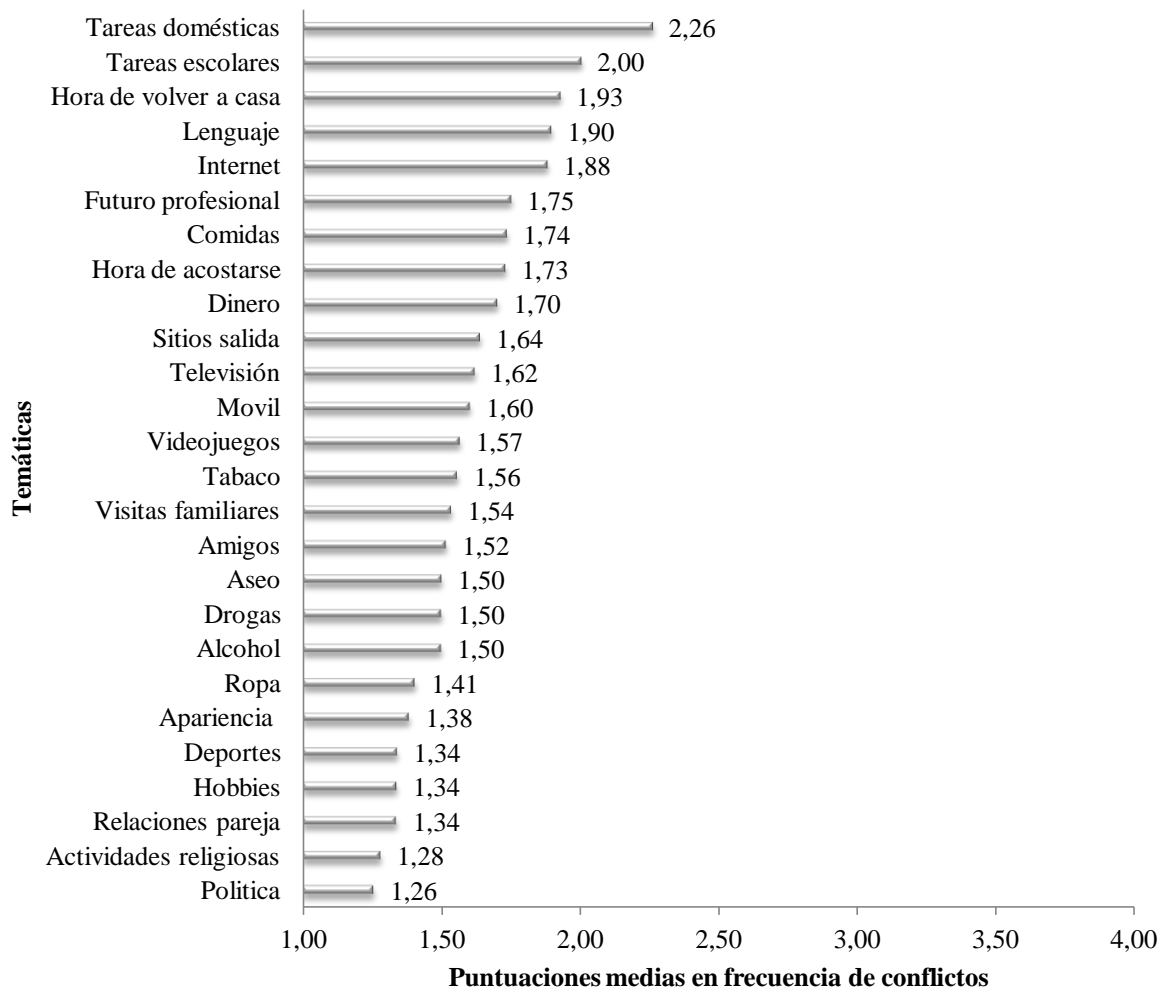
Tabla 88. Estadísticos descriptivos y contrastes de medias de la frecuencia de conflictos en función del género, la procedencia y la edad en el dominio multifacético.

Efectos principales				<i>gl</i>	<i>t/F</i>	<i>p</i>
Género				955.98	-1.87	.062
	Chicas (<i>n</i> = 523)	Chicos (<i>n</i> = 479)				
<i>M</i> (DE)	1.66 (0.53)	1.72 (0.60)				
Procedencia				988.15	-0.94	.345
	Autóctonos (<i>n</i> = 501)	Inmigrantes (<i>n</i> = 501)				
<i>M</i> (DE)	1.67(0.53)	1.71 (0.59)				
Edad				2/995	1.07	.342
	12-13 años (<i>n</i> = 301)	14-15 años (<i>n</i> = 440)	16-18 años (<i>n</i> = 260)			
<i>M</i> (DE)	1.65 (0.57)	1.71 (0.56)	1.70 (0.56)			

Interacciones				<i>gl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Procedencia x Género				1/998	0.15	.698
	Autóctonos		Inmigrantes			
	Chicas (<i>n</i> = 277)	Chicos (<i>n</i> = 244)	Chicas (<i>n</i> = 246)	Chicos (<i>n</i> = 255)		
<i>M</i> (DE)	1.66 (0.50)	1.70 (0.57)	1.67 (0.56)	1.74 (0.62)		
Procedencia x Edad				2/995	0.56	.572
	Autóctonos			Inmigrantes		
	12-13 años (<i>n</i> = 162)	14-15 años (<i>n</i> = 233)	16-18 años (<i>n</i> = 106)	12-13 años (<i>n</i> = 139)	14-15 años (<i>n</i> = 207)	16-18 años (<i>n</i> = 154)
<i>M</i> (DE)	1.66 (0.54)	1.69 (0.54)	1.66 (0.51)	1.64 (0.62)	1.74 (0.59)	1.73 (0.58)
Género x Edad				2/995	0.45	.639
	Chicas			Chicos		
	12-13 años (<i>n</i> = 165)	14-15 años (<i>n</i> = 233)	16-18 años (<i>n</i> = 125)	12-13 años (<i>n</i> = 136)	14-15 años (<i>n</i> = 207)	16-18 años (<i>n</i> = 135)
<i>M</i> (DE)	1.64 (0.55)	1.67 (0.51)	1.65 (0.53)	1.65 (0.60)	1.76 (0.62)	1.74 (0.57)

3.3.3. Frecuencia de conflictos por temáticas.

De forma general ninguna de las temáticas propuestas dio lugar a una gran frecuencia de conflictos, como se observa en la Figura 81, tan sólo dos temas (tareas domésticas y tareas escolares) estuvieron por encima del 2 (1 ó 2 veces al mes), mientras que la mayoría se situaron por debajo. Las temáticas que más se aproximaron a 1 (ausencia de conflictos) fueron ropa, apariencia, deportes, hobbies, actividades religiosas y política.

Figura 81. Frecuencia de conflictos las temáticas propuestas.

Nota: 1 = Nunca, 2 = 1 ó 2 veces, 3 = 3 ó 4 veces, 4 = Más de 4 veces (en el último mes).

Las diferencias en la frecuencia de conflictos debidas a la **procedencia** se dieron en 7 de las 26 temáticas. Concretamente, los jóvenes autóctonos informaron mantener más discusiones debidas al lenguaje y las comidas que los inmigrantes, mientras que estos últimos informaron tener más discusiones debidas a la televisión, sitios de salida, relaciones de pareja, actividades religiosas y política. Sin embargo, estas diferencias obtuvieron tamaños de efecto despreciables o bajos. En la Tabla 89 se detallan estos análisis.

Tabla 89. Estadísticos descriptivos y contrastes de medias de la frecuencia de conflictos en los temas propuestos.

	Autóctonos (n = 501)		Inmigrantes (n = 501)					
	M (DE)		M (DE)		gl	t	p	d
Tareas domésticas	2.32	(1.07)	2.21	(1.14)	1000	1.62	.105	
Hora de acostarse	1.70	(0.94)	1.76	(0.98)	1000	-1.01	.271	
Lenguaje	2.01	(1.05)	1.78	(1.00)	1000	3.51	<.001	0.22
Internet	1.92	(1.08)	1.85	(1.02)	1000	1.10	.273	
Móvil	1.57	(0.86)	1.63	(0.93)	1000	-1.05	.292	
Televisión	1.53	(0.89)	1.71	(0.95)	995.16	-3.23	.001	0.20
Videojuegos	1.56	(0.89)	1.58	(0.88)	1000	-0.36	.723	
Visitas a familiares	1.49	(0.79)	1.58	(0.85)	1000	-1.72	.086	
Comidas	1.80	(0.98)	1.68	(0.94)	1000	2.06	.040	0.13
Aseo	1.54	(0.91)	1.46	(0.87)	1000	1.53	.126	
Ropa	1.39	(0.83)	1.42	(0.79)	1000	-0.66	.512	
Apariencia	1.36	(0.79)	1.41	(0.76)	1000	-1.20	.231	
Dinero	1.72	(0.90)	1.69	(0.91)	1000	0.56	.574	
Deportes	1.31	(0.74)	1.37	(0.80)	994.39	-1.29	.198	
Hobbies	1.35	(0.74)	1.33	(0.71)	1000	0.30	.768	
Sitios de salida	1.57	(0.84)	1.71	(0.93)	988.92	-2.50	.013	0.16
Hora de volver	1.98	(1.05)	1.88	(1.02)	1000	1.63	.104	
Amigos	1.47	(0.83)	1.56	(0.88)	1000	-1.65	.099	
Relaciones de pareja	1.29	(0.67)	1.39	(0.78)	978.45	-2.25	.024	0.14
Actividades religiosas	1.16	(0.53)	1.40	(0.82)	859.36	-5.54	<.001	0.35
Tareas escolares	1.97	(1.10)	2.04	(1.11)	1000	-1.05	.296	
Futuro profesional	1.71	(1.02)	1.79	(1.05)	1000	-1.15	.252	
Política	1.19	(0.57)	1.32	(0.75)	928.40	-3.13	.002	0.20
	n	M (DE)	n	M (DE)				
Tabaco	110	1.57 (1.05)	123	1.55 (0.92)	231	0.22	.828	
Alcohol	182	1.47 (0.87)	171	1.53 (0.90)	351	-0.69	.489	
Drogas	52	1.50 (1.08)	72	1.50 (0.94)	122	0.00	1.00	

Las diferencias en la frecuencia de conflictos debidas al **género** se dieron en 7 de las 26 temáticas propuestas. Concretamente las chicas informaron discutir en mayor medida que los chicos sobre las tareas domésticas, mientras que los chicos lo hicieron en las temáticas lenguaje, videojuegos, visitas a familiares, aseo, deportes y futuro profesional. Sin embargo, estas diferencias fueron despreciables o bajas, excepto en videojuegos, donde el tamaño de efecto fue medio, pero en el límite inferior. En la Tabla 90 se detallan estos análisis.

Tabla 90. Estadísticos descriptivos y contrastes de medias de la frecuencia de conflictos en función del género en los temas propuestos.

	Chicas (<i>n</i> = 523) <i>M</i> (DE)		Chicos (<i>n</i> = 479) <i>M</i> (DE)		<i>gl</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Tareas domésticas	2.39 (1.11)		2.12 (1.08)		996.63	3.84	<.001	0.25
Hora de acostarse	1.67 (0.88)		1.79 (1.04)		937.82	-1.95	.052	
Lenguaje	1.96 (1.05)		1.83 (1.00)		1000	2.07	.039	0.13
Internet	1.86 (1.04)		1.91 (1.05)		1000	-0.85	.395	
Móvil	1.59 (0.88)		1.62 (0.92)		1000	-0.50	.615	
Televisión	1.58 (0.88)		1.67 (0.97)		969.09	-1.60	.109	
Videojuegos	1.36 (0.69)		1.79 (1.01)		832.01	-7.95	<.001	0.50
Visitas a familiares	1.48 (0.76)		1.60 (0.88)		949.17	-2.17	.030	0.16
Comidas	1.73 (0.94)		1.74 (0.98)		1000	-0.22	.825	
Aseo	1.42 (0.82)		1.59 (0.96)		860.79	-3.10	.002	0.19
Ropa	1.41 (0.79)		1.40 (0.83)		940.93	0.03	.979	
Apariencia	1.35 (0.75)		1.42 (0.80)		1000	-1.33	.185	
Dinero	1.69 (0.90)		1.72 (0.91)		1000	-0.45	.653	
Deportes	1.25 (0.64)		1.45 (0.88)		1000	-4.08	<.001	0.26
Hobbies	1.30 (0.66)		1.38 (0.78)		1000	-1.86	.063	
Sitios de salida	1.64 (0.88)		1.64 (0.89)		1000	0.16	.870	
Hora de volver	1.94 (1.03)		1.92 (1.04)		1000	0.27	.787	
Amigos	1.51 (0.85)		1.53 (0.86)		1000	-0.42	.677	
Relaciones de pareja	1.35 (0.72)		1.32 (0.74)		1000	0.71	.476	
Actividades religiosas	1.26 (0.68)		1.31 (0.73)		1000	-1.19	.234	
Tareas escolares	1.97 (1.08)		2.04 (1.13)		982.14	-0.92	.360	
Futuro profesional	1.66 (0.98)		1.86 (1.08)		968.49	-3.08	.002	0.19
Política	1.25 (0.64)		1.27 (0.69)		1000	-0.64	.520	
	<i>n</i>	<i>M</i> (DE)	<i>n</i>	<i>M</i> (DE)				
Tabaco	104	1.57 (0.99)	129	1.55 (0.98)	231	0.13	.896	
Alcohol	162	1.45 (0.86)	191	1.54 (0.91)	351	-0.94	.348	
Drogas	47	1.45 (0.95)	77	1.53 (1.02)	122	-0.47	.643	

La frecuencia de conflictos varió debido a la **edad** en 4 de las 26 temáticas propuestas, tareas domésticas, dinero, hora de volver y futuro profesional. En todos los casos, los jóvenes de mayor edad informaron tener más conflictos que los de menor edad, aunque las diferencias no se dieron entre todos los grupos de edad. En tareas domésticas y en dinero, los jóvenes de 16-18 años discutieron más con sus progenitores que los de 12-13 años, en hora de volver fueron los de 14-15 años que los de 12-13 años y en futuro profesional fueron los de 15-15 y 16-18 en comparación con los de 12-13 años. Sin embargo, todas estas diferencias obtuvieron tamaños de efectos bajos. En la Tabla 91 se detallan estos análisis.

Tabla 91. Estadísticos descriptivos y contrastes de medias de la frecuencia de conflictos en función de la edad en los temas propuestos.

	12-13 años (n = 301) M (DE)	14-15 años (n = 440) M (DE)	16-18 años (n = 260) M (DE)	gl	F/Welch	p			
Tareas domésticas	2.18 (1.06)	2.23 (1.10)	2.42 (1.15)	2/595.06	3.47	.032			
Hora de acostarse	1.72 (0.94)	1.78 (1.01)	1.66 (0.88)	2/998	1.42	.242			
Lenguaje	1.88 (1.02)	1.92 (1.05)	1.87 (1.02)	2/998	0.28	.755			
Internet	1.81 (1.03)	1.93 (1.05)	1.89 (1.07)	2/998	1.04	.353			
Móvil	1.57 (0.92)	1.63 (0.89)	1.60 (0.89)	2/998	0.44	.645			
Televisión	1.70 (0.96)	1.62 (0.93)	1.52 (0.88)	2/998	2.81	.061			
Videojuegos	1.64 (0.93)	1.55 (0.88)	1.51 (0.82)	2/998	1.76	.173			
Visitas a familiares	1.54 (0.83)	1.56 (0.84)	1.50 (0.80)	2/998	0.44	.645			
Comidas	1.70 (0.94)	1.72 (0.92)	1.82 (1.05)	2/581.61	1.12	.327			
Aseo	1.51 (0.89)	1.53 (0.92)	1.50 (0.84)	2/998	0.87	.421			
Ropa	1.45 (0.83)	1.38 (0.79)	1.41 (0.82)	2/998	0.61	.544			
Apariencia	1.38 (0.74)	1.37 (0.78)	1.38 (0.80)	2/998	0.18	.836			
Dinero	1.60 (0.88)	1.72 (0.89)	1.79 (0.95)	2/998	3.08	.046			
Deportes	1.31 (0.73)	1.38 (0.85)	1.31 (0.67)	2/628.46	1.14	.322			
Hobbies	1.33 (0.73)	1.34 (0.69)	1.35 (0.78)	2/998	0.10	.910			
Sitios de salida	1.58 (0.86)	1.68 (0.90)	1.64 (0.89)	2/998	1.13	.325			
Hora de volver	1.76 (0.99)	2.03 (1.07)	1.96 (1.02)	2/998	6.39	.002			
Amigos	1.52 (0.88)	1.49 (0.83)	1.57 (0.87)	2/998	0.73	.485			
Relaciones de pareja	1.31 (0.74)	1.33 (0.68)	1.34 (0.79)	2/998	0.83	.437			
Actividades religiosas	1.30 (0.76)	1.26 (0.65)	1.29 (0.72)	2/998	0.29	.752			
Tareas escolares	1.89 (1.07)	2.04 (1.13)	2.07 (1.10)	2/998	2.31	.100			
Futuro profesional	1.57 (0.93)	1.79 (1.04)	1.91 (1.11)	2/594.22	8.47	<.001			
Política	1.20 (0.60)	1.25 (0.67)	1.33 (0.74)	2/589.20	2.22	.110			
	n	M (DE)	n	M (DE)	n	M (DE)			
Tabaco	53	1.40 (0.99)	101	1.66 (1.07)	78	1.53 (0.85)	2/132.04	1.23	.295
Alcohol	70	1.44 (0.91)	62	1.59 (0.96)	120	1.42 (0.75)	2/180.33	1.48	.231
Drogas	30	1.43 (1.01)	56	1.54 (0.99)	37	1.51 (1.02)	2/120	0.10	.901

Tamaños de efecto	12-13 años vs 14-15 años	12-13 años vs 16-18 años	14-15 años vs 16-19 años
Tareas domésticas	-	0.22	-
Dinero	-	0.21	-
Hora de volver	0.26	-	-
Futuro profesional	0.22	0.33	-

3.3.4. Resumen resultados frecuencia de conflictos.

Los jóvenes percibieron que discutir menos de 1 ó 2 veces al mes (1.60) como media en los 26 temas se calificaría como por encima de *poco* (2.38).

No se encontraron diferencias debidas a la procedencia, el género o la edad.

Dominios. Los jóvenes discutieron más en primer lugar en el dominio convencional, seguido del multifacético, el prudencial y el personal, aunque entre estos dos últimos dominios no se encontraron diferencias significativas y entre el convencional y el multifacético la diferencia fue despreciable. En el dominio personal los chicos tuvieron más conflictos que las chicas, y en el prudencial se dio la interacción entre el género y la edad, de forma que las chicas tuvieron más conflictos en el grupo de menor edad y los chicos en el resto de grupos de edad.

Temáticas. Ninguna de las temáticas propuestas dio lugar a una gran frecuencia de conflictos. Las temáticas sobre las que discutieron más fueron las tareas domésticas y las tareas escolares (1 ó 2 veces al mes), mientras que la frecuencia de la mayoría se situó por debajo, las temáticas que más se aproximaron a la ausencia de conflictos fueron ropa, apariencia, deportes, hobbies, actividades religiosas y política.

- **Procedencia.** Los jóvenes autóctonos mantuvieron más discusiones debidas al lenguaje y las comidas, mientras que los inmigrantes debidas a la televisión, sitios de salida, relaciones de pareja, actividades religiosas y política. Sin embargo, estas diferencias fueron despreciables o pequeñas.
- **Género.** Las chicas tuvieron más discusiones sobre las tareas domésticas, mientras que los chicos sobre las temáticas lenguaje, videojuegos, visitas a familiares, aseo, deportes y futuro profesional. Sin embargo, estas diferencias fueron despreciables o pequeñas.
- **Edad.** Los jóvenes de mayor edad tuvieron más discusiones en tareas domésticas, dinero, hora de volver y futuro profesional, aunque todas las diferencias fueron pequeñas.

3.4. Autonomía conductual y frecuencia de conflictos.

En este subapartado se presentan los resultados obtenidos de la relación entre la autonomía y la frecuencia de conflictos:

- En primer lugar el análisis global de las puntuaciones.
- En segundo, en función de la agrupación de las temáticas en dominios sociales.
- Por último, en base a las temáticas en concreto.

3.4.1. Análisis global de autonomía conductual y frecuencia de conflictos.

No se encontró que la autonomía tuviese una influencia significativa sobre la frecuencia de conflictos, $b^* = -.05$, $t(1000) = -1.52$, $p = .129$.

Así mismo, tampoco que las variables **género** y **procedencia** influyesen sobre la relación entre la capacidad de decisión y la frecuencia de conflictos, pero sí lo hizo la variable **edad** (Tabla 92). Se comprobó la existencia de la relación lineal en el grupo de

mayor edad, $b^* = -.29$, $t(259) = -4.65$, $p < .001$, $R^2 = .08$, pero no en el grupo de menor edad, $b^* = .00$, $t(300) = 0.02$, $p = .985$, ni en el de edad intermedia, $b^* = -.01$, $t(439) = -0.15$, $p = .875$. Por tanto, en el grupo de mayor edad, la capacidad de decisión explicó el 8% de la disminución de la frecuencia de conflictos.

Tabla 92. Resumen del efecto moderador de las variables procedencia, género y edad sobre la relación entre autonomía conductual y frecuencia de conflictos.

	<i>gl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Procedencia	1/998	0.27	.869
Género	1/998	2.23	.135
Edad	2/995	7.42	.001

3.4.2. Autonomía conductual y frecuencia de conflictos por dominios.

Los resultados de la influencia de la autonomía conductual en la frecuencia de conflictos por dominios sólo se dio en el dominio **personal**, $b^* = -.22$, $t(1000) = -7.07$, $p < .001$, $R^2 = .05$, no siendo significativa en el dominio prudencial, convencional y multifacético, como se muestra en la Tabla 93. Por tanto, la autonomía conductual en los temas pertenecientes al dominio personal explicó el 5% de la disminución de la frecuencia de conflictos en este ámbito.

Tabla 93. Autonomía y frecuencia de conflictos por dominios.

	<i>b*</i>	<i>gl</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Personal	-.22	1000	-7.07	<.001
Prudencial	.01	377	0.19	.850
Convencional	-.02	1000	-0.70	.436
Multifacético	-.03	1000	-0.78	.435

Los análisis realizados para estudiar el posible efecto moderador de la **procedencia**, el **género** y la **edad** sobre estas relaciones, pusieron de manifiesto que la edad ejerció un efecto moderador en todos los dominios excepto en el prudencial, mientras que el género lo hizo en el convencional, como se muestra en la Tabla 94.

Tabla 94. Resumen del efecto moderador de la procedencia, el género y la edad sobre la relación entre autonomía conductual y frecuencia de conflictos por dominios.

	<i>gl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Personal			
Procedencia	1/998	1.91	.167
Género	1/998	1.02	.312
Edad	2/995	3.94	.020
Prudencial			
Procedencia	1/375	2.06	.152
Género	1/375	0.56	.453
Edad	2/372	0.02	.985
Convencional			
Procedencia	1/998	1.66	.198
Género	1/998	6.97	.008
Edad	2/995	3.63	.027
Multifacético			
Procedencia	1/998	0.77	.380
Género	1/998	0.03	.857
Edad	2/995	9.18	<.001

En el dominio personal, en todos los grupos de edad la influencia de la autonomía sobre la frecuencia de conflictos fue significativa, sin embargo, fue mayor en el grupo de mayor edad. En el dominio convencional, la pendiente sólo fue significativa en el grupo de mayor edad. En este dominio el género también resultó significativo, de forma que la pendiente sólo fue significativa en el caso de las chicas. En el caso del dominio multifacético, la pendiente sólo fue significativa para el grupo de mayor edad. En la Tabla 95 se muestran los detalles de estos resultados.

Tabla 95. Resumen de las variables moderadoras significativas de la relación entre la autonomía y la frecuencia de conflictos por dominios.

		<i>b*</i>	<i>gl</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²
Personal						
Edad	12-13 años	-.17	300	-2.89	.004	.03
	14-15 años	-.23	439	-4.91	<.001	.05
	16-17 años	-.34	259	-5.85	<.001	.12
Convencional						
Edad	12-13 años	.04	299	0.67	.503	
	14-15 años	.00	438	-0.06	.949	
	16-17 años	-.18	258	-2.92	<.001	.03
Género	Chicas	-.10	521	-2.33	.020	.01
	Chicos	.07	477	1.42	.156	
Multifacético						
Edad	12-13 años	.03	299	0.53	.604	
	14-15 años	.04	438	0.73	.467	
	16-17 años	-.27	258	-4.54	<.001	.07

3.4.3. Autonomía conductual y frecuencia de conflictos por temáticas.

En primer lugar se analizó la influencia de la autonomía sobre la frecuencia de conflictos en cada una de las temáticas propuestas. De los 26 temas, en 18 la pendiente fue

significativa y negativa, con porcentajes de varianza explicada entre el 1 y el 9%, como se muestra en la Tabla 96.

Tabla 96. Autonomía y frecuencia de conflictos por temáticas.

	b*	gl	t	p	R ²
Tareas domésticas	-.10	1000	-3.18	.001	.01
Hora de acostarse	-.21	1000	-6.91	<.001	.05
Lenguaje	.02	1000	0.49	.628	
Internet	-.05	1000	-1.64	.102	
Móvil	-.07	1000	-2.21	.021	.01
Televisión	-.14	1000	-4.38	<.001	.02
Videojuegos	-.06	1000	-1.89	.059	
Visitas a familiares	-.03	1000	-1.39	.166	
Tabaco	.08	225	1.21	.228	
Alcohol	-.01	349	-0.22	.825	
Drogas	.06	119	0.64	.523	
Comidas	-.07	1000	-2.26	.024	.01
Aseo	-.28	1000	-9.05	<.001	.08
Ropa	-.26	1000	-8.29	<.001	.07
Apariencia	-.22	1000	-7.18	<.001	.05
Dinero	-.11	1000	-3.64	<.001	.01
Deportes	-.25	1000	-8.17	<.001	.06
Hobbies	-.19	1000	-6.25	<.001	.09
Sitios de salida	-.16	1000	-4.98	<.001	.02
Hora de volver	-.09	1000	-2.81	.005	
Amigos	-.22	1000	-7.23	<.001	.05
Relaciones de pareja	-.20	1000	-6.31	<.001	.04
Actividades religiosas	-.26	1000	-8.50	<.001	.07
Tareas escolares	-.21	1000	-6.8	<.001	.05
Futuro profesional	-.16	1000	-5.01	<.001	.03
Política	-.03	1000	-0.99	.328	

3.4.4. Resumen resultados de autonomía y frecuencia de conflictos.

De forma global, percibir una mayor autonomía no influyó sobre una disminución en los conflictos, aunque esta relación se vio moderada por la edad. De esta forma, el 8% de la disminución de los conflictos fue debida a un aumento de la autonomía en el grupo de 16-18 años.

Dominios. En el dominio personal tener una mayor autonomía explicó un 5% de la disminución de la frecuencia de los conflictos. La edad ejerció un efecto moderador sobre la relación entre la autonomía y la frecuencia de conflictos en todos los dominios excepto en el prudencial. En el dominio personal, aunque la relación existió en todos los grupos de edad, el porcentaje de varianza explicada fue superior en el grupo de más edad (12%). En el convencional, al igual que en el multifacético, la relación solo fue significativa en el grupo de mayor edad. En el primer caso explicó un 3% y en el segundo un 7%. Además, en el dominio convencional la relación entre la autonomía y la frecuencia de los conflictos solo se dio en las chicas, aunque tan solo explicó el 1% de la disminución de los conflictos.

Temáticas. En 18 de las 26 temáticas propuestas tener una mayor autonomía disminuyó la presencia de conflictos, explicando entre el 1 y el 9% según la temática.

BLOQUE II.

RELACIONES ENTRE VARIABLES.

En este bloque se presentan los resultados de los análisis realizados de forma conjunta con las variables estudiadas en función de los objetivos marcados. Han sido realizados de forma diferenciada para los grupos de adolescentes autóctonos e inmigrantes debido a las diferentes variables consideradas en cada caso. Los resultados se presentan organizados de la siguiente forma:

- En el primer apartado, las relaciones entre los **valores personales y la aculturación**. En el caso de los jóvenes autóctonos, la relación de los valores con las actitudes hacia los inmigrantes, mientras que en el caso de los jóvenes inmigrantes la relación con las actitudes y estrategias de aculturación.
- En el segundo, la **influencia de las variables consideradas sobre las relaciones familiares**. Se comienza con cada una de las dimensiones consideradas mediante el estudio de las correlaciones, para a continuación analizar de forma conjunta la contribución de cada una de ellas sobre la dinámica familiar mediante análisis de regresión lineal.
- En el tercero, la influencia de todas las variables incluidas sobre la **satisfacción con la vida** de los adolescentes.

1. Valores y aculturación.

En este apartado se presentan en primer lugar los resultados de los análisis realizados para estudiar la relación de los valores con las actitudes de aculturación en adolescentes inmigrantes y no inmigrantes, para a continuación relacionarlos con las estrategias de aculturación en adolescentes inmigrantes.

1.1. Valores y actitudes de aculturación.

En primer lugar se exponen los resultados en función de las puntuaciones en las dos actitudes estudiadas, en segundo lugar se presentan los resultados de las actitudes agrupadas.

Las correlaciones entre los valores y las puntuaciones en las actitudes de aculturación sólo fueron significativas en los adolescentes autóctonos, tal y como se muestra en la Tabla 97.

Tabla 97. Correlaciones entre actitudes de aculturación y valores de autóctonos e inmigrantes.

	Autóctonos		Inmigrantes	
	Mantenimiento	Participación	Mantenimiento	Participación
<i>Valores básicos</i>				
Conformidad	.06	.11*	.05	.00
Benevolencia	.15**	.20**	.02	.00
Autodirección	.12**	.13**	-.05	.05
Estimulación	.09	.13**	.00	.03
Hedonismo	.03	.04	-.00	.05
Logro	-.02	.02	.05	.04
Universalismo	.29**	.33**	.06	.03
Poder	-.05	-.14**	-.05	-.01
Seguridad	.08	.13**	.06	.04
<i>Objetivos generales</i>				
Apertura al cambio	.09*	.12**	-.02	.05
Autopromoción	-.04	-.06	.01	.03
Auto-trasendencia	.24**	.29**	.05	.02
Conservación	.08	.14**	.06	.03

*p < .05, **p < .01

En relación a las actitudes agrupadas, se encontraron diferencias significativas en los valores en el grupo de autóctonos, pero no en el de inmigrantes como se muestra en la Tabla 98.

En relación a los jóvenes autóctonos, aunque fueron varios los valores básicos en los que mostraron diferencias, sólo en **conformidad**, **benevolencia** y **universalismo** se encontraron diferencias significativas mediante los análisis de comparaciones múltiples a

posteriori de Scheffé. En estos tres valores los jóvenes que presentaron la expectativa de exclusión obtuvieron puntuaciones inferiores en comparación con los que optaron por la integración, pero además en universalismo los que prefirieron la asimilación también obtuvieron puntuaciones superiores a los que optaron por la exclusión. Los tamaños de efecto oscilaron entre medios y altos. Las diferencias en las dimensiones de orden mayor se produjeron en **autotrascendencia** y **conservación**, las comparaciones múltiples a posteriori de Scheffé mostraron que en ambas los jóvenes que presentaron la expectativa de integración tuvieron mayores puntuaciones que aquellos que se decantaron por la exclusión, con tamaños de efecto altos. Además en conservación los jóvenes que prefirieron la asimilación también obtuvieron mayores puntuaciones en comparación con los que optaron por la exclusión, con un tamaño de efecto medio.

Tabla 98. Estadísticos descriptivos y contrastes de medias de los valores en función de las actitudes de aculturación de inmigrantes y autóctonos.

	Integración <i>M</i> (DE) (<i>n</i> = 131)	Asimilación <i>M</i> (DE) (<i>n</i> = 32)	Separación <i>M</i> (DE) (<i>n</i> = 17)	Exclusión <i>M</i> (DE) (<i>n</i> = 57)	<i>gl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Inmigrantes							
<i>Valores básicos</i>							
Conformidad	0.39 (1.46)	-0.08 (1.38)	0.18 (1.84)	0.35 (1.67)	4/496	0.86	.462
Benevolencia	1.50 (1.49)	1.12 (1.29)	0.00 (1.74)	1.34 (1.39)	4/496	1.24	.298
Autodirección	0.94 (1.07)	0.98 (0.88)	0.32 (0.36)	0.95 (1.03)	4/496	1.84	.140
Estimulación	1.00 (1.44)	0.98 (1.16)	0.39 (1.94)	1.04 (1.35)	4/496	1.00	.393
Hedonismo	0.99 (1.43)	0.97 (1.63)	0.78 (1.71)	0.87 (1.42)	4/496	0.18	.907
logro	0.41 (1.33)	0.22 (1.35)	0.27 (1.72)	0.30 (1.57)	4/496	0.20	.895
Universalismo	1.25 (1.40)	0.74 (1.62)	1.00 (1.87)	0.97 (1.43)	4/496	1.24	.295
Poder	-0.66 (1.00)	-0.53 (0.98)	-0.74 (1.05)	-0.54 (1.10)	4/496	0.34	.800
Seguridad	0.91 (1.49)	0.64 (1.27)	1.09 (1.71)	0.80 (1.29)	4/996	0.50	.685
<i>Objetivos generales</i>							
Apertura	0.98 (1.05)	0.98 (0.93)	0.50 (1.31)	0.95 (0.92)	4/496	1.13	.336
Autopromoción	-0.14 (0.94)	-0.15 (0.86)	-0.24 (1.12)	-0.12 (1.15)	4/496	0.07	.977
Autotrascendencia	1.38 (1.36)	0.93 (1.37)	0.96 (1.69)	1.17 (1.30)	4/496	1.27	.287
Conservación	0.65 (1.28)	0.28 (1.17)	0.64 (1.64)	0.58 (1.27)	4/496	0.72	.542
Autóctonos							
<i>Valores básicos</i>							
Conformidad	0.09 (1.53)	0.01 (1.57)	-0.64 (1.07)	-0.68 (1.57)	4/496	3.46	.006
Benevolencia	1.57 (1.26)	1.36 (1.28)	0.64 (2.30)	0.64 (1.54)	4/496	5.92	<.001
Autodirección	1.06 (1.03)	1.01 (0.97)	0.93 (0.89)	0.66 (1.16)	4/496	2.41	.082
Estimulación	1.04 (1.40)	1.06 (1.40)	0.50 (1.71)	0.51 (1.20)	4/496	4.79	.044
Hedonismo	1.01 (1.30)	0.95 (1.23)	0.50 (1.87)	0.80 (1.45)	4/496	1.94	.058
logro	-0.02 (1.33)	-0.06 (1.39)	0.00 (1.92)	-0.16 (1.59)	4/496	0.42	.936
Universalismo	1.30 (1.38)	0.95 (1.26)	0.10 (1.72)	-0.28 (1.60)	4/496	16.20	<.001
Poder	-0.94 (1.05)	-1.06 (0.93)	-0.36 (1.07)	-0.60 (1.03)	4/496	2.27	.040
Seguridad	0.82 (1.53)	0.81 (1.49)	0.50 (2.71)	0.17 (1.70)	4/996	2.48	.045
<i>Objetivos generales</i>							
Apertura	1.04 (0.99)	1.01 (0.83)	0.64 (1.41)	0.66 (1.03)	4/496	3.26	.053
Autopromoción	-0.48 (0.06)	-0.56 (0.92)	-0.18 (1.37)	-0.38 (1.01)	4/496	0.58	.654
Autotrascendencia	1.43 (1.24)	1.16 (1.18)	0.37 (1.99)	0.19 (1.47)	4/496	12.13	<.001
Conservación	0.45 (1.35)	0.41 (1.38)	-0.07 (1.83)	-0.25 (1.47)	4/496	3.86	.006

Tamaños de efecto	Autotrascendencia			Conservación	
	Total	Benevolencia	Universalismo	Total	Conformidad
Integración vs Exclusión	0.92	0.66	1.06	0.50	0.50
Asimilación vs Exclusión	0.73	-	0.85	-	-

1.2. Valores y estrategias de aculturación.

En primer lugar se presentarán las correlaciones entre las puntuaciones en la orientación hacia la cultura de acogida y hacia la de origen con los valores, para posteriormente analizar la relación entre las estrategias de aculturación y los valores.

En relación a las puntuaciones, los resultados de los análisis de las correlaciones se muestran en la Tabla 99. La orientación hacia la cultura de origen no presentó ninguna correlación significativa con ningún valor. La orientación hacia la cultura de acogida correlacionó positivamente con 7 de los 9 valores básicos (benevolencia, autodirección, estimulación, hedonismo, logro, universalismo y seguridad), con las 4 dimensiones generales y los tres valores que persiguen intereses colectivistas, mixtos e individualistas.

Tabla 99. Correlaciones entre valores y orientaciones hacia la cultura de origen y de acogida.

	Cultura de origen	Cultura de acogida
<i>Valores básicos</i>		
Conformidad	.05	.08
Benevolencia	-.00	.15**
Autodirección	.06	.13**
Estimulación	-.03	.09*
Hedonismo	-.03	.13**
Logro	-.06	.15**
Universalismo	.07	.15**
Poder	-.06	-.014
Seguridad	.03	.13**
<i>Objetivos generales</i>		
Apertura al cambio	-.01	.14**
Autopromoción	-.08	.10*
Autotrascendencia	.03	.16**
Conservación	.04	.12**
<i>Intereses</i>		
Individualistas	-.04	.15**
Colectivistas	.03	.13**
Mixtos	.05	.15**

*p < .05, **p < .01.

En cuanto a las relaciones de los valores con las estrategias de aculturación, aunque a nivel global se encontraron diferencias en tres valores básicos, dos de las dimensiones de orden superior y los valores mixtos (Tabla 100), las pruebas de comparaciones múltiples a posteriori de Scheffé sólo mostraron diferencias entre los

grupos en los valores **mixtos**, de forma que los adolescentes que llevaron a cabo estrategias de integración puntuaron más alto que los de separación, con un tamaño de efecto bajo ($d = 0.32$).

Tabla 100. Estadísticos descriptivos y contrastes de medias de los valores en función de las estrategias de aculturación.

	Integración (<i>n</i> = 317) <i>M</i> (DE)	Asimilación (<i>n</i> = 63) <i>M</i> (DE)	Separación (<i>n</i> = 105) <i>M</i> (DE)	Marginación (<i>n</i> = 16) <i>M</i> (DE)	<i>gl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Valores básicos</i>							
Conformidad	0.29 (1.52)	0.21 (1.50)	0.03 (1.59)	-0.28 (1.24)	3/497	1.31	.271
Benevolencia	1.43 (1.35)	1.55 (1.56)	1.10 (1.54)	0.63 (1.76)	3/497	3.15	.025
Autodirección	1.00 (0.99)	0.88 (0.98)	0.83 (1.13)	0.36 (1.14)	3/497	2.49	.059
Estimulación	0.94 (1.36)	1.18 (1.35)	0.88 (1.41)	0.41 (1.49)	3/497	1.43	.233
Hedonismo	0.91 (1.34)	1.17 (1.44)	0.67 (1.58)	0.17 (1.57)	3/497	3.01	.030
Logro	0.31 (1.37)	0.35 (1.44)	-0.06 (1.44)	0.00 (1.15)	3/497	2.96	.032
Universalismo	1.25 (1.38)	0.85 (1.44)	0.83 (1.47)	0.33 (1.40)	3/497	4.26	.006
Poder	1.08 (1.00)	-0.68 (0.87)	-0.47 (0.98)	-0.50 (1.18)	3/497	1.04	.372
Seguridad	0.88 (1.42)	0.41 (1.46)	0.42 (1.46)	0.31 (1.48)	3/497	2.79	.040
<i>Objetivos generales</i>							
Apertura al cambio	0.96 (0.97)	1.05 (1.02)	0.85 (1.15)	0.31 (1.13)	3/497	2.95	.032
Autopromoción	-0.18 (0.96)	-0.06 (0.97)	-0.27 (0.95)	-0.36 (0.74)	3/497	1.38	.249
Autotrascendencia	1.35 (1.27)	1.13 (1.43)	0.95 (1.41)	0.48 (1.42)	3/497	3.88	.009
Conservación	0.59 (1.25)	0.29 (1.37)	0.25 (1.39)	0.02 (1.12)	3/497	2.44	.064
<i>Intereses.</i>							
Individualistas	0.50 (0.78)	0.61 (0.86)	0.40 (0.92)	0.04 (0.87)	3/497	3.07	.028
Colectivistas	0.88 (1.25)	0.79 (1.33)	0.58 (1.44)	0.17 (1.28)	3/497	2.64	.049
Mixtos	1.05 (1.25)	0.75 (1.29)	0.64 (1.33)	0.33 (1.17)	3/497	4.31	.005

1.3. Resumen resultados valores y aculturación.

Valores y actitudes de aculturación.

Immigrantes. No se encontraron relaciones significativas.

Autóctonos.

- Puntuaciones. Autotrascendencia (tanto benevolencia como universalismo) y apertura al cambio (debido a autodirección) correlacionaron positivamente con la actitud hacia el mantenimiento de las costumbres de los adolescentes inmigrantes. Apertura al cambio (tanto estimulación como autodirección), autotrascendencia (tanto benevolencia como universalismo) y conservación (tanto conformidad como seguridad) correlacionaron positivamente con la actitud hacia la participación en la sociedad de inmigrantes, mientras que el valor poder lo hizo de forma negativa. La relación más fuerte se produjo en relación a los valores de autotrascendencia, especialmente con universalismo.
- Expectativas. Los jóvenes que optaron por la expectativa de integración obtuvieron mayores puntuaciones en autotrascendencia (tanto benevolencia como universalismo) y conservación (debido a conformidad) a los que lo hicieron por la exclusión, además en el caso de la autotrascendencia (debido a universalismo) también los jóvenes que optaron por la asimilación puntuaron más alto que los que optaron por la exclusión.

Valores y estrategias de aculturación

Puntuaciones. La orientación hacia el país de origen no correlacionó con ningún valor, mientras que la orientación hacia el país de acogida lo hizo casi con todos los valores.

Estrategias. Los jóvenes que llevaron a cabo la integración presentaron en mayor medida valores que persiguen intereses mixtos que los optaron por la separación.

2. Aculturación, identidad étnica, valores y relaciones familiares.

En este apartado se presentan los resultados de los análisis sobre las variables que pueden influir sobre las relaciones familiares de los adolescentes inmigrantes y los autóctonos. En ambos casos, en un primer momento se exponen las correlaciones entre las variables tenidas en cuenta, para a continuación presentar los resultados de los análisis en los que se han tenido en cuenta todas estas variables de forma conjunta. Para el análisis de la influencia conjunta de las variables que pueden afectar a las relaciones familiares se llevaron a cabo análisis de regresión lineal múltiple de pasos sucesivos separadamente para la autonomía y la frecuencia de conflictos.

2.1. Aculturación, identidad étnica, valores y relaciones familiares en inmigrantes.

En la Tabla 101 se muestran las correlaciones entre las variables introducidas en el análisis de regresión lineal. En el caso de la autonomía estas fueron la edad, el género, la orientación hacia la cultura de origen y hacia la cultura de acogida, la actitud hacia el mantenimiento de las costumbres y participación en la sociedad, la identidad étnica, el tiempo en España, la edad de llegada a España, y los valores colectivistas, individualistas y mixtos. En el caso de la frecuencia de conflictos, se incluyeron todas estas variables más la autonomía. Puede observarse como la edad y el género correlacionaron de forma positiva con la autonomía, mientras que la actitud hacia el mantenimiento de las costumbres y los valores colectivistas y mixtos lo hicieron de forma negativa. En relación a la frecuencia de conflictos, la edad de llegada correlacionó de forma positiva, mientras que los valores colectivistas y mixtos lo hicieron negativamente. Entre las variables

predictoras, hubo una alta correlación negativa entre el tiempo en España y la edad de llegada a España así como positiva entre los valores colectivistas y mixtos.

Tabla 101. Correlaciones entre las variables incluidas en el análisis de regresión sobre la autonomía y la frecuencia de conflictos de los inmigrantes.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1.Edad		.04	.01	-.05	.01	.09*	-.00	.08	.37**	-.12*	-.08	-.11*	.24**	.04
2.Género			-.17**	-.00	-.16**	-.07	-.09*	.10*	-.07	-.15**	-.10*	-.20**	.12*	.07
3.Cultura origen				-.06	.09*	.03	.40**	-.22**	.21**	.03	-.04	.05	-.05	-.06
4.Cultura acogida					-.10*	.12**	.04	.20**	-.21**	.13**	.15**	.15**	-.02	-.01
5.Mantenimiento						-.41**	.23**	-.03	.03	.04	-.01	.07	-.11*	.04
6.Participación							.26**	-.02	.06	.01	.05	.04	-.02	.05
7.Identidad étnica								-.03	.03	.02	-.06	.01	-.04	-.04
8.Tiempo									-.90**	.02	.10*	.06	.08	-.09
9.Edad llegada										-.07	-.12**	-.10*	.03	.10*
10.Colectivismo											.61**	.75**	-.13**	-.17**
11.Individualismo												.59**	.00	-.07
12.Mixtos													-.15**	-.14**
13.Autonomía														-.05
14.Conflictos														

* $p < .05$, ** $p < .01$

En los adolescentes inmigrantes, el 9% de la variabilidad de la **autonomía** quedó explicada por la edad y los valores que persiguen intereses mixtos e individualistas, $F(3, 475) = 16.11$, $p < .001$. La edad, $b^* = .23$, y los valores individualistas, $b^* = .15$, aumentaron la autonomía, mientras que los valores mixtos, $b^* = -.15$, la disminuyeron. En la Tabla 102 se muestra un resumen de los resultados de este análisis.

Tabla 102. Resumen de la regresión lineal múltiple de pasos sucesivos de la autonomía de inmigrantes.

	b^*	rs^2	R^2	gl	F	p
Paso 1			.06	1/477	30.56	<.001
Edad	.25	.06				
Paso 2			.07	2/476	19.82	<.001
Edad	.23	.05				
Mixtos	-.13	.02				
Paso 3			.09	3/475	16.11	<.001
Edad	.23	.05				
Mixtos	-.22	.03				
Individualistas	.15	.02				

rs^2 = correlación semiparcial al cuadrado.

El 3% de la variabilidad de la **frecuencia de conflictos** quedó explicada por los valores colectivistas, $F(1, 477) = 12.88$, $p < .001$, como se muestra en la Tabla 103. Estos valores disminuyeron la frecuencia de los conflictos, $b^* = -.16$.

Tabla 103. Resumen de la regresión lineal múltiple de pasos sucesivos de la frecuencia de conflictos de inmigrantes.

	b^*	rs^2	R^2	gl	F	p
Paso 1			.03	1/477	12.88	<.001
Colectivismo	-.16	.03				

rs^2 = correlación semiparcial al cuadrado

Dado que tanto en la autonomía como en la frecuencia de los conflictos los valores resultaron tener poder explicativo, para proporcionar una aproximación de los valores básicos que realizaban la contribución a la significación de estas dimensiones, se repitió el análisis de regresión incluyendo a los 9 valores básicos en lugar de las agrupaciones en valores colectivistas, individualistas y mixtos. En la Tabla 104 se muestran estas correlaciones. Puede observarse que los valores conformidad, benevolencia, universalismo, poder y seguridad correlacionaron negativamente con la autonomía, mientras que el valor autodirección lo hizo positivamente. En relación a la frecuencia de conflictos, los valores conformidad, benevolencia, autodirección, universalismo, y seguridad lo hicieron negativamente. Hay que señalar también que la correlación entre benevolencia y universalismo fue la más alta de las correlaciones entre los valores.

Tabla 104. Correlaciones entre las variables introducidas en el análisis de regresión de la autonomía y los conflictos de los inmigrantes.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1.Edad	-	.04	.01	-.05	.01	.09*	-.00	.08	.37**	-.09	-.13**	.03	-.11	-.01	-.11*	-.06	-.02	-.14**	.24**	.04
2.Género (Chica)		-	-.17**	-.00	-.16**	-.07	-.09*	.10*	-.07	-.03	-.24**	-.23**	-.07	-.08	-.03	-.20*	.09	-.16**	.12*	.07
3.Cultura origen			-	-.06	.09*	.03	.40**	-.22**	.21**	.05	-.00	.06	-.03	-.03	-.06	.07	-.06	.03	-.05	-.06
4.Cultura acogida				-	.10*	.12**	.04	.20**	-.21**	.08	.15**	.13**	.09*	.13**	.15**	.15**	-.01	.13**	-.02	-.01
5.Mantenimiento					-	.41**	.23**	-.03	.03	.05	.02	-.05	.00	-.00	.05	.06	-.05	.06	-.11*	.04
6.Participación						-	.26**	-.02	.06	.01	.01	.05	.03	.05	.04	.03	-.01	.04	-.02	.05
7.Identidad étnica							-	-.03	.03	.04	-.00	.05	.01	-.06	-.09*	-.00	-.09	.02	-.04	-.04
8.Tiempo								-	.90**	-.02	.06	.09	.10*	.07	.08	.07	-.03	.04	.08	-.09
9.Edad llegada									-	-.01	-.11*	-.07	-.14**	-.06	-.13**	-.09	.02	-.09*	.03	.10*
10.Conformidad										-	.59**	.20**	.44**	.33**	.34**	.57**	.23**	.52**	-.11*	-.16**
11.Benevolencia											-	.51**	.56**	.47**	.33**	.73**	.00	.55**	-.12**	-.15**
12.Autodirección												-	.45**	.37**	.19**	.45**	-.26**	.34**	.17**	-.09*
13.Estimulación													-	.54**	.36**	.57**	.14**	.41**	-.01	-.08
14.Hedonismo														-	.44**	.41**	.20**	.37**	.03	-.08
15.Logro															-	.33**	.27**	.39**	-.07	-.03
16.Universalismo																-	.01	.59**	-.09*	-.16**
17.Poder																	-	.08	-.09*	.07
18.Seguridad																		-	-.17**	-.09*
19.Autonomía																			-	-.05
20.Conflictos																				-

Como se muestra en la Tabla 105, el 15% de la variabilidad de la **autonomía** quedó explicada por la edad, el género y los valores autodirección, seguridad y benevolencia $F(5, 473) = 16.63, p < .001$. La edad, $b^* = .19$, el valor autodirección, $b^* = .30$, y ser chico, $b^* = .11$, aumentaron la autonomía, mientras que los valores seguridad, $b^* = -.15$, y benevolencia, $b^* = -.14$, la disminuyeron.

Tabla 105. Resumen de la regresión lineal múltiple de pasos sucesivos de la autonomía de inmigrantes 2.

	b^*	rs^2	R^2	gl	F	p
Paso 1			.06	1/477	30.56	.000
Edad	.25	.06				
Paso 2			.08	2/476	21.72	.000
Edad	.24	.06				
Autodirección	.15	.03				
Paso 3			.13	3/475	22.62	.000
Edad	.21	.04				
Autodirección	.23	.05				
Seguridad	-.22	.04				
Paso 4			.14	4/474	19.15	.000
Edad	.20	.04				
Autodirección	.25	.05				
Seguridad	-.21	.04				
Género	.12	.01				
Paso 5			.15	5/473	16.63	.000
Edad	.19	.03				
Autodirección	.30	.06				
Seguridad	-.15	.02				
Género	.11	.01				
Benevolencia	-.14	.01				

rs^2 = correlación semiparcial al cuadrado.

Como se muestra en la Tabla 106, el 4% de la variabilidad de la **frecuencia de los conflictos** quedó explicado por la edad de llegada y los valores conformidad y poder, $F(3, 475) = 6.6, p < .000$. El valor conformidad disminuyó la frecuencia de los conflictos, $b^* = -.17$, mientras que la edad de llegada, $b^* = .09$ y el valor poder, $b^* = .09$, los aumentaron.

Tabla 106. Resumen de la regresión lineal múltiple de pasos sucesivos de la frecuencia de conflictos de los inmigrantes 2.

	b^*	rs^2	R^2	gl	F	p
Paso 1			.02	1/477	10.92	.001
Conformidad	-.15	.02				
Paso 2			.03	2/476	7.80	.000
Conformidad	-.15	.02				
Edad de llegada	.10	.01				
Paso 3			.04	3/475	6.60	.000
Conformidad	-.17	.03				
Edad de llegada	.09	.01				
Poder	.09	.01				

rs^2 = correlación semiparcial al cuadrado.

2.2. Aculturación, identidad étnica, valores y relaciones familiares en autóctonos.

En la Tabla 107 se muestran las correlaciones entre las variables introducidas en el análisis de regresión lineal. En el caso de la autonomía fueron la edad, el género, la identidad étnica, y los valores colectivistas, individualistas y mixtos. En el caso de la frecuencia de conflictos, se incluyeron estas variables más la autonomía. En el caso de la autonomía, la edad correlacionó positivamente mientras que los valores mixtos lo hicieron negativamente. En el caso de la frecuencia de conflictos, los valores individualistas correlacionaron positivamente. En cuanto a las variables predictoras, al igual que en el caso de los inmigrantes, se encontró una alta correlación entre los valores colectivistas y mixtos.

Tabla 107. Correlaciones entre las variables introducidas en el análisis de regresión de la autonomía y la frecuencia de conflictos de autóctonos.

	1	2	3	4	5	6	7	8
1.Edad	-	.07	-.08	-.03	.07	-.00	.34**	.01
2.Género		-	.11*	-.13**	-.05	-.11*	.02	.04
3.Identidad étnica			-	-.02	.02	.02	-.04	.05
4. Colectivistas				-	.56**	.75**	-.08	-.07
5. Individualistas					-	.58**	.07	.14**
6. Mixtos						-	-.14**	-.00
7.Autonomía							-	-.05
8. Conflictos								-

* $p < .05$, ** $p < .01$

La edad y los valores mixtos e individualistas explicaron el 16% de la variabilidad de la **autonomía**, $F(3, 497) = 30.85$, $p < .001$, como se muestra en la Tabla 108. La edad, $b^* = .32$, y los valores individualistas, $b^* = .19$, aumentaron la autonomía, mientras que los valores mixtos, $b^* = -.25$, la disminuyeron.

Tabla 108. Resumen de la regresión lineal múltiple de pasos sucesivos de la autonomía de autóctonos.

	b^*	rs^2	R^2	gl	F	p
Paso 1			.12	1/499	63.52	<.001
Edad	.34	.12				
Paso 2			.13	2/498	38.09	<.001
Edad	.34	.12				
Mixtos	-.14	.02				
Paso 3			.16	3/497	30.85	<.001
Edad	.32	.10				
Mixtos	-.25	.06				
Individualismo	.19	.04				

rs^2 = correlación semiparcial al cuadrado.

EL 5% de la variabilidad de la **frecuencia de conflictos** quedó explicado por los valores individualistas y colectivistas, $F(2, 498) = 13.88, p < .001$, como se muestra en la Tabla 109. Los valores individualistas, $b^* = .27$, aumentaron la frecuencia de conflictos, mientras que los valores colectivistas, $b^* = -.22$, la disminuyeron.

Tabla 109. Resumen de la regresión lineal múltiple de pasos sucesivos de la frecuencia de conflictos de autóctonos.

	b*	rs ²	R ²	gl	F	p
Paso 1			.02	1/499	10.35	.001
Individualismo	.14	.02				
Paso 2			.05	2/498	13.88	<.001
Individualismo	.27	.05				
Colectivismo	-.22	.03				

rs² = correlación semiparcial al cuadrado

De la misma forma que en el caso de los jóvenes inmigrantes, para tener una aproximación de los valores básicos que contribuían a la significación de las dimensiones, se repitió el análisis de regresión incluyendo a los 9 valores básicos en lugar de las agrupaciones en valores colectivistas, individualistas y mixtos. En la Tabla 110 se muestran estas correlaciones. Como puede observarse, el valor hedonismo correlacionó positivamente con la autonomía, mientras que los valores conformidad, universalismo y seguridad lo hicieron negativamente. En cuanto a la frecuencia de conflictos, estimulación, hedonismo y poder correlacionaron positivamente, mientras que conformidad lo hizo negativamente. Al igual que en caso de los inmigrantes, los valores que mostraron una correlación más alta entre ellos fueron universalismo y benevolencia.

Tabla 110. Correlaciones entre las variables introducidas en el análisis de regresión de la autonomía y los conflictos de los autóctonos 2.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Edad	-	.07	-.08	-.09*	.04	-.01	.02	.09*	.07	.00	.04	-.01	.34**	.01
2. Género		-	.11*	-.03	-.20**	-.20**	-.10*	-.06	.07	-.11*	.14**	-.09*	.02	.04
3. Identidad étnica			-	-.00	-.03	-.03	.02	-.03	.08	.01	.04	.02	-.04	.05
4. Conformidad				-	.48**	.24**	.28**	.27**	.33**	.52**	.16**	.54**	-.12**	-.10*
5. Benevolencia					-	.50**	.56**	.48**	.28**	.73**	-.03	.47**	-.00	-.02
6. Autodirección						-	.41**	.36**	.22**	.52**	-.27**	.33**	.06	.04
7. Estimulación							-	.57**	.30**	.56**	.08	.37**	.02	.14**
8. Hedonismo								-	.37**	.45**	.17**	.34**	.11*	.10*
9. Logro									-	.24**	.24**	.35**	.02	.08
10. Universalismo										-	-.07	.52**	-.11*	-.02
11. Poder											-	.04	.02	.10*
12. Seguridad												-	-.14**	.01
13. Autonomía													-	-.05
14. Conflictos														-

La edad y los valores seguridad, hedonismo, universalismo y autodirección explicaron el 17% de la variabilidad de la **autonomía**, $F(5, 595) = 20.76, p < .000$, como se muestra en la Tabla 111. La edad, $b^* = .32$, y los valores hedonismo, $b^* = .16$, y

autodirección, $b^* = .14$, aumentaron la autonomía, mientras que los valores seguridad, $b^* = -.15$, y universalismo, $b^* = -.18$, la disminuyeron.

Tabla 111. Resumen de la regresión lineal múltiple de pasos sucesivos de la autonomía de autóctonos 2.

	b^*	rs^2	R^2	gl	F	p
Paso 1			.11	1/499	63.52	<.001
Edad	.34	.11				
Paso 2			.13	2/498	37.83	<.001
Edad	.34	.11				
Seguridad	-.14	.02				
Paso 3			.15	3/497	29.32	<.001
Edad	.32	.10				
Seguridad	-.19	.03				
Hedonismo	.15	.02				
Paso 4			.16	4/496	23.45	<.001
Edad	.32	.10				
Seguridad	-.14	.01				
Hedonismo	.18	.03				
Universalismo	-.12	.01				
Paso 5			.17	5/495	20.76	<.001
Edad	.32	.10				
Seguridad	-.15	.02				
Hedonismo	.16	.02				
Universalismo	-.18	.02				
Autodirección	.14	.02				

rs^2 = correlación semiparcial al cuadrado.

El 5% de la variabilidad de la **frecuencia de conflictos** quedó explicado por los valores estimulación, conformidad y poder, $F(3, 497) = 8.79$, $p < .001$, como se muestra en la Tabla 112. Los valores estimulación, $b^* = .18$, y poder, $b^* = .10$, aumentaron la frecuencia de conflictos, mientras que el valor conformidad, $b^* = -.16$, la disminuyó.

Tabla 112. Resumen de la regresión lineal múltiple de pasos sucesivos de la frecuencia de conflictos de autóctonos 2.

	b^*	rs^2	R^2	gl	F	p
Paso 1			.02	1/499	9.93	.002
Estimulación	.14	.02				
Paso 2			.03	2/498	10.20	<.001
Estimulación	.18	.03				
Conformidad	-.15	.02				
Paso 3			.05	3/497	8.79	<.001
Estimulación	.18	.03				
Conformidad	-.16	.02				
Poder	.10	.01				

rs^2 = correlación semiparcial al cuadrado.

2.3. Resumen resultados aculturación, identidad étnica, valores y relaciones familiares.

Autonomía.

Inmigrantes. La edad y los valores individualistas aumentaron la autonomía, mientras que los mixtos la disminuyeron, explicando el 9%. En relación a los valores básicos, la edad, autodirección (individualista), y ser chico aumentaron la autonomía, mientras que seguridad (mixto) y benevolencia (colectivista) la disminuyeron, explicando el 15%.

Autóctonos. La edad y los valores individualistas aumentaron la autonomía, mientras que los mixtos la disminuyeron, explicando el 16%. En relación a los valores básicos, la edad, y hedonismo y autodirección (ambos individualistas) aumentaron la autonomía, mientras que seguridad y universalismo (ambos mixtos) la disminuyeron, explicando el 17%.

Conflictos.

Inmigrantes. Los valores colectivistas disminuyeron la frecuencia de los conflictos, explicando el 3%. En relación a los valores básicos, conformidad (colectivista) disminuyó la frecuencia de los conflictos mientras que la edad de llegada y poder (individualista) la aumentaron, explicando el 4%.

Autóctonos. Los valores individualistas aumentaron la frecuencia de conflictos, mientras que los colectivistas la disminuyeron, explicando el 5%. En relación a los valores básicos, estimulación y poder (ambos individualistas) aumentaron la frecuencia de conflictos, mientras que conformidad (colectivista) la disminuyó, explicando el 5%.

3. Satisfacción vital.

A lo largo de este capítulo de resultados se han ido presentando las relaciones entre diferentes aspectos y la satisfacción de los adolescentes. En este último apartado se trata de analizar de forma conjunta todas estas variables consideradas, con el objetivo de evaluar cuales son las que tienen más influencia sobre la satisfacción de los jóvenes. Estos análisis han sido realizados de forma separada en el grupo de inmigrantes y en del autóctonos, dado que las variables consideradas fueron diferentes.

Mediante el análisis de regresión lineal múltiple de pasos sucesivos se comprobó cuales eran las variables que realizaban una aportación significativa a la variabilidad de la satisfacción de los adolescentes. En relación a las independientes, no fue posible introducirlas diferenciadas en dimensiones (las temáticas de la autonomía y la frecuencia de conflictos por dominios, la identidad étnica diferenciada en exploración y compromiso, ni las orientaciones de aculturación diferencias en aspectos externos e internos), debido a que los análisis de co-linealidad realizados pusieron de manifiesto que no era aconsejable su inclusión.

3.1. Satisfacción vital en inmigrantes.

En la Tabla 113 se muestran las correlaciones entre las variables introducidas; el género, la orientación hacia la cultura de origen y hacia la de acogida, la actitud hacia el mantenimiento de las costumbres y hacia la participación en la sociedad española, la identidad étnica, el tiempo en España, la edad de llegada a España, los 9 valores básicos, la autonomía, la frecuencia de conflictos y la preferencia por vivir en España. La orientación hacia la cultura de acogida, las actitudes de mantenimiento de las costumbres y participación en la sociedad y la identidad étnica correlacionaron de forma positiva con la satisfacción vital, mientras que la edad, el valor poder y la autonomía lo hicieron negativamente.

Tabla 113. Correlaciones entre las variables introducidas en el análisis de regresión de la satisfacción vital de los inmigrantes.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
1.Edad	-	.04	.01	-.05	.01	.09**	-.00	.08	.37***	-.09	-.13***	.03	-.11	-.01	-.11**	-.06	-.02	-.14***	.24***	.04	-.03	-.11*	
2.Género (Chica)	-	-	-.17***	-.00	-.16***	-.07	-.09**	.10**	-.07	-.03	-.24***	-.23***	-.07	-.08	-.03	-.20**	.09	-.16***	.12**	.07	.08	.04	
3.Cultura origen	-	-	-	-	-.06	.09**	.03	.40***	-.22***	.21***	.05	-.00	.06	-.03	-.03	.07	-.06	.03	-.05	-.06	-.37***	.07	
4.Cultura acogida	-	-	-	-	-	.10**	.12***	.04	.20***	-.21***	.08	.15***	.13***	.09**	.13***	.15***	.15***	-.01	.13***	-.02	-.01	.38***	.21**
5.Mantenimiento	-	-	-	-	-	-	.41***	.23***	-.03	.03	.05	.02	-.05	.00	-.00	.05	.06	-.05	.06	-.11**	.04	-.02	.25**
6.Participación	-	-	-	-	-	-	-	.26***	-.02	.06	.01	.01	.05	.03	.05	.04	.03	-.01	.04	-.02	.05	-.02	.27**
7.Identidad étnica	-	-	-	-	-	-	-	-	-.03	.03	.04	-.00	.05	.01	-.06	-.09**	-.00	-.09	.02	-.04	-.04	-.18***	.35**
8.Tiempo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-.90***	-.02	.06	.09	.10**	.07	.08	.07	-.03	.04	.08	-.09	.24***	.04
9.Edad llegada	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-.01	-.11*	-.07	-.14***	-.06	-.13***	-.09	.02	-.09**	.03	.10**	-.24***	-.09
10.Conformidad	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.59***	.20***	.44***	.33***	.34***	.57***	.23***	.52***	-.11**	-.16***	.07	.04
11.Benevolencia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.51***	.56***	.47***	.33***	.73***	.00	.55***	-.12***	-.15***	.15***	.04
12.Audirección	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.45***	.37***	.19***	.45***	-.26***	.34***	.17***	-.09**	.06	.03
13.Estimulación	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.54***	.36***	.57***	.14***	.41***	-.01	-.08	.07	.02
14.Hedonismo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.44***	.41***	.20***	.37***	.03	-.08	.10**	-.01
15.Logro	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.33***	.27***	.39***	-.07	-.03	.15***	.03
16.Universalismo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.01	.59***	-.09**	-.16***	.07	.04
17.Poder	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.08	-.09**	.07	.07	-.10*
18.Seguridad	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-.17***	-.09**	.07	-.01
19.Autonomía	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-.05	-.03	-.12**
20.Conflictos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.04	.01
21. Preferencia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.07
22. Satisfacción	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

El 24% de la variabilidad de la satisfacción con la vida de los jóvenes inmigrantes resultó explicada por las variables edad, frecuencia de conflictos, orientación hacia el país de acogida, identidad étnica, género y ambas actitudes de aculturación, $F(7, 471) = 21.45$, $p < .001$, como se muestra en la Tabla 114. La identidad étnica, $b^* = .28$, la orientación hacia la cultura de acogida, $b^* = .15$, la actitud hacia el mantenimiento de las costumbres, $b^* = .12$, y hacia la participación en la sociedad, $b^* = .16$, y ser chico, $b^* = .09$, aumentaron la satisfacción, mientras que la frecuencia de conflictos, $b^* = -.13$, y la edad, $b^* = -.12$, la disminuyeron.

Tabla 114. Resumen del modelo de regresión múltiple de pasos sucesivos de la satisfacción vital de inmigrantes.

	b^*	rs^2	R^2	gl	F	p
Paso 1			.13	1/477	71.10	<.001
Identidad étnica	.36	.13				
Paso 2			.17	2/476	48.04	<.001
Identidad étnica	.31	.08				
Participación en la sociedad	.20	.04				
Paso 3			.20	3/475	38.54	<.001
Identidad étnica	.30	.08				
Participación en la sociedad	.18	.04				
Cultura de acogida	.17	.03				
Paso 4			.21	4/474	31.70	<.001
Identidad étnica	.30	.08				
Participación en la sociedad	.19	.03				
Cultura de acogida	.17	.03				
Frecuencia de conflictos	-.12	.01				
Paso 5			.23	5/473	27.48	<.001
Identidad étnica	.29	.08				
Participación en la sociedad	.20	.04				
Cultura de acogida	.16	.03				
Frecuencia de conflictos	-.12	.01				
Edad	-.12	.01				
Paso 6			.23	6/472	24.02	<.001
Identidad étnica	.28	.07				
Participación en la sociedad	.16	.02				
Cultura de acogida	.16	.02				
Frecuencia de conflictos	-.12	.01				
Edad	-.12	.01				
Mantenimiento de las costumbres	.11	.01				
Paso 7			.24	7/471	21.45	<.001
Identidad étnica	.28	.07				
Participación en la sociedad	.16	.02				
Cultura de acogida	.15	.02				
Frecuencia de conflictos	-.13	.02				
Edad	-.12	.01				
Mantenimiento de las costumbres	.12	.01				
Género	.09	.01				

rs^2 = correlación semiparcial al cuadrado

3.2. Satisfacción vital en autóctonos.

En la Tabla 115 se muestran las correlaciones entre las variables introducidas en la regresión lineal sobre la satisfacción de los adolescentes autóctonos; la edad, el género, la identidad étnica, los 9 valores básicos, la autonomía y la frecuencia de conflictos. La identidad étnica y el valor seguridad correlacionaron positivamente, mientras que la frecuencia de conflictos lo hizo negativamente.

Tabla 115. Correlaciones entre las variables incluidas en la regresión sobre la satisfacción vital autóctonos.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1.Edad	-	.07	-.08	-.09*	.04	-.01	.02	.09*	.07	.00	.04	-.01	.34**	.01	-.06
2.Género		-	.11*	-.03	-.20**	-.20**	-.10*	-.06	.07	-.11*	.14**	-.09*	.02	.04	.06
3.Identidad étnica			-	-.00	-.03	-.03	.02	-.03	.08	.01	.04	.02	-.04	.05	.26**
4. Conformidad				-	.48**	.24**	.28**	.27**	.33**	.52**	.16**	.54**	-.12**	-.10*	.06
5. Benevolencia					-	.50**	.56**	.48**	.28**	.73**	-.03	.47**	-.00	-.02	.03
6. Autodirección						-	.41**	.36**	.22**	.52**	-.27**	.33**	.06	.04	.05
7. Estimulación							-	.57**	.30**	.56**	.08	.37**	.02	.14**	.02
8. Hedonismo								-	.37**	.45**	.17**	.34**	.11*	.10*	-.02
9. Logro									-	.24**	.24**	.35**	.02	.08	.01
10.Universalismo										-	-.07	.52**	-.11*	-.02	.05
11. Poder											-	.04	.02	.10*	-.08
12. Seguridad												-	-.14**	.01	.14**
13.Autonomía													-	-.05	-.02
14. Conflictos														-	-.11*
15. Satisfacción															-

El 10% de la variabilidad de la satisfacción vital de autóctonos quedó explicado por la identidad étnica, la frecuencia de conflictos y el valor seguridad, $F(3, 497) = 18.68$, $p < .001$, (Tabla 116). La identidad étnica, $b^* = .27$, y el valor seguridad, $b^* = .13$, aumentaron la satisfacción, mientras que la frecuencia de conflictos, $b^* = -.12$, la disminuyó.

Tabla 116. Resumen del modelo de regresión lineal múltiple de pasos sucesivos de la satisfacción vital de autóctonos.

	b^*	rs^2	R^2	gl	F	p
Paso 1			.07	1/499	36.77	<.001
Identidad étnica	.26	.07				
Paso 2			.09	2/498		
Identidad étnica	.26	.07			23.40	<.001
Seguridad	.13	.02				
Paso 3			.10	3/497	18.68	<.001
Identidad étnica	.27	.07				
Seguridad	.13	.02				
Frecuencia de conflictos	-.12	.02				

rs^2 = correlación semiparcial al cuadrado

3.3. Resumen resultados satisfacción vital.

Inmigrantes. La identidad étnica, la orientación hacia el país de acogida, la actitud hacia el mantenimiento de las costumbres y hacia la participación en la sociedad y ser chico aumentaron la satisfacción, mientras que la frecuencia total de los conflictos y la edad la disminuyó, explicando el 24%.

Áutoctonos. La identidad étnica y el valor seguridad aumentaban la satisfacción, mientras que la frecuencia total de los conflictos la disminuyó, explicando el 10%.

BLOQUE III.

PERFILES DE ACULTURACIÓN DE LOS ADOLESCENTES INMIGRANTES.

En este bloque se presentan los resultados de los análisis llevados a cabo para realizar la agrupación de los adolescentes inmigrantes en función de las variables estudiadas relacionadas con la aculturación de forma conjunta, a partir de los análisis de conglomerados mediante el procedimiento K-medias. Este bloque ha sido organizado en los siguientes apartados:

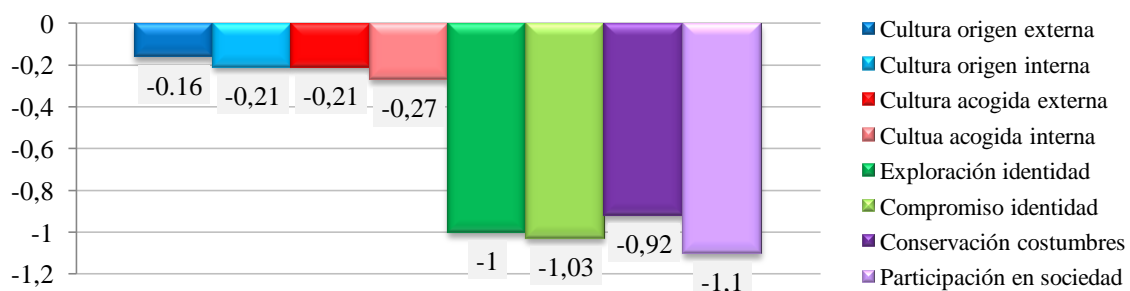
- En el primero se presentan los perfiles de aculturación encontrados y las diferencias entre ellos en función de las puntuaciones en las variables que los configuran.
- En el segundo, las diferencias entre los perfiles en las variables medidas.

1. Perfiles de aculturación.

A continuación se presentan los perfiles encontrados a partir del análisis de conglomerados (K- medias) en el que se incluyeron las variables relacionadas con el proceso de aculturación. Las denominaciones de los conglomerados resultantes se basan en el modelo bicultural de aculturación de Berry.

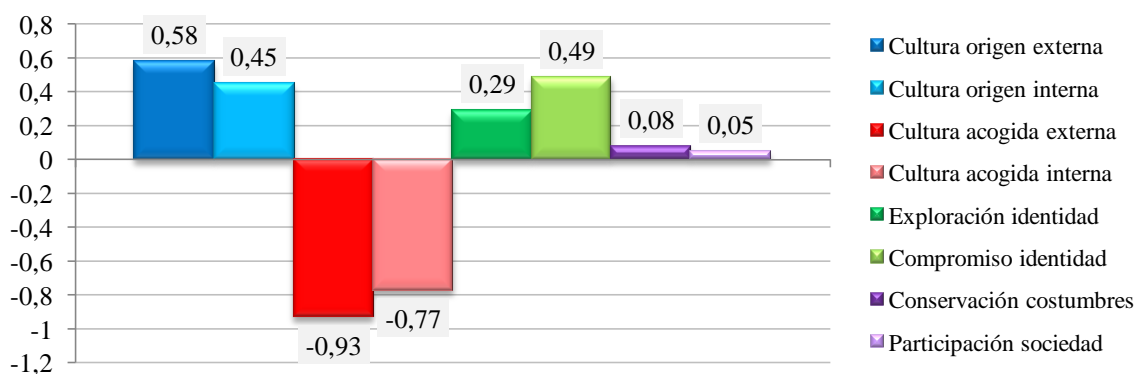
El primer conglomerado se caracterizó por presentar puntuaciones tipificadas negativas en todas las variables incluidas, quedando constituido por 90 adolescentes. Por tanto, fue denominado *perfil de marginación*, dado que en todas las variables presentaron una puntuación por debajo de la media, como se muestra en la Figura 82.

Figura 82. Perfil de marginación.



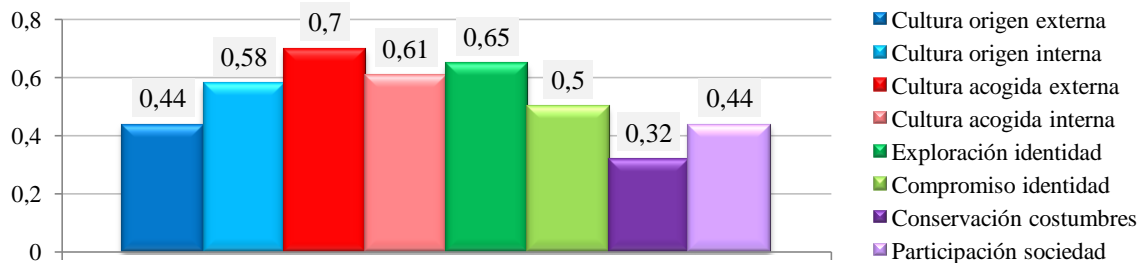
El segundo conglomerado estuvo constituido por 136 adolescentes y fue denominado *perfil de separación* debido a que se caracterizaron por obtener puntuaciones por encima de la media en todas las variables relacionadas con la cultura de origen y por debajo de la media en las relacionadas con la cultura de acogida, excepto en la actitud de participación en la sociedad española, cuya puntuación se encontró cercana a la media, como se muestra en la Figura 83.

Figura 83. Perfil de separación.



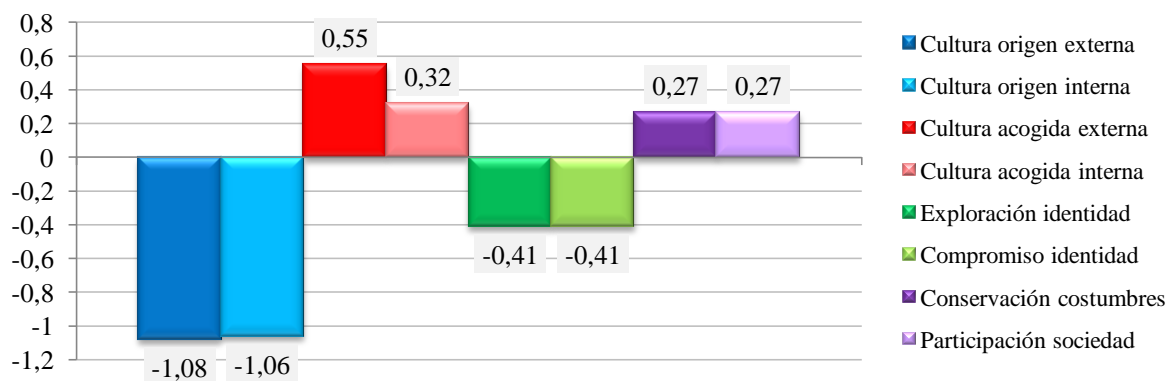
El tercer conglomerado estuvo comprendido por 140 adolescentes y se caracterizó por presentar puntuaciones por encima de la media en todas las variables incluidas, como se muestra en la Figura 84, motivo por el cual se denominó *perfil de integración*.

Figura 84. Perfil de Integración.



El último conglomerado, comprendido por 119 adolescentes, fue denominado *perfil de asimilación* dado que se caracterizó por presentar puntuaciones por encima de la media en las variables relacionadas con la cultura de acogida y por debajo en las relacionadas con la cultura de origen, excepto en la actitud de mantenimiento de las costumbres, que presentó puntuaciones por encima de la media, como se muestra en la Figura 85.

Figura 85. Perfil de Asimilación.



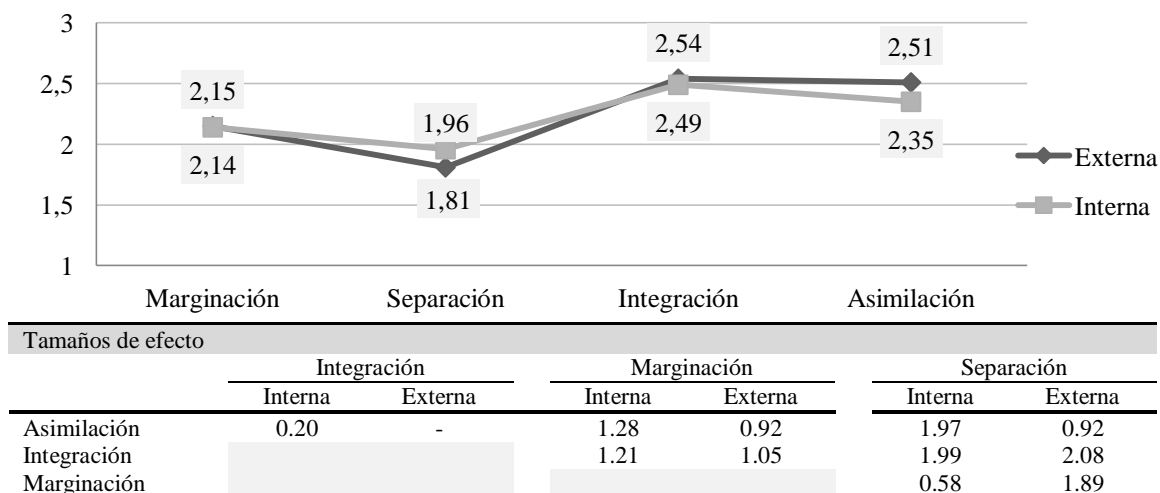
1.2. Diferencias entre los perfiles de aculturación en las variables incluidas.

Complementariamente se realizaron análisis univariantes para comprobar si entre las variables incluidas en el análisis existían diferencias significativas entre los conglomerados obtenidos.

1.2.1. Orientación hacia la cultura acogida y hacia la de origen.

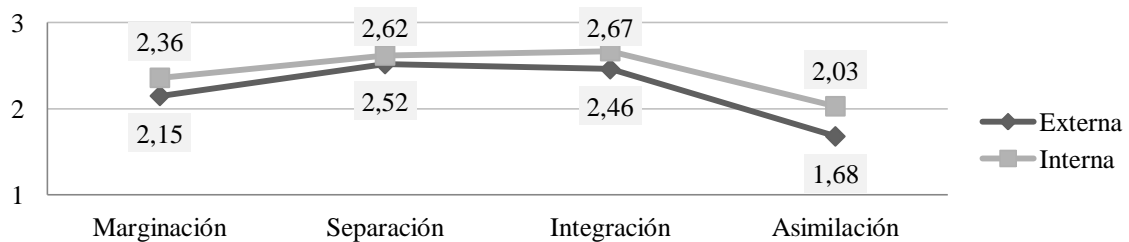
En **orientación hacia la cultura de acogida** en la dimensión **interna** las diferencias fueron significativas, $Welch(3, 245.36) = 95.95, p < .001$. Los análisis de comparaciones múltiples a posteriori de Games-Howell mostraron que las diferencias fueron significativas entre todos los perfiles. Los jóvenes en el perfil de asimilación presentaron la mayor puntuación, con un tamaño de efecto bajo para las diferencias entre asimilación e integración y grande para el resto. Los de integración tuvieron una mayor puntuación en comparación con los de marginación y separación, en ambos casos con tamaños de efectos grandes y los de marginación obtuvieron mayores puntuaciones en comparación con los de separación, con un tamaño de efecto medio. En la dimensión **externa** las diferencias también fueron significativas, $F(3, 481) = 119.31, p < .001$. Los análisis de comparaciones múltiples a posteriori de Scheffé mostraron que los grupos entre los que no existieron diferencias fueron entre el perfil de integración y asimilación. Dichos perfiles presentaron las puntuaciones más altas en comparación con los perfiles de marginación y separación, en todos los casos con tamaños de efecto grandes, y la puntuación en separación fue superior a la puntuación en marginación, también con un tamaño de efecto grande. Estas puntuaciones se muestran en la Figura 86.

Figura 86. Orientación hacia la cultura de acogida externa e interna en función de los perfiles de aculturación.



En relación a la **orientación hacia la cultura de origen**, existieron diferencias significativas tanto en la dimensión **externa** $F(3, 481) = 123.64, p < .001$, como en la **interna**, $Welch (3, 235.35) = 109.90, p < .001$. Los análisis de comparaciones múltiples a posteriori de Scheffé (externa) y Games-Howell (interna) mostraron que en ambas dimensiones se presentó el mismo patrón; las diferencias fueron significativas entre todos los grupos excepto entre el perfil de separación y el de integración, los cuales tuvieron las mayores puntuaciones, seguidos de los perfiles de marginación y separación. Todas las diferencias fueron grandes, excepto entre integración y marginación en la dimensión externa que fue media (Figura 87).

Figura 87. Orientación hacia la cultura de origen externa e interna en función de los perfiles de aculturación.

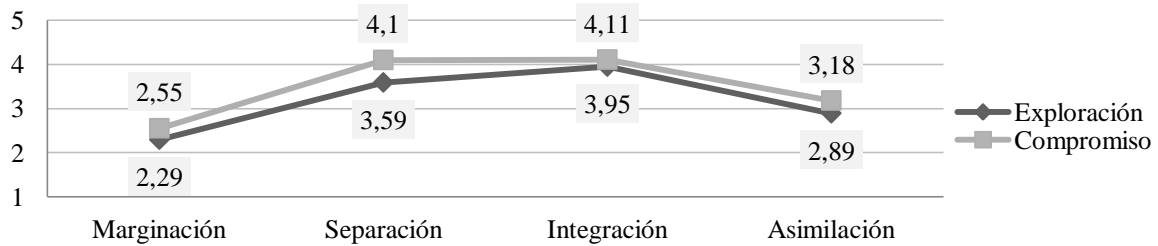


	Integración		Marginación		Separación	
	Interna	Externa	Interna	Externa	Interna	Externa
Asimilación	2.21	2.05	0.93	1.20	1.91	2.37
Integración			1.03	0.72	-	-
Marginación					0.81	0.93

1.2.2. Exploración de y compromiso con la identidad étnica.

Las puntuaciones en exploración y compromiso con la identidad étnica se muestran en la Figura 88. En **exploración**, las diferencias entre los perfiles fueron significativas, $Welch (3, 248.18) = 95.77, p < .001$, y los análisis de comparaciones múltiples a posteriori de Games-Howell mostraron que las diferencias entre todos los perfiles fueron significativas. El perfil de integración obtuvo las puntuaciones más altas, seguidos del perfil de separación (tamaño de efecto bajo) asimilación y marginación (ambas con tamaño de efecto alto). La diferencia entre las puntuaciones en asimilación y marginación fue media. En **compromiso**, todas las diferencias fueron significativas, $Welch (3, 246.08) = 88.21, p = .001$, excepto entre el perfil de integración y separación, ambos obtuvieron las mayores puntuaciones, seguidos del perfil de asimilación y marginación, todas las diferencias fueron grandes excepto entre asimilación y marginación.

Figura 88. Exploración y compromiso con la identidad étnica en función de los perfiles de aculturación.

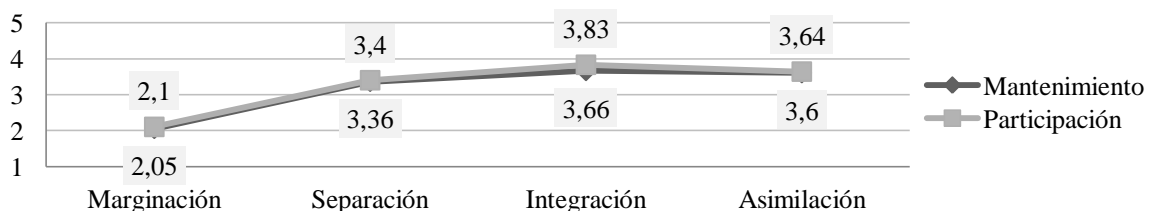


Tamaños de efecto						
	Integración		Marginación		Separación	
	Exploración	Compromiso	Exploración	Compromiso	Exploración	Compromiso
Asimilación	1.30	1.12	0.69	0.69	0.85	1.12
Integración			2.14	1.86	0.49	-
Marginación					1.65	1.88

1.2.3. Actitudes de aculturación.

Existieron diferencias significativas entre los conglomerados en la actitud hacia el **mantenimiento de las costumbres** del país de origen, $F(3,475) = 42.74, p = .001$. Los análisis de comparaciones múltiples de Scheffé mostraron que el conglomerado de marginación se diferenció de los demás presentando puntuaciones inferiores, en todos los casos con tamaños de efectos grandes. También se dieron diferencias estadísticamente significativas en la actitud hacia la **participación en la sociedad**, $F(3, 476) = 66.90, p < .001$, de la misma forma, el perfil de marginación presentó puntuaciones inferiores en comparación con el resto de perfiles y en todos los casos los tamaños de efectos fueron grandes. Pero también existieron diferencias significativas entre el perfil de separación y el de integración, presentando los primeros una menor puntuación en la actitud hacia la participación en la sociedad española, con un tamaño de efecto bajo (Figura 89).

Figura 89. Actitud de mantenimiento de las costumbres y participación en la sociedad en función de los perfiles de aculturación.



Tamaños de efecto						
	Integración		Marginación		Separación	
	Mantenimiento	Participación	Mantenimiento	Participación	Mantenimiento	Participación
Asimilación	-	-	1.44	1.70	-	-
Integración			1.49	1.91		0.44
Marginación					1.19	1.33

1.3. Resumen resultados perfiles de aculturación.

Los análisis de conglomerados dieron lugar a 4 perfiles de aculturación, en función de las variables relacionadas con la identidad étnica y la aculturación:

- Marginación. Puntuaciones negativas en todas las variables, ($n = 90$).
- Separación. Puntuaciones por encima de la media en las variables relacionadas con la cultura de origen y las de identidad étnica y por debajo en las relacionadas con la aculturación, excepto en la actitud de participación en la sociedad, cuya puntuación se encontró cercana a la media, ($n = 136$).
- Integración. Puntuaciones por encima de la media en todas las variables, ($n = 140$).
- Asimilación. Puntuaciones por encima de la media en las variables relacionadas con la cultura de acogida y por debajo en las de identidad étnica y las relacionadas con la de origen, excepto en la actitud de mantenimiento de las costumbres, que presentó puntuaciones por encima de la media, ($n = 119$).

Diferencias entre los perfiles de aculturación en las variables incluidas.

Orientación hacia la cultura de acogida y de origen:

- Cultura de acogida:
 - Interna. Asimilación obtuvo las mayores puntuaciones, seguidos de integración, separación y marginación.
 - Externa. Asimilación e integración (no hubo diferencias entre ellos) tuvieron las puntuaciones más altas, seguidos de marginación y separación.
- Cultura de origen:
 - Interna. Separación e integración (no hubo diferencias entre ellos) presentaron las mayores puntuaciones, seguidos de marginación y asimilación.
 - Externa. Los perfiles separación e integración (no hubo diferencias entre ellos) obtuvieron las mayores puntuaciones, seguidos de los perfiles de marginación y de asimilación.

Identidad étnica:

- Exploración. El perfil de integración tuvo puntuaciones superiores a los perfiles de separación, asimilación y marginación.
- Compromiso. Los perfiles de integración y separación (no hubo diferencias entre ellos) presentaron las mayores puntuaciones, seguidos de los perfiles de asimilación y marginación.

Actitudes de aculturación:

- Mantenimiento. El perfil de marginación tuvo puntuaciones inferiores al resto.
- Participación. El perfil de marginación presentó puntuaciones inferiores al resto y el perfil de separación inferiores al de integración.

2. Diferencias entre perfiles en las variables estudiadas.

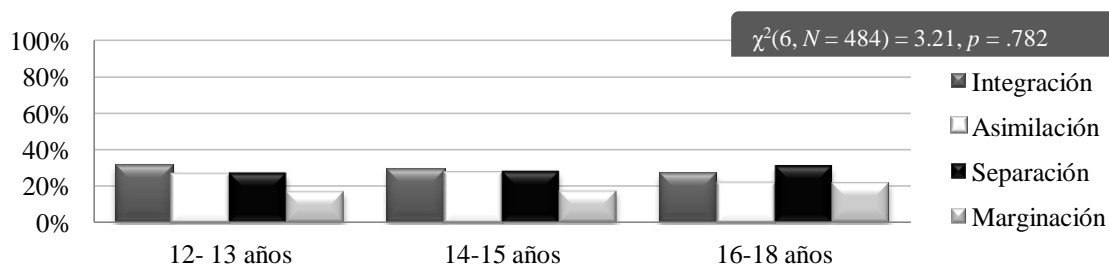
A continuación se presentan los resultados de las relaciones de los perfiles con las variables estudiadas. Estos han sido organizados en dos subapartados, de la siguiente forma:

- En primer lugar, las relaciones de las diferencias entre los perfiles en función de las características de los adolescentes: la edad, el género, la edad de llegada a España, el tiempo de residencia en España, las identificaciones étnicas de los jóvenes y la zona de procedencia,
- En segundo lugar, la relación de los perfiles con la preferencia del país de residencia, la satisfacción con la vida, los valores, la autonomía conductual y los conflictos que mantienen con sus padres.

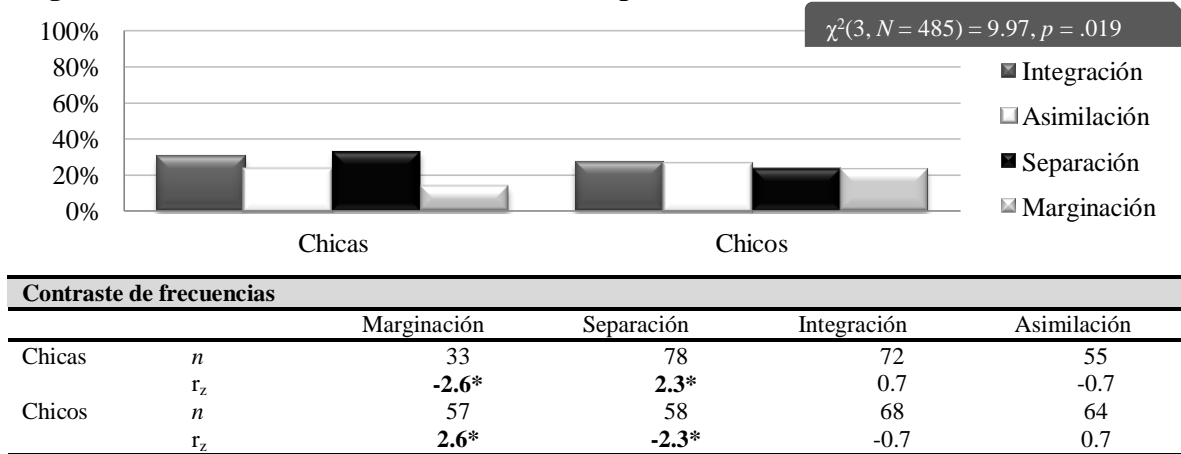
2.1. Diferencias entre perfiles en función de las características de los adolescentes.

Como se muestra en la Figura 90, en los tres grupos de **edad** los porcentajes de jóvenes en los diferentes perfiles de aculturación fueron similares. Los resultados de la prueba Chi-cuadrado confirmaron que no existió una relación significativa entre la edad y los perfiles de aculturación, $\chi^2(6, N = 484) = 3.21, p = .782$.

Figura 90. Perfiles de aculturación en función de la edad.

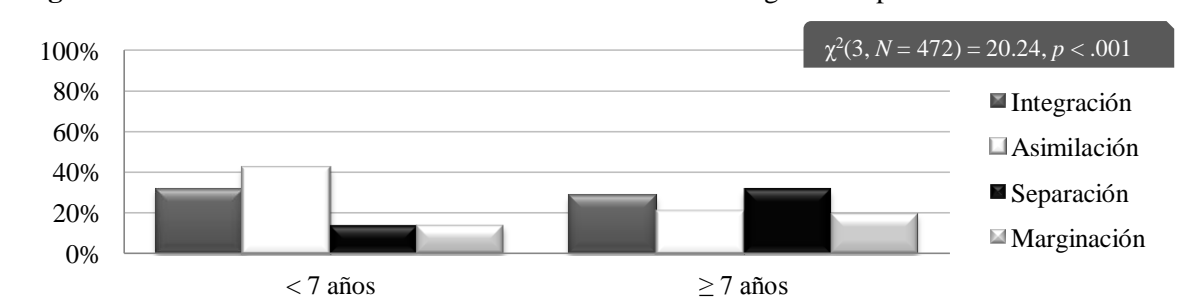


En la Figura 91 se muestra el porcentaje de chicos y chicas en cada perfil de aculturación. La relación con el **género** resultó significativa, $\chi^2(3, N = 485) = 9.97, p = .019, (V = .14)$. El análisis de los residuos tipificados corregidos mostró que hubo una mayor proporción de chicas en el perfil de separación y una mayor proporción de chicos en el de marginación.

Figura 91. Perfiles de aculturación en función del género.

r_z = residuos tipificados corregidos, * $p < .05$

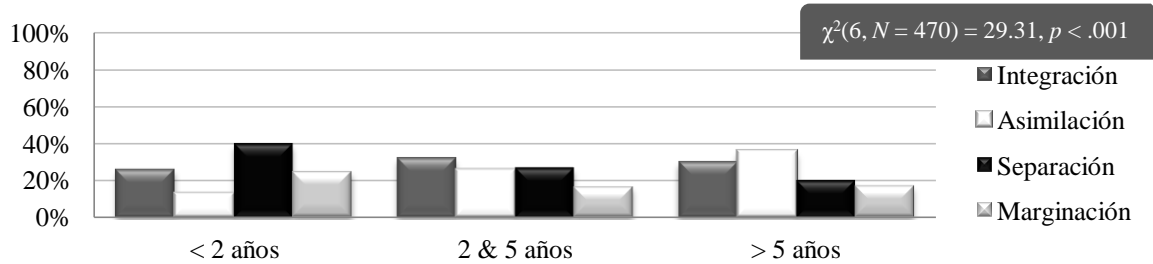
La relación entre la **edad** con la que los jóvenes **llegaron a España** y los perfiles de aculturación fue significativa, $\chi^2(3, N = 472) = 20.24, p < .001, (V = .21)$. Como se muestra en la Figura 92, hubo una mayor proporción de adolescentes que se encontraban en el perfil de asimilación y menor proporción en el de separación en el grupo de jóvenes que realizó la emigración antes de los 7 años, mientras que en los que lo emigraron con 7 o más años de edad se produjo el patrón contrario.

Figura 92. Perfiles de aculturación en función de la edad de llegada a España.

Contraste de frecuencias		Marginación	Separación	Integración	Asimilación
<7 años	n	11	11	25	33
	r_z	-1.2	-3.2**	0.5	3.9**
≥7 años	n	76	123	112	81
	r_z	1.2	3.2**	-0.5	-3.9**

r_z = residuos tipificados corregidos, ** $p < .01$

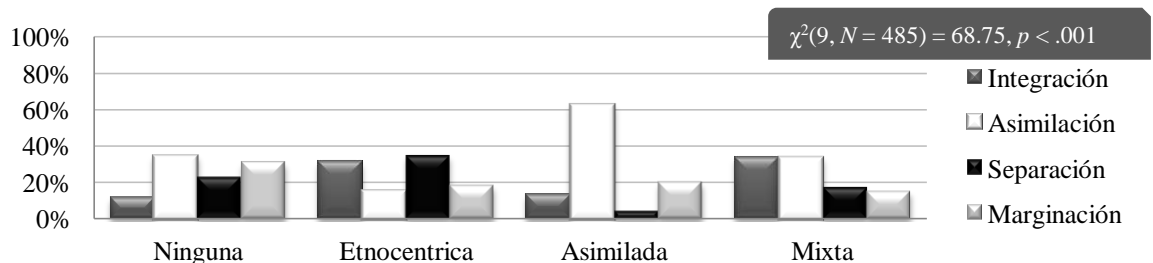
La relación entre el **tiempo** que los jóvenes llevaban **en España** y los perfiles de aculturación fue significativa, $\chi^2(6, N = 470) = 29.31, p < .001, (V = .18)$. Como se muestra en la Figura 93, dentro del grupo de los menores que llevaban menos tiempo en España existió una mayor proporción del perfil de separación y una menor del de asimilación, mientras que en el grupo de los que llevaban más tiempo se dio la situación contraria.

Figura 93. Perfiles de aculturación en función del tiempo en España.

Contraste de frecuencias		Marginación	Separación	Integración	Asimilación
<2 años	<i>n</i>	34	60	39	19
	<i>r_z</i>	1.5	3.8**	-1.2	-4.1**
2&5 años	<i>n</i>	21	34	41	32
	<i>r_z</i>	-0.7	-0.4	0.8	0.2
>5 años	<i>n</i>	32	38	57	63
	<i>r_z</i>	-0.8	-3.2**	0.3	3.7**

r_z= residuos tipificados corregidos, ***p* < .01

Hubo diferencias significativas entre los perfiles en función de las **identificaciones étnicas** de los jóvenes, $\chi^2(9, N = 485) = 68.75, p < .001, (V = .22)$. Como se muestra en la Figura 94, existió menor proporción de jóvenes que no se identificaban con ningún grupo étnico en el perfil de integración, una mayor proporción que se identificaban como etnocentristas en el perfil de separación y menor proporción en el perfil de asimilación, mayor proporción que se identificaban como asimilados dentro del perfil de asimilación y menor en los perfiles integración y separación, mientras que los que se identificaban como mixtos presentaban una mayor proporción en el perfil de asimilación y menor en el de separación.

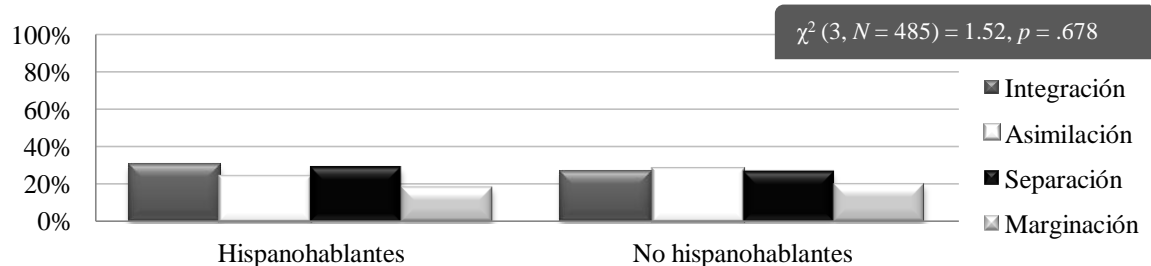
Figura 94. Perfiles de aculturación en función de las identificaciones étnicas.

Contraste de frecuencias		Marginación	Separación	Integración	Asimilación
Ninguna	<i>n</i>	8	6	3	9
	<i>r_z</i>	1.6	-0.6	-2.0*	1.2
Etnocentristas	<i>n</i>	59	112	100	51
	<i>r_z</i>	-0.2	4.6**	1.5	-6.3**
Asimilados	<i>n</i>	9	2	6	28
	<i>r_z</i>	0.3	-3.7**	-2.4*	6.2**
Mixtos	<i>n</i>	14	16	31	31
	<i>r_z</i>	-0.9	-2.5*	1.1	2.3*

r_z= residuos tipificados corregidos, **p* < .05, ***p* < .01

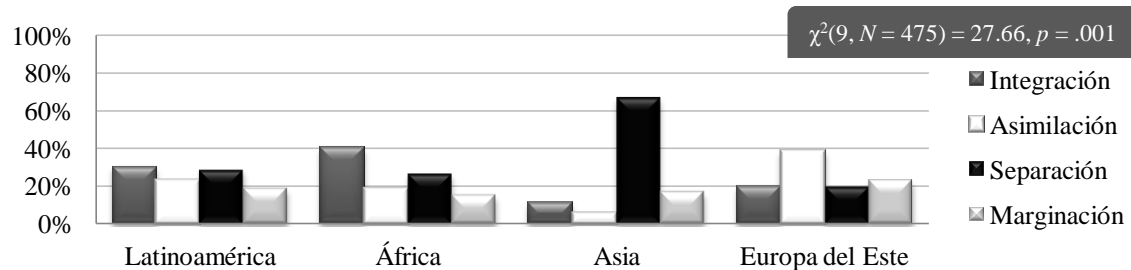
No existieron diferencias en los perfiles de aculturación en función de si los jóvenes procedían de países **hispanohablantes** o no $\chi^2(3, N = 485) = 1.52, p = .678$, (Figura 95).

Figura 95. Perfiles de aculturación en función de la lengua materna.



Hubo diferencias entre los perfiles en función de la **zona de procedencia** de los adolescentes inmigrantes, $\chi^2(9, N = 475) = 27.66, p = .001, (V = .14)$. Como se muestra en la Figura 96, existió una mayor proporción de africanos en el perfil de integración, de asiáticos en el de separación y europeos del Este en el de asimilación.

Figura 96. Perfiles de aculturación en función de la zona de procedencia.



Contraste de frecuencias		Marginación	Separación	Integración	Asimilación
Latinoamérica	<i>n</i>	61	95	100	75
	<i>r_z</i>	-0.1	0.1	0.7	-0.7
África	<i>n</i>	9	16	24	11
	<i>r_z</i>	-0.8	-0.4	2.0*	-1.0
Asia	<i>n</i>	3	12	2	1
	<i>r_z</i>	-0.2	3.6**	-1.7	-1.8
Europa del Este	<i>n</i>	15	13	13	25
	<i>r_z</i>	0.9	-1.7	-1.8	2.9**

r_z= residuos tipificados corregidos, **p* < .05, ***p* < .01

2.2. Relación con las variables estudiadas.

Se encontraron diferencias significativas entre los perfiles de aculturación en la **preferencia por el lugar de residencia**, Welch (3, 248.98) = 40.83, *p* < .001. Los

análisis de comparaciones múltiples a posteriori de Games-Howell mostraron que los jóvenes en el perfil de asimilación indicaron una mayor preferencia por vivir en España en comparación con el resto de perfiles, mientras que los del perfil de separación fueron los que menos preferencia presentaron en comparación con el resto, como se muestra en la Figura 97. Las mayores diferencias se dieron entre asimilados y separados, siendo los tamaños de efecto altos, mientras que el resto fueron medios.

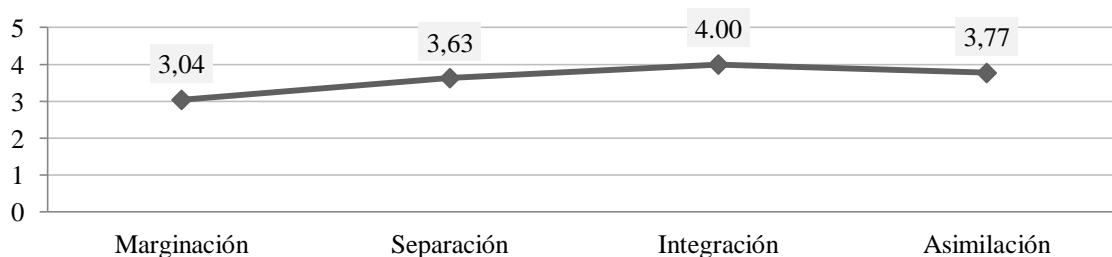
Figura 97. Preferencia por vivir en España en función de los perfiles de aculturación.



Tamaños de efecto				
	Integración	Marginación	Separación	
Asimilación	0.72	0.69	1.31	
Integración		-	0.62	
Marginación			0.57	

En relación a la **satisfacción con la vida**, también se encontraron diferencias significativas en función de los perfiles, Welch (3, 245.41) = 22.76, $p < .001$. El perfil de integración presentó la puntuación más alta en satisfacción vital, siendo significativamente diferente de las puntuaciones en el perfil de marginación y separación, con un tamaño de efecto alto en primer caso y medio en el segundo. Los perfiles de asimilación y separación también tuvieron una mayor satisfacción vital en comparación con el perfil de marginación, con un tamaño de efecto alto en el primer caso y medio en el segundo, como se muestra en la Figura 98.

Figura 98. Satisfacción vital en función de los perfiles de aculturación.



Tamaños de efecto				
	Integración	Marginación	Separación	
Asimilación	-	0.81	-	
Integración		1.12	0.50	
Marginación			0.67	

En relación a los **valores**, como se muestra en la Tabla 117, las diferencias se encontraron en hedonismo, $F(3, 481) = 3.23, p = .022$, y logro, $F(3, 481) = 3.01, p = .027$, y por tanto en los valores que persiguen intereses individualistas, $F(3, 481) = 2.88, p = .036$. Los análisis de comparaciones múltiples a posteriori de Scheffé mostraron que los jóvenes en el perfil de separación presentaron puntuaciones inferiores en los tres valores en comparación con los del perfil de asimilación, en todos los casos con tamaños de efecto bajos ($d = 0.34$ para hedonismo, $d = 0.39$ para logro & $d = 0.36$ para los individualistas).

Tabla 117. Estadísticos descriptivos y contrastes de medias de los valores en función de los perfiles de aculturación.

	Marginación (<i>n</i> = 90) <i>M</i> (DE)	Separación (<i>n</i> = 136) <i>M</i> (DE)	Integración (<i>n</i> = 140) <i>M</i> (DE)	Asimilación (<i>n</i> = 119) <i>M</i> (DE)	<i>gl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Valores básicos							
Conformidad	2.68 (1.61)	0.19 (1.59)	0.25 (1.47)	1.67 (1.55)	3/481	0.12	.951
Benevolencia	1.35 (1.45)	1.21 (1.37)	1.37(1.37)	1.58 (1.46)	3/481	1.40	.243
Autodirección	0.87 (1.16)	0.87 (1.07)	1.06 (0.95)	0.91 (0.96)	3/481	1.03	.379
Estimulación	0.92 (1.41)	0.85 (1.49)	0.91 (0.42)	1.22 (1.35)	3/481	1.96	.119
Hedonismo	0.87 (1.11)	0.71 (1.60)	0.77 (1.38)	1.22 (1.39)	3/481	3.23	.022
Logro	0.30 (1.44)	-0.02 (1.36)	0.21 (1.47)	0.52 (1.33)	3/481	3.10	.027
Universalismo	1.12 (1.54)	0.89 (1.35)	1.22 (1.39)	1.13 (1.44)	3/481	1.32	.268
Poder	-0.53 (1.04)	-0.62 (1.02)	-0.75 (1.02)	-0.57 (0.89)	3/481	1.18	.315
Seguridad	0.71 (1.29)	0.63 (1.52)	0.81 (1.39)	0.77 (1.60)	3/481	0.42	.740
Objetivos generales							
Apertura	0.85 (1.03)	0.81 (1.14)	0.91 (0.96)	1.12 (1.00)	3/481	2.10	.101
Autopromoción	-0.11 (1.04)	-0.32 (0.90)	-0.27 (1.04)	0.03 (0.88)	3/481	2.40	.067
Autotranscendencia	1.23 (1.40)	1.05 (1.29)	1.30 (1.29)	1.35 (1.36)	3/481	1.28	.281
Conservación	0.49 (1.31)	0.41 (1.35)	0.53 (1.20)	0.47 (1.41)	3/481	0.22	.884
Intereses							
Individualismo	0.47 (0.84)	0.36 (0.88)	0.44 (0.82)	0.66 (0.80)	3/481	2.88	.036
Colectivismo	0.81 (1.38)	0.70 (1.34)	0.81 (1.23)	0.87 (1.32)	3/481	0.40	.756
Mixtos	0.92 (1.27)	0.76 (1.27)	1.02 (1.24)	0.95 (1.38)	3/481	0.99	.400

En relación a la **autonomía conductual**, no existieron diferencias en función de los perfiles de aculturación, así como tampoco al diferenciar entre dominios, como se muestra en la Tabla 118.

Tabla 118. Estadísticos descriptivos y contrastes de medias de la autonomía en función de los perfiles de aculturación.

	Marginación (<i>n</i> = 90) <i>M</i> (DE)	Separación (<i>n</i> = 136) <i>M</i> (DE)	Integración (<i>n</i> = 140) <i>M</i> (DE)	Asimilación (<i>n</i> = 119) <i>M</i> (DE)	<i>gl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Total	3.75 (0.59)	3.65 (0.62)	3.59 (0.63)	3.72 (0.58)	3/481	1.51	.211
Personal	4.26 (0.64)	4.25 (0.64)	4.2 (0.69)	4.24 (0.65)	3/481	0.10	.962
Convencional	3.10 (0.81)	3.00 (0.80)	2.86 (0.78)	2.93 (0.82)	3/481	1.87	.134
Multifacético	3.71 (0.76)	3.54 (0.76)	3.50 (0.81)	3.68 (0.72)	3/481	2.23	.084
Prudencial	(<i>n</i> = 38)	(<i>n</i> = 52)	(<i>n</i> = 45)	(<i>n</i> = 49)			
	3.13 (1.77)	3.27(1.54)	3.12 (1.63)	3.74 (1.49)	3/180	1.56	.200

En relación a la **frecuencia de conflictos** que los jóvenes mantienen con sus progenitores, no se encontraron diferencias, así como tampoco al diferenciar entre dominios, como se muestra en la Tabla 119.

Tabla 119. Estadísticos descriptivos y contraste de medias de la frecuencia de conflictos en función de los perfiles de aculturación.

	Marginación (n = 90) M (DE)	Separación (n = 136) M (DE)	Integración (n = 140) M (DE)	Asimilación (n = 119) M (DE)	gl	F	p
Total	1.55 (0.47)	1.65 (0.51)	1.61 (0.53)	1.68 (0.54)	3/481	1.21	.306
Personal	1.36 (0.49)	1.47 (0.56)	1.45 (0.57)	1.48 (0.58)	3/481	0.95	.418
Convencional	1.68 (0.53)	1.76 (0.63)	1.73 (0.62)	1.80 (0.59)	3/481	0.78	.503
Multifacético	1.64 (0.61)	1.71 (0.57)	1.68 (0.59)	1.77 (0.61)	3/481	0.96	.412
Prudencial (n = 38)	1.32 (0.69)	1.63 (0.92)	1.60 (0.81)	1.61 (0.84)	3/179	1.26	.289

2.3. Resumen resultados diferencias entre perfiles en las variables estudiadas.

Características de los adolescentes.

Edad. No hubo diferencias entre los perfiles.

Género. Mayor proporción de chicas en el perfil de separación (33% frente a 24%) y mayor proporción de chicos en el de marginación (24% frente a 14%).

Edad de llegada a España. Mayor proporción de jóvenes que habían emigrado antes de los 7 años en el perfil de asimilación (42%) y menor proporción en el de separación (14%), situación contraria en el grupo que realizó la emigración con 7 o más años de edad (21% & 31%, respectivamente).

Tiempo en España. En los jóvenes que llevaban menos tiempo en España (< 2 años) existió una mayor proporción del perfil de separación (40%) y una menor del de asimilación (13%), mientras que en el grupo de los que llevaban más tiempo (> 5 años) se dio la situación contraria (20% & 35%, respectivamente).

Identificaciones étnicas. Menor proporción de identificaciones marginadas en el perfil de integración (12%), mayor proporción de identificaciones etnocentristas en el perfil de separación (35%) y menor proporción en el perfil de asimilación (16%), mayor proporción de identificaciones asimiladas en el perfil de asimilación (62%) y menor en los perfiles integración (13%) y separación (4%), mayor proporción en el perfil de asimilación (34%) y menor en el de separación (17%) en los identificados como mixtos.

Zona de procedencia. Mayor proporción de africanos en integración (40%), de asiáticos en separación (67%) y de europeos del Este en asimilación (38%).

Lengua de origen. No existieron diferencias.

Relación con las variables estudiadas.

Preferencia por lugar de residencia. Mayor preferencia por vivir en España en el perfil de asimilación, seguidos de los de integración y marginación (no hubo diferencias entre ellos) y por último del de separación.

Satisfacción con la vida. El perfil de integración y el de asimilación (sin diferencias entre ellos) presentaron las puntuaciones más altas, seguidos del de separación y el de marginación.

Valores. El perfil de separación presentó puntuaciones inferiores en los valores básicos hedonismo y logro y en los valores individualistas en comparación con el de asimilación.

Autonomía. No existieron diferencias a nivel global ni en función de los dominios.

Frecuencia de conflictos. No existieron diferencias a nivel global ni en función de los dominios.

CAPÍTULO 4

DISCUSIÓN

DISCUSIÓN

En este capítulo se reflexiona sobre los resultados principales hallados en función de la literatura revisada. Para facilitar la exposición y el seguimiento de las reflexiones, estos serán discutidos en relación a los objetivos de investigación planteados. En cada uno de estos objetivos se expondrá en primer lugar si las expectativas de resultados han sido confirmadas o no. En algunos casos se presentarán algunos datos para facilitar el seguimiento de los argumentos, debido a la gran cantidad de información presentada en los resultados. El capítulo concluirá con una reflexión sobre las limitaciones y fortalezas del estudio que se ha presentado, así como las futuras líneas de intervención que pueden llevarse a cabo.

Objetivo 1. Estudiar las identificaciones étnicas y el desarrollo de la identidad étnica de los jóvenes, las diferencias entre inmigrantes y autóctonos y la influencia sobre la satisfacción vital.

Expectativa 1. Se confirma que las identificaciones étnicas de los jóvenes están principalmente determinadas por el lugar de nacimiento así como que realizar la emigración a una edad temprana y llevar más tiempo en España propicia la inclusión de identificaciones con el país en el que se reside.

Como quedó expuesto en la revisión de las investigaciones que se han centrado en el estudio de las identificaciones étnicas, estas se encuentran muy influenciadas por el lugar de nacimiento. Dado que todos los participantes inmigrantes en el estudio pertenecían a la primera generación de inmigrantes, y por lo tanto habían nacido fuera de España, no se esperaba una gran inclusión de términos que hiciesen referencia a dicho país, coincidiendo por tanto con los resultados de las investigaciones previas (Buriel & Cardoza, 1993; Fuligni & Flook, 2005; Fuligni et al., 2008; Phinney, 2003; Rumbaut, 1994).

Sin embargo, a pesar de tratarse de la primera generación, observamos que en torno a una cuarta parte de los jóvenes ya incluyen en sus identificaciones étnicas términos que hacen referencia a España, ya sea de forma combinada con otros que hacen referencia a sus lugares de origen o de forma aislada. Aún así, son la minoría (en torno al 9%) los que no hacen referencia a sus lugares de origen en estas identificaciones.

Creemos que esta situación puede deberse en cierta medida a la población en la que nos centramos, que como hemos comentado, ha sido denominada la generación 1.5, que en ocasiones se ha equiparado a la segunda generación (e.g., Portes & Rumbaut, 2001, 2006). Más aún en la medida que hayan emigrado siendo más jóvenes, dado que no tienen recuerdos previos a la emigración tan vívidos como los que emigraron siendo adolescentes o adultos. De esta forma, al analizar la influencia de la edad de llegada a España, estos resultados son coherentes con la línea de las investigaciones previas, debido a que esta inclusión de términos que aluden al país en el que se está residiendo fue realizada principalmente por los jóvenes que habían emigrado a edades más tempranas. Se confirma de este modo que el haber realizado la emigración a una edad temprana (en

nuestro caso antes de los 7 años) influye sobre la inclusión de términos que hacen alusión al país de acogida (Fuligni et al., 2008). Como comentábamos, los jóvenes que han emigrado antes de los 7 de años de edad, debido a que la mayoría de sus experiencias han sido vividas en el nuevo país, pueden ser considerados como pertenecientes a la segunda generación (Berry et al., 2006a). De esta forma, si consideramos que estos jóvenes pueden asemejarse a aquellos que ya han nacido en el país de acogida, el patrón encontrado es consistente con los resultados de las investigaciones previas que indicaban que la inclusión de estos conceptos se producían en la segunda y tercera generación (Kiang et al., 2011).

También encontramos que influye el tiempo de residencia en el país de acogida sobre las identificaciones étnicas. En nuestro caso, es difícil saber si este resultado no se debe precisamente a una edad de llegada más temprana, porque los que llevaban más tiempo son los que han llegado a edades más tempranas. Debido a la corta edad de los jóvenes que han participado en nuestra investigación, ambas variables estaban muy relacionadas y los requerimientos de los análisis no han hecho posible su estudio de forma conjunta.

Por otro lado, en el caso de los adolescentes autóctonos, si bien es cierto que se esperaba que sus identificaciones étnicas se basasen principalmente en el lugar de nacimiento, se esperaban más identificaciones marginadas, partiendo del supuesto de que para ellos la identidad étnica no es tan importante como para los adolescentes pertenecientes a minorías étnicas. De este modo, estos resultados son coherentes con la línea de investigaciones que reclaman que para las culturas mayoritarias la identidad étnica también es un aspecto importante, no sólo para las minoritarias (Helms, 1990; Rowe, Bennett, & Atkinson, 1994). En el contexto concreto en el que llevamos a cabo nuestra investigación, creemos que diversas circunstancias añadidas han podido dar lugar a que los adolescentes autóctonos se replanteen cuestiones sobre su identidad étnica que en otras quizás no hubiesen sido importantes para el desarrollo de su autoconcepto. En primer lugar, estos jóvenes se encuentran en centros educativos y barrios en los que existe una gran presencia de inmigrantes, lo que puede haber dado lugar a que las diferencias étnicas estén más presentes, y por tanto a la necesidad de replantearse quiénes son en este aspecto. Quizás en otro tipo de centros o barrios étnicamente homogéneos los resultados sean diferentes. De forma complementaria, creemos que sobre este resultado también

puede haber influido el hecho de que la inmigración es un fenómeno relativamente reciente en España, quizás en otros países, en las que la presencia de diversas minorías étnicas se remonta varias generaciones, como el caso de EE.UU., estas diferencias siempre han estado ahí y no han dado lugar a que los jóvenes pertenecientes a la mayoría se replanteen cuestiones relacionadas con las identificaciones étnicas. En el caso de España, la llegada reciente de inmigrantes puede haber ocasionado que los adolescentes se planteen preguntas sobre su propia identidad étnica qué ahora sí son importantes y han pasado a primer plano.

A un nivel más específico, encontramos que aunque la gran mayoría de los adolescentes inmigrantes se identifican exclusivamente con términos que hacen referencia a su nacionalidad, también entre estos hay un gran porcentaje que se identifica con términos pan-étnicos, ya sea de forma exclusiva o combinada. Estos términos no son conceptos que utilicen en sus países de origen en sus definiciones, sino que les vienen dados por la sociedad mayoritaria. Siguiendo el razonamiento de autores como Doan y Stephan (2006), las etiquetas étnicas son elegidas por el deseo de evitar asociaciones negativas, como los estereotipos. Autores como Fuligni et al. (2008) han apuntado a que la retención de términos nacionales por parte de los jóvenes inmigrantes puede deberse a un intento de evitar estereotipos asociados a términos pan-étnicos. Sin embargo, esta situación puede explicarse en parte debido al contexto en el que nos encontramos. Los jóvenes cuya lengua materna era el castellano incluyeron en mayor medida estos términos, así como otros que hacían referencia a España. La utilización de términos pan-étnicos como hispano o latino en España puede indicar un origen común con los autóctonos, por lo que en lugar de asociarse con aspectos negativos del propio grupo étnico, pueden estar dando lugar a un acercamiento a la sociedad Española. De este modo, estos conceptos en nuestro contexto pueden ser interpretados como etiquetas con asociaciones positivas en lugar de negativas como ocurre en otros países.

En esta línea, aunque no teníamos expectativas concretas sobre las diferencias en función de la zona de origen, en el caso de los latinoamericanos cuya lengua materna era el castellano, quizás hubiese sido esperable que se hubiesen sentido más identificados con términos españoles, dado que hablan la misma lengua de origen y tienen ancestros en común. Por ejemplo, en el estudio de Zavella (1993), en el caso de los hispanos en Nuevo México, informan que algunos reclaman tener una etnicidad española más que mexicana

porque creen que conllevará un estatus social superior y más respeto. Sin embargo, una posible explicación a esta situación puede ser similar a los resultados encontrados por Doan y Stephan (2006). En dicho estudio, hubo participantes que aunque no se sentían hispanos, se vieron forzados a utilizar etiquetas que hacían referencia a su origen, por tener una apariencia o un apellido hispano. Quizás en España, los jóvenes procedentes de otros países, a pesar de hablar el mismo idioma y tener orígenes similares, sienten que tienen un aspecto y una forma de hablar diferente, por lo que sienten que no pueden identificarse como españoles, pero sí con términos que aludan a ancestros comunes, y por tanto, como acabamos de comentar, lleven a la utilización de términos como latino e hispano.

Expectativa 2. Se confirma que los jóvenes inmigrantes tienen una identidad étnica más lograda que los no inmigrantes, han realizado una mayor exploración y tienen un mayor compromiso con dicha identidad. Se confirma también que los jóvenes inmigrantes que se identifican exclusivamente con su cultura de origen tienen una mayor identidad étnica, aunque debido principalmente al componente de compromiso y la diferencia se dio con los que se identificaban exclusivamente con la cultura de acogida.

De forma general se confirman los resultados de las investigaciones que apuntaban a que los adolescentes pertenecientes a culturas minoritarias tienen una identidad étnica más lograda que los adolescentes que pertenecen a la mayoritaria (Calderón, 2010; Kiang & Fuligni, 2009; Martínez & Duke, 1997; Phinney, 1990; Roberts et al., 1999). Esto es coherente con la explicación ofrecidas por diversos autores (Kroger, 2003; Phinney, 2006; Phinney & Ong, 2007a), que señalan que resolver las cuestiones relacionadas con la identidad étnica es un aspecto crucial para las personas que pertenecen a minorías étnicas, las cuales tienen que afrontar cuestiones fundamentales relacionadas con quiénes son y en quiénes se convertirán en el nuevo país, mientras que para las personas pertenecientes a la sociedad mayoritaria no tiene por qué ser un aspecto de importancia en relación a su autoconcepto.

Sin embargo, a pesar de las diferencias, estas no fueron tan grandes como podrían ser esperables. Creemos que esta situación puede deberse a la que hemos señalado antes en relación al alto porcentaje de adolescentes autóctonos que se identifican como

españoles, es decir, la presencia de inmigrantes en sus contextos más inmediatos (la escuela y el barrio) y que España no es un país de larga tradición inmigrante. Desde la teoría social de la identidad se mantiene que la identificación con el propio grupo se ve incrementada por el contacto con otros grupos diferentes, y esta propuesta tiene su apoyo en relación a los adolescentes pertenecientes a las mayorías, especialmente cuando están en minoría en sus contextos inmediatos (Knoweles & Peng, 2005). Por ejemplo, Perry (2001), informa que los adolescentes blancos en centros educativos multiculturales están más descontentos con su etnicidad que aquellos que asisten a centros homogéneos, dado que sienten que necesitan tener un sentido único de identidad cultural y orgullo como el que parecen compartir los otros grupos étnicos.

De esta forma, además, los jóvenes autóctonos no sólo se identifican a nivel conceptual con términos que hacen referencia a su nacionalidad, sino que el sentido subjetivo de pertenencia asociado a estas etiquetas es alto. Por tanto, pensamos que estos resultados en combinación con los comentados en el punto anterior, apuntan a que la identidad étnica es importante para los jóvenes autóctonos.

Por otro lado, la relación de las etiquetas étnicas utilizadas por los jóvenes inmigrantes y la identidad étnica se confirma parcialmente. De esta forma, los jóvenes que se identificaron exclusivamente con la cultura de origen presentaron una identidad étnica más lograda en comparación con los que se identificaron exclusivamente con la cultura de acogida, resultados coincidentes con las investigaciones previas que indicaban que los jóvenes que se identifican exclusivamente con la cultura de origen eran los que presentan una identidad étnica más lograda (Fuligni & Flook, 2005; Fuligni et al., 2008). Sin embargo, no en comparación con los que incluyen conceptos que aluden al país de acogida de forma combinada. Este hecho puede ser explicado por el contexto en el que hemos llevado a cabo nuestra investigación. Fuligni et al. (2008) indicaban que retener etiquetas que hacían referencia al origen nacional podría requerir mayor trabajo y esfuerzo, que podría verse reflejado en mayores niveles de exploración y afirmación de la identidad, mientras que la inclusión de términos pan-étnicos o americanos podían ser el resultado de aceptar las identificaciones que la sociedad les imponía, en documentos y formularios oficiales que sólo permiten su elección. Por este motivo, aceptarlas podía requerir menor exploración y compromiso con las mismas. En nuestra sociedad, este uso de formularios oficiales en los que las personas tienen que auto-categorizarse en un

listado étnico no es una práctica tan extendida, con lo cual el hecho de que haya chicos y chicas en nuestra investigación que los utilicen puede deberse a que realmente han hecho esa exploración y esa búsqueda para identificarse con ellos.

Expectativa 3. No se confirma que los adolescentes de mayor edad sean los que tengan una identidad étnica más lograda. En los adolescentes inmigrantes no se encontró que la edad influyera, y en los autóctonos el patrón encontrado no indicó un aumento.

Nuestros resultados no confirman el patrón de crecimiento de la identidad étnica en la adolescencia que de forma general había sido señalado (French et al., 2006; Pahl & Way, 2006; Phinney, 1989, 1990, 1993; Umaña-Taylor et al., 2009). Nuestros resultados coinciden con estudios como los de Kiang et al. (2010). En este último estudio, sin embargo, los autores señalan que sus resultados no contradicen la teoría de crecimiento de la identidad a lo largo de la adolescencia, dado que no existieron diferencias de forma grupal, pero sí de forma individual. En nuestro caso, al no tratarse de un estudio longitudinal como el citado, no podemos realizar la misma inferencia. De forma general, tenemos que aceptar que nuestros resultados no presentan apoyo a la construcción de la identidad étnica a lo largo de la adolescencia. Sin embargo, podemos ofrecer varias explicaciones.

Nuestros resultados ponen de manifiesto de forma general que en todos los grupos de edad la identidad étnica presenta el mismo patrón. Las puntuaciones indicaron que la identidad étnica es moderada y los estatus que estos se mantienen estables en los tres grupos de edad (de menor a mayor edad) en primer lugar el de logro (34%, 37% & 39%), en segundo el moratorio (32%, 29% & 23%), en tercero el hipotecado (24%, 21% & 22%) y en último lugar el difuso (10%, 14% & 16%). Estos resultados en su conjunto indican que los jóvenes inmigrantes aún no han acabado de completar su proceso de formación de la identidad étnica.

Dado que nos hemos centrado en la primera generación y en un país en el que la diversidad étnica y racial puede considerarse muy reciente, es posible que los jóvenes que proceden de otros países no tengan el privilegio de realizar un proceso de construcción de su identidad en los años de la adolescencia, sino que esta se ve forzada a formarse en el

momento en el que son conscientes de que son diferentes en estos aspectos. Esta idea en parte puede verse apoyada por el hecho de que además ni la edad de llegada ni el tiempo que llevan en España influyen sobre la identidad étnica.

Puede, de este modo, que la identidad étnica sea mucho más importante para ellos, convirtiéndose en un factor clave para comprender quiénes son, en comparación con otros jóvenes pertenecientes a minorías étnicas que viven en contextos de larga tradición inmigrante, en las que una gran diversidad cultural siempre ha estado presente, y por tanto no se sienten tan diferentes.

En los adolescentes autóctonos, por otro lado, el patrón encontrado en relación a los estatus, en el que en los jóvenes de menor edad (12-13 años) la identidad étnica es más lograda que en los de edad intermedia (14-16 años), puede estar sugiriendo que los jóvenes en un primer momento se identifiquen con términos que hacen referencia a España por oposición a otras etnicidades, y posteriormente, a edades más tardías, comiencen a realizar el proceso de formación de la identidad étnica.

Expectativa 4. Esta expectativa se confirma parcialmente, aunque en ambos grupos la identidad étnica influyó de forma positiva sobre la satisfacción con la vida, esta influencia fue mayor en los adolescentes inmigrantes que en los no inmigrantes, debido principalmente al componente de exploración.

De forma general en ambos grupos los resultados muestran que tanto los adolescentes inmigrantes como no inmigrantes están satisfechos con sus vidas, resultados coincidentes con las investigaciones previas (Calderón, 2008; Liebkind & Jasinskaja-Lahti, 2000; Neto, 2001; Sam et al., 2006).

Sin embargo, respecto a las diferencias entre los grupos a nivel general, no se tenía una expectativa clara de resultados. De este modo, nuestros resultados no apoyan que la adaptación de los jóvenes inmigrantes tenga que ser forzosamente negativa, como las primeras aproximaciones al respecto mantenían (López et al., 2005; Stodoska, 2008) pero tampoco presentan apoyo a la paradoja de la inmigración. Sin embargo, como comentamos en la revisión de los estudios existentes, teniendo en cuenta diversos indicadores de adaptación, los resultados de las investigaciones no mostraban un apoyo unánime a la existencia de esta paradoja. En el caso concreto del bienestar subjetivo a

nivel cognitivo, tampoco las investigaciones previas mostraban un patrón consistente de resultados, en algunas investigaciones los adolescentes inmigrantes obtenían niveles inferiores al ser comparados con los autóctonos (Briones, 2008; Ullman & Tatar, 2001), en otras este resultado dependía de la procedencia concreta de los inmigrantes (Neto, 2001) y en algunas no se encontraban diferencias entre autóctonos e inmigrantes (Calderón, 2008; Phinney & Ong, 2002, Sam, 1998, Sam et al., 2006). Nuestros resultados por tanto son coincidentes con estas últimas investigaciones.

Sin embargo, el hecho de que no se encuentren diferencias entre ellos tampoco implica necesariamente que la satisfacción vital no se vea afectada por el hecho de haber emigrado a otro país. Emigrar a otro país es sin duda un aspecto estresante en la vida de cualquier persona, especialmente en el caso de los menores que emigran como consecuencia de las decisiones tomadas por sus progenitores, con lo cual se añade que ellos en muchas ocasiones no han participado en las mismas, y posiblemente no las entienden. Sin embargo, puede que a nivel global esta situación se explique porque, si bien puede que la emigración a otro país provoque en los jóvenes una mayor insatisfacción con sus vidas, una vez se adaptan a la nueva cultura, y realizan la comparación con su nivel de vida en sus países de origen, evalúen su vida de una forma tan positiva como los jóvenes no inmigrantes. Estas situaciones concretas serán discutidas con más detalle más adelante en este capítulo, como veremos a propósito del estudio de los factores que afectan a la satisfacción de estos jóvenes, precisamente una de las variables que la afectan es la adaptación a la nueva cultura.

Los resultados de la influencia de la identidad étnica sobre la satisfacción vital son coincidentes con la línea general encontrada en las investigaciones que indican que una identidad lograda influirá sobre un mayor bienestar psicológico (Fuligni et al, 2008; Kiang et al. 2006; Liebkind, 1996; Phinney & Kohatsu, 1997; Phinney et al., 1997; Phinney et al., 2001; Roberts et al., 1999; Rowley et al., 1998; Seaton et al., 2006; Wong et al., 2003). Sin embargo, la mayoría de estas investigaciones sólo incluían a adolescentes inmigrantes. Las investigaciones en las que se realizan diferencias, apuntan a que esta tiene influencia sobre el bienestar de los inmigrantes pero no sobre la de los autóctonos (Louis & Liem, 2005; Phinney, 1992). Además, de acuerdo con los presupuestos de que la identidad étnica, dado que se presupone que es más importante para los inmigrantes que los no inmigrantes (o grupos minoritarios en comparación con

los mayoritarios), lo esperable sería que influyese más sobre el bienestar de los primeros. Nuestros resultados presentan apoyo en cierta medida a esta última afirmación, aunque la identidad étnica influyó de forma positiva independientemente del origen étnico, esta fue mayor en el caso de los inmigrantes al analizar las puntuaciones, y principalmente esta diferencia se dio debido al componente de exploración. De este modo, parece que la exploración de la identidad étnica se destaca más para la satisfacción con la vida de los adolescentes inmigrantes que de los no inmigrantes. Puede que para los adolescentes inmigrantes sea más importante realizar una búsqueda del significado de su identidad étnica, que los adolescentes autóctonos pueden tomar sin realizar este proceso, lo que se refleja en la importancia en la evaluación que realizan de sus vidas. Este resultado además, es coherente con lo comentado en relación a la formación de la identidad étnica de los jóvenes autóctonos, los cuales puede que la desarrollen en contraposición a la diversidad que perciben más que como resultado de un proceso de búsqueda de su significado.

Objetivo 2. Estudiar la orientación hacia el país de acogida y la orientación hacia el país de origen en los adolescentes inmigrantes y las actitudes de aculturación que mantienen los adolescentes autóctonos en relación a los inmigrantes.

Expectativa 5. Se confirma que la integración es la estrategia prioritaria para los adolescentes inmigrantes y la que menos la marginación. Sin embargo en relación a las actitudes se confirma que tanto en los adolescentes inmigrantes como en los autóctonos la prioritaria es la integración, pero no que la marginación/exclusión sea la menos preferida, esta fue la segunda, seguida de la asimilación y en último lugar de la separación. Además, se encontró un alto porcentaje de jóvenes en ambos grupos que no tenían clara su actitud.

Los resultados de nuestra investigación, en los que la opción por la integración es la preferente tanto para los adolescentes inmigrantes como para los autóctonos, coinciden con lo encontrado en las investigaciones previas (Berry et al., 2006a; Briones, 2008; Graff, 2010; Paez & Zlobina, 2005; Sobral et al., 2010).

Esta situación se percibe como positiva, dado que la integración es la estrategia que ha demostrado tener mejores resultados para la adaptación de los adolescentes inmigrantes y si además la sociedad de acogida les permite llevarlas a cabo, estas serán

más fáciles de conseguir. De esta forma, los jóvenes inmigrantes en España se desenvuelven de forma adecuada en ambos contextos culturales, pueden mantener los valores, costumbres y creencias de su cultura de origen a la vez que aprenden y valoran los de la sociedad en la que se integran. A su vez, esto les permite adquirir las competencias culturales necesarias para desenvolverse en la sociedad de acogida y les posibilita desarrollar una identidad étnica adecuada.

Además, al coincidir las preferencias de inmigrantes y autóctonos por la integración, se espera que las relaciones entre ellos serán más armoniosas (Barrette et al., 2004; Bourhis et al., 1997; Piontkowski et al., 2000). Como comentábamos, el llevar a cabo unas u otras estrategias no depende de forma aislada de lo que los jóvenes quieran hacer, sino que también está en relación con lo que la cultura mayoritaria les permita.

Además, la estrategia de marginación se presentó en un pequeño porcentaje. Como comentábamos, esta es la estrategia que peores consecuencias puede tener, dado que deja a los jóvenes en un estado de vacío, con un sentimiento de que no pertenecen a ninguna cultura.

Sin embargo, aunque hemos comenzado comentando que por estos motivos la situación de adaptación de los jóvenes inmigrantes en España puede definirse como positiva, también encontramos otra serie de resultados que apuntan hacia la posible aparición de problemas.

Por ejemplo, en torno a una quinta parte de los adolescentes inmigrantes llevan a cabo la estrategia de separación. Estos jóvenes están orientados hacia la cultura del país en el que nacieron y que no se identifican, o se identifican poco, con la nueva cultura. Llevar a cabo esta estrategia de aculturación puede deberse a una magnificación de su cultura cuando se sienten rechazados por la sociedad en la que se integran. Algunos autores (Delpino, 2007; Rodríguez, 2006) han apuntado, por ejemplo, a que el rechazo social que algunos latinos sienten de la sociedad de acogida provoca que se orienten hacia la cultura de origen. Esto puede dar lugar a la formación de bandas de carácter violento con compatriotas, donde buscan el afecto, la protección y la creación de una identidad que no encuentran en la sociedad de acogida. Por ejemplo, Zlobina et al. (2004), quienes también señalan como causa de la aparición de esta estrategia el rechazo de la sociedad de acogida, encuentran que esta es la estrategia que se asocia con mayores problemas

emocionales. Además, sobre esta situación puede estar influyendo la creación de barrios y escuelas con elevada concentración de inmigrantes que puede estar dando lugar a una menor orientación y deseo de integrarse en la sociedad de acogida.

En nuestra investigación hemos podido observar el comienzo incipiente de este fenómeno en nuestra ciudad. Concretamente, uno de los centros situados en la zona Macarena nos parece un ejemplo del comienzo de un barrio-escuela ghetto, en el que la excesiva concentración en las aulas, así como en el barrio en el que viven, pueden desembocar en la separación, con consecuencias negativas para el desarrollo y la integración de los menores.

Sin embargo, a pesar de que la existencia de este porcentaje de jóvenes que llevan a cabo la estrategia de separación puede ser interpretado como un aspecto negativo que tendremos que tener presente a la hora de las intervenciones, también tenemos que tener en cuenta que los inmigrantes en los que nos hemos centrado pueden ser considerados de forma global recientes, dado que el tiempo medio de estancia en España se situó en torno a los 4 años y medio. La estrategia de separación es usual en personas que llevan muy poco tiempo en la cultura de acogida (Bartolomé et al., 2000). Más adelante en esta discusión mostraremos como este resultado se explica precisamente en parte por el tiempo que los jóvenes llevan en España.

Comentábamos previamente que la opción por la integración era la prioritaria, tanto para los adolescentes inmigrantes como los autóctonos. Sin embargo, nuestros resultados mostraron que realmente en relación a las actitudes un gran porcentaje no tuvo claro qué actitud tomar ante la inmigración, siendo mayor en el caso de los inmigrantes (un 53% de los inmigrantes frente a un 38% de los autóctonos, donde además este porcentaje fue similar a los que optaron por la integración). Aunque en principio estos datos podrían haber sido considerados como perdidos, decidimos incluirlos como una nueva categoría porque realmente nos proporciona información sobre lo que puede estar ocurriendo.

Creemos que una posible explicación, que detallaremos más adelante en esta discusión, puede ser consecuencia de la forma en la que estas actitudes han sido medidas. Las preguntas estaban formuladas de forma impersonal, sobre su posición general en relación al fenómeno de la inmigración, por lo que puede que ni los inmigrantes se hayan

sentido participes de las mismas ni los adolescentes autóctonos hayan identificado a sus compañeros inmigrantes en las mismas. Esto se apoya en que esta situación no se dio en relación a las estrategias de los inmigrantes, donde las preguntas estaban formuladas de forma directa sobre lo que ellos hacen.

Independientemente del motivo por el que se hayan producido, no podemos obviar que pueden estar reflejando que los jóvenes no tienen clara su actitud hacia la inmigración. En este caso, pueden que los jóvenes aún no hayan consolidado sus opciones generales hacia este tipo de aspectos. Es de esperar que con la edad, como otro tipo de actitudes, se consoliden. De esta forma, esta situación también podría ser interpretada como una oportunidad para la intervención en el desarrollo de actitudes positivas hacia la inmigración. Además, estas intervenciones también deberían tener en cuenta que en torno a un 12% de los participantes presentaron actitudes de exclusión o marginación, actitudes que son las que pueden tener peores consecuencias.

Expectativa 6. De forma global, los resultados señalan que la influencia de la sociedad de acogida es más aceptada en los aspectos externos mientras que la identificación con la cultura de origen se mantiene más en los internos.

Aunque los porcentajes de jóvenes que siguieron las distintas estrategias en función de si estas se referían a los aspectos externos e internos fueron diferentes, la integración continuó siendo la estrategia primordial en ambas dimensiones. Sin embargo, en relación a los aspectos externos la integración fue seguida casi por la misma proporción de jóvenes que la asimilación (36% frente a 33%). Además, a nivel de puntuaciones las diferencias se observaron en función de la orientación hacia la cultura de origen y no hacia la de acogida, donde se mantuvo con mayor intensidad la identificación en los aspectos internos que los externos. Tomados estos resultados en su conjunto, parece que los jóvenes inmigrantes se adaptan con facilidad a la sociedad en la que están viviendo, tanto en relación a aquellos aspectos más periféricos como a aquellos más nucleares, pero son más reticentes a dejar atrás los aspectos más nucleares de su cultura de origen.

De esta forma, nuestros resultados parece que sustentan la idea general de que es más difícil modificar aquellas identificaciones con los aspectos más nucleares de la

cultura de origen que con aquellos más periféricos (Arends-Tóth & Van de Vijver, 2006; Ward, 2001) y son coincidentes con los resultados encontrados en población adolescente (Bartolomé et al., 2000; Espín et al., 1998; de Regil, 2001).

Expectativa 7. Se confirma que los jóvenes inmigrantes que introducen términos relacionados con la cultura de acogida en sus identificaciones étnicas presentan una mayor orientación hacia la cultura de acogida y menor hacia la de origen y viceversa. No se confirma en relación a las actitudes generales.

El hecho de que no se encuentre una relación entre las identificaciones étnicas y los deseos de los jóvenes hacia mantener sus costumbres o participar en la sociedad de acogida puede apoyar en cierta medida los argumentos que hemos presentado previamente, que los jóvenes entiendan estas preguntas de una forma impersonal, y por tanto no se identifiquen en las mismas.

Sí se confirma en relación a las orientaciones, los jóvenes que utilizaron términos que hacían referencia exclusivamente a sus lugares de origen fueron los que presentaron una orientación mayor hacia dichos países y menor hacia el país en el que están viviendo. De esta forma, se entiende que los términos que los jóvenes utilizan para realizar sus identificaciones étnicas están apoyados en estas orientaciones. Sin embargo, aunque existió esta relación, se observa que la integración continuó siendo la estrategia primordial independientemente de las identificaciones étnicas. Los resultados encontrados, tomados en su conjunto, pueden ser interpretados como que la forma en la que se produce la adaptación a la nueva cultura influye en cierta medida sobre las identificaciones, pero que estas no están determinadas por las mismas. Así, el hecho de que los jóvenes lleven a cabo determinadas conductas que les permiten actuar en ambos contextos no tiene necesariamente que determinar sus identificaciones con ambos. En este sentido, son realmente *estrategias*, es decir, formas de desenvolverse en ambos contextos, sin que necesariamente tengan que influir sobre las definiciones que realizan de sí mismos. Además, dado que estas identificaciones étnicas están principalmente determinadas por el lugar de nacimiento, un joven que haya nacido en otro país por mucho que realice conductas o muestre preferencias por la nueva cultura no necesariamente tiene que incluir a la misma en su autoconcepto. De este modo, puede que en la segunda generación sí tuviesen una mayor influencia sobre las identificaciones

étnicas. A este respecto, diversos investigadores centrados en el estudio de la segunda generación de inmigrantes entienden en cierta medida que las identificaciones con el país de acogida pueden ser un signo de integración (Portes et al., 2012). En nuestra investigación, centrada en la primera, los datos ponen de manifiesto que identificarse con el país en el que se vive no es un requisito para que los jóvenes se encuentren integrados.

Expectativa 8. No se confirma que la edad de llegada y el tiempo que llevan en España influyan sobre las actitudes de aculturación de los jóvenes inmigrantes, pero sí en relación a las orientaciones de la forma esperada, y principalmente tienen su influencia sobre los aspectos externos.

Respecto a las actitudes, nuestros resultados no son coincidentes con las investigaciones previas en las que se había encontrado que llegar a una edad más temprana influía sobre las actitudes de aculturación. Sin descartar que este resultado nuevamente se deba a la diferencia entre el planteamiento general de las actitudes y el más específico de las orientaciones o estrategias, es posible que también sea producto de la siguiente explicación. Si nos centramos específicamente en los deseos, puede ser coherente que no se encuentre influencia, dado que los jóvenes que llevan más tiempo o llegaron a edades más tempranas, al estar de hecho integrados, no tienen porque presentar una preferencia. Esta explicación encuentra además sustento en la confirmación de la segunda parte de la expectativa de resultados, dado que en el plano de las orientaciones y estrategias sí se encontró la relación esperada, coincidente con las investigaciones previas.

De este modo, se comprueba que las orientaciones se vieron modificadas en la dirección esperada, de forma que los jóvenes que llevaban más tiempo y habían llegado a edades más tempranas llevaban a cabo en menor medida estrategias de separación. Como se ha comentado, el llegar a una edad temprana (por ejemplo antes de entrar en la escuela, Beiser et al., 1988) hace que el proceso de adaptación a la nueva cultura se produzca de una forma más fácil, debido a diferentes motivos. La endoculturación en la cultura de los padres no se ha producido de forma completa por lo que no da lugar a un grave conflicto cultural, la flexibilidad de la persona es máxima durante esos años tempranos (Berry, 1997), no tienen recuerdos tan vívidos de los años previos a la inmigración (Portes & Rumbaut, 2001, 2006) o no tienen que afrontar las grandes dificultades de las personas

que emigran como adultos (Schwartz et al., 2006; Schwartz et al., 2010). De forma complementaria, presenta además cierto apoyo indirecto a todas aquellas afirmaciones que indicaban la adaptación más rápida de los menores en comparación con sus padres. Puesto que ya encontramos diferencias dentro del mismo grupo de adolescentes en función de su edad de llegada, lo esperable es que estas se intensifiquen en comparación con los que ya han emigrado como adultos, debido a que están más expuestos a la cultura mayoritaria y aprenden más rápido y fácilmente de su ambiente, mientras que los adultos que ya han sido socializados dentro de la cultura de origen, tienen los valores y las prácticas más interiorizadas y aprenden el lenguaje con mayor dificultad (García-Coll, 2005a; Phinney et al., 2000).

Desde nuestro punto de vista, creemos que estas explicaciones no son excluyentes ni necesariamente tienen que deberse a unas u otras, sino que abordan diferentes aspectos complementarios provocados por el hecho de haber realizado la emigración en un periodo evolutivo en el que se está en pleno proceso de adquisición de los estándares culturales. De hecho, dado que se encuentran en este proceso, puede que ambas culturas sean identificadas por los jóvenes como propias, más aún cuanto más jóvenes hayan llegado a España.

De este modo, comentábamos anteriormente que había un alto porcentaje de jóvenes que llevaban a cabo la estrategia de separación, una estrategia que podía dar lugar también a una adaptación problemática a la cultura de acogida, pero que esta era usual en las personas que llevan muy poco tiempo en la cultura de acogida (Bartolomé et al., 2000), pero no en las que llevan el suficiente tiempo como para haber tenido la oportunidad de adquirir ciertas competencias culturales y desarrollado un interés por esta cultura. Según estos autores, las personas que se encuentran en esta circunstancia requieren una especial atención. El hecho de que el tiempo que llevan en España influya de la forma esperada (Bartolomé et al., 2000; Berry et al., 2006a) apoya estas ideas. Por tanto, los resultados comentados antes en relación a la estrategia de separación no tienen por qué ser interpretados como negativos, dado que están determinados en gran medida por no haber residido en el país el tiempo suficiente como para adquirir estas competencias culturales y haber desarrollado el interés por la nueva cultura.

Por último, queremos destacar que además estos resultados, tomados en conjunto, señalan que no se deben estudiar las estrategias de aculturación de forma unitaria. Los

aspectos que se modificaron debido a la edad de llegada y al tiempo en España fueron los externos, no los internos, lo que también sustenta las afirmaciones que realizamos previamente, es más difícil modificar los aspectos más nucleares de la cultura.

Expectativa 9. De forma general se confirma que los jóvenes inmigrantes que optaron por la integración son los que tienen una mayor satisfacción vital.

Que los jóvenes que llevan a cabo estrategias de integración sean los que presentan una mayor satisfacción vital coincide con los resultados de las investigaciones previas (Berry et al., 2006a). Como comentábamos, el poder identificarse con ambas culturas les proporciona un sentido de identidad emocional y seguridad personal de forma que pueden ser considerados recursos para el bienestar y la adaptación (Vedder et al., 2006). Siguiendo a autores como Trueba (2001), este resultado se sustenta en que los jóvenes pueden actuar en dos contextos culturales, siendo la más beneficiosa por lo tanto para su desarrollo. Esta circunstancia, unida a que la mayoría de los participantes optaron por la integración, está mostrando que los jóvenes están realizando la adaptación de una forma positiva.

Sin embargo, hay un resultado que nos gustaría resaltar. Parece que es la orientación hacia el país de acogida la que explica esta relación, no hacia el país de origen. Esto se ve además apoyado en que los adolescentes que llevaron a cabo la estrategia de integración sólo mostraron mayor satisfacción en comparación con aquellos que optaron por la estrategia de separación (la diferencia entre ambas se encuentra en la orientación hacia la cultura de acogida, no hacia la cultura de origen), siendo además esta diferencia más importante en los aspectos internos. Estos resultados tomados en su conjunto parecen estar apuntando a que es desenvolverse en la cultura de acogida lo que da lugar a un mayor bienestar y no tanto el mantener la de origen.

Objetivo 3. Estudiar la prioridad de valores de adolescentes inmigrantes y no inmigrantes, establecer las diferencias entre ambos grupos y su influencia sobre la satisfacción vital.

Expectativa 10. Se confirma que los jóvenes persiguen en mayor medida intereses colectivistas que individualistas, pero no se confirma que los adolescentes inmigrantes persigan valores cuyos intereses sean colectivistas en mayor medida que los adolescentes autóctonos.

Los resultados encontrados muestran que los jóvenes autóctonos e inmigrantes de nuestro estudio tienen sistemas de valores muy similares. Como comentamos en el marco teórico, la mayoría de las investigaciones centradas en las relaciones familiares en las que se encontraban diferencias entre los jóvenes autóctonos e inmigrantes explicaban las mismas basándose en los valores predominantes en las sociedades colectivistas e individualistas (e.g., Greenberger & Chen, 1996). Se daba por hecho esta diferencia inicial como explicación a las diferencias entre autóctonos e inmigrantes en aspectos como la autonomía y los conflictos que los jóvenes mantenían con sus progenitores. Por ejemplo, debido a que los jóvenes en las sociedades colectivistas de las que procedían los adolescentes inmigrantes valoraban menos la autonomía personal y más el mantenimiento de unas relaciones cordiales, en parte explicaban las diferencias al ser comparados con los autóctonos, que pertenecían a sociedades individualistas.

En nuestro estudio, quizás uno de los factores que expliquen que los resultados son diferentes a los encontrados en las investigaciones que hemos revisado, es precisamente que los valores de ambos están más orientados hacia intereses colectivistas que individualistas, no como en las sociedades en las que estas investigaciones habían sido llevadas a cabo. De este modo, debido a la gran similitud entre los sistemas de valores de inmigrantes y autóctonos, en la que además los valores individualistas son los últimos, gran parte de los resultados encontrados en nuestra investigación pueden explicarse sobre la base de esta similitud, como iremos comentando a lo largo de esta discusión.

Expectativa 11. No se confirma que perseguir valores que responden a intereses intrínsecos esté relacionado con una mayor satisfacción vital.

Nuestros resultados no apoyan la teoría de la existencia de unos valores saludables (Kasser & Ryan, 1993, 1996; Ryan et al., 1999) que influyen sobre un mayor bienestar.

Sin embargo, los estudios en los que se había puesto a prueba esta relación específicamente en el ámbito de la satisfacción vital tampoco presentaban un apoyo empírico consistente a esta teoría. Nuestros resultados coinciden con los de Sagiv y Schwartz (2000), que tampoco confirmaron esta relación en el caso del bienestar cognitivo, aunque sí en el afectivo. Además las investigaciones que confirmaban esta teoría en muchos casos había sido de forma parcial, dado que no todas las relaciones pronosticadas se cumplían y/o estas eran débiles (Bobowik et al., 2011).

En nuestro caso, los resultados son diferentes en función de los adolescentes inmigrantes o autóctonos. En los autóctonos, en relación a los valores básicos, sólo el valor seguridad correlacionó positivamente con la satisfacción vital, mientras que a nivel de dimensiones de orden mayor fue la conservación, debido principalmente a este valor. De este modo, el único resultado encontrado en los jóvenes autóctonos contradice la hipótesis de los valores saludables, dado que teóricamente se trata de un valor cuya motivación es extrínseca. Sin embargo, creemos que, a pesar de no presentar apoyo a esta teoría, son varios los motivos que pueden haber dado lugar a este resultado concreto en nuestra investigación. Estas investigaciones que tomamos como referentes han sido realizadas con población de mayor edad, por lo que una posible explicación es que para los adolescentes sentirse seguros puede que sea un aspecto importante para su satisfacción vital. Otra posible interpretación es que, tal y como es medido en el cuestionario utilizado, el valor seguridad no siga motivaciones extrínsecas. Si bien es cierto que vivir en un entorno seguro y que el Estado garantice la seguridad son aspectos extrínsecos al sujeto, tampoco muestran que la satisfacción este basada en las opiniones de terceros de la forma que la teoría de la autodeterminación plantea esta relación. Siguiendo con este argumento, creemos que muchas de las relaciones no se están produciendo debido a como están planteados los ítems, concretamente el valor logro puede ejemplificar esta situación. Los ítems que lo componen son “Para él es importante mostrar sus habilidades. Quiere que todo el mundo lo admire por lo que hace” y “tener éxito es importante para él. Le gustaría que todo el mundo reconociese sus éxitos”. Si bien se muestra la importancia que para la persona tendría tener éxitos y habilidades, también se contempla que estos están basados en como son admirados y reconocidos por los demás. De este modo, presenta una mezcla de motivaciones intrínsecas y extrínsecas que pueden en parte haber dado lugar a la ausencia de correlaciones.

Por otro lado, en los adolescentes inmigrantes, fue el valor poder el que correlacionó negativamente con la satisfacción vital, de acuerdo con lo esperado, dado que se trata de un valor que sigue motivaciones extrínsecas. Aún así, tan solo se confirmó una de las relaciones, por lo que creemos que sigue sin presentar apoyo a esta hipótesis.

Objetivo 4. Estudiar la influencia del género de los progenitores sobre su autoridad y la frecuencia de discusiones con sus hijos e hijas.

Expectativa 12. Se confirma que los jóvenes discuten principalmente con las madres. En el grupo de autóctonos, además que son las chicas las que especialmente discuten con las madres.

Nuestros datos coinciden con la línea general de resultados encontrada en las investigaciones que indican que los conflictos se producen con mayor frecuencia con las madres (Chung et al., 2009; Collins & Russel, 1991; Laursen, 1995, 2005; Laursen & Collins, 2009). Este resultado puede explicarse por los motivos dados por Dixon et al. (2008), debido a que las relaciones que los jóvenes mantienen con las madres son más cercanas e interdependientes, así como por los planteados por Parra y Oliva (2002) debido a que pasan más tiempo juntos lo que ocasiona mayores oportunidades de desacuerdo. Este último motivo se ve reflejado en que la mayoría de los temas sobre los que discuten los adolescentes de nuestra muestra versan sobre aspectos cotidianos del día a día. Además, las madres de los jóvenes que participaron en nuestro estudio presentaron un nivel de ocupación laboral inferior al de los padres, con lo cual puede inferirse que pasan más tiempo con sus hijos e hijas. Dado que los temas sobre los que discuten son cotidianos y puede deducirse que pasan más tiempo juntos, esto explicaría en parte el motivo por el que las discusiones se producen en mayor medida con las madres.

Sin embargo, nuestros resultados sólo confirman que estas discusiones son más frecuentes en especial entre la diada madre-hija (Steinberg & Silk, 2002) en el caso de los autóctonos, no de los inmigrantes. Las razones que pueden haber dado lugar a esta situación son diversas. Puede que pasen menos tiempo juntas, las madres de los adolescentes inmigrantes trabajan fuera de casa en mayor proporción que las madres de los autóctonos, y además incluso que trabajen durante jornadas más largas y pasen menos tiempo con sus hijas. Sin embargo, esta situación debería haber dado lugar a una menor frecuencia de discusiones en general en comparación con los adolescentes autóctonos,

que no se encuentra en nuestros resultados, por lo que creemos que hay otros aspectos que pueden estar influyendo. De este modo, puede deberse a costumbres culturales en las que las relaciones sean igual de cercanas tanto con los hijos como con las hijas, o también por el hecho de que las madres, al encontrarse en un país diferente, presten la misma atención a sus hijos que a sus hijas. Como comentábamos en el marco teórico, en diversos estudios (e.g., Micolta, 2007; Perreira et al., 2006) se había mostrado la preocupación de los padres y madres de los jóvenes inmigrantes por la adquisición de determinadas conductas en el nuevo país, de este modo, no es de extrañar que esta preocupación se extienda tanto a chicos como chicas.

Expectativa 13. No se confirma que los adolescentes obedecen en mayor medida a los padres que a las madres.

Aunque de forma general los jóvenes obedecían en mayor medida a la madre (43% frente al 31% en el que fue el padre y el 25% en el que fue a ambos), se comprobó que este resultado estaba influenciado por la estructura familiar, dado que los jóvenes de nuestra muestra vivían en una gran proporción solamente con sus madres. Una vez controlado la presencia de ambos progenitores, nuestros resultados muestran que los porcentajes de jóvenes que obedecían a la madre, al padre o a ambos fueron bastante similares (36%, 34% & 29%, respectivamente).

Debido a estos resultados, no podemos afirmar que en nuestra muestra se presente una autoridad diferente en función del género de los progenitores. Sin embargo, encontramos que esta situación se encuentra en cierta forma influenciada por la procedencia de los adolescentes. Los jóvenes inmigrantes obedecieron en menor medida a la madre que los jóvenes autóctonos, indicando que se encontraba por detrás de la autoridad del padre y de ambos progenitores. Estos resultados pueden estar reflejando en cierta medida que los adolescentes inmigrantes proceden de sociedades en las que la estructura masculina jerarquizada de poder está más presente que en la española.

Nos gustaría además resaltar un resultado no esperado, el hecho de que los jóvenes de mayor edad indiquen que obedecen más a sus madres en comparación con los de menor edad. Además esta situación solo se dio en el grupo de adolescentes autóctonos (pasó de un 33% en el grupo de menor edad a un 53% en el de mayor edad). Según los

estudios previos, la renegociación de los roles en la familia usualmente implica en primer lugar la pérdida de la autoridad de la madre (Steingber, 1981). De alguna forma, este resultado, unido a que los adolescentes autóctonos presentan de forma general más obediencia a la madre, que además los porcentajes son bastante similares, pueden estar reflejando en su conjunto un cambio en la sociedad española hacia una estructura de poder menos masculina y más igualitaria.

Objetivo 5. Estudiar el desarrollo de la autonomía conductual y los conflictos que mantienen con sus progenitores, conocer la posible influencia del género y la emigración, así como los dominios y las temáticas a las que se refieran.

Expectativa 14. Se confirma la expectativa de que los jóvenes de mayor edad manifiestan tener más autonomía conductual.

Los resultados de nuestra investigación son coincidentes con los encontrados en las investigaciones que indican un aumento de la autonomía durante la adolescencia (Bosma et al., 1996; Dornbusch et al., 1990; Wray-Lake et al., 2010; Xia et al., 2004; Zimmer-Gembeck & Collins, 2003). De este modo, nuestros resultados señalan que el componente conductual de la autonomía desde la perspectiva de los adolescentes aumenta a lo largo de los años de la adolescencia, tomando como indicadores del mismo la capacidad de la toma de decisiones sobre su vida diaria.

Además, la autonomía aumentó en todos los dominios, con lo cual se confirma la tendencia general de aumento de la autonomía en todos ellos. Como comentábamos en la revisión de las investigaciones, aunque la tendencia general era hacia el aumento, los resultados de algunos estudios eran más consistentes para el dominio personal que para el resto de dominios. De esta forma, era precisamente en el dominio personal donde la autonomía se conseguía en mayor medida a lo largo de la adolescencia que en otros dominios. Sin embargo, podemos decir que nuestros resultados son coincidentes con la línea general de estas investigaciones. En todos los dominios se dio un aumento similar en la autonomía, pero la autonomía de partida (a los 12-13 años) que los jóvenes tienen en el dominio personal fue superior al resto de dominios, incluso superior a la que de forma global tienen los jóvenes de mayor edad (16-18 años). De esta forma, los jóvenes de mayor edad en el dominio personal toman las decisiones de una forma casi

completamente autónoma, mientras que en el convencional estas decisiones se toman en conjunto con los progenitores, y en los dominios prudencial y multifacético aunque se toman de forma conjunta ellos ya tiene más peso en las mismas.

Expectativa 15. No se confirma que los adolescentes autóctonos tengan una autonomía mayor que los inmigrantes, ni de forma general ni por dominios. Si hubo diferencias en función de las temáticas, pero no en todos los temas en los que se presentaron diferencias la autonomía fue mayor para los autóctonos. Concretamente, los jóvenes autóctonos informaron tener mayor autonomía en videojuegos, deportes, hobbies, sitios de salida, amigos, relaciones de pareja y actividades religiosas, mientras que los inmigrantes lo hicieron en tareas domésticas, comidas y hora de volver a casa.

Nuestros resultados no coinciden con otras investigaciones en las que los adolescentes inmigrantes o pertenecientes a minorías étnicas presentaban una menor autonomía en comparación con los no inmigrantes o pertenecientes a la sociedad mayoritaria (Dornbusch et al., 1990; Feldman & Rosenthal, 1990; Fuligni, 1998; Greenberger & Chen, 1996; Gutman & Eccles, 2007; Huiberts et al. 2006; Leung et al., 2006; Zhang & Fuligni, 2006) o los adolescentes de sociedades colectivistas en comparación con países considerados más individualistas (Darling et al., 2005; Quin et al., 2009; Supple et al., 2009). Esta diferencia era interpretada en función de los valores predominantes en dichas culturas, dado que en las sociedades no occidentales se valora más la armonía de las relaciones y el respeto, la autonomía no era un objetivo tan prioritario. En nuestro caso, puede que el no haber encontrado diferencias se deba precisamente al contexto cultural en el que se lleva a cabo. En estas investigaciones se planteaba que las diferencias culturales eran las que daban lugar a los diferentes niveles de autonomía, pero todas las investigaciones citadas habían tomado como culturas de comparación a contextos culturales individualistas, mientras que en el caso de España puede que los valores básicos se asemejen más a los de las familias que han emigrado, y por tanto la autonomía tenga el mismo valor. Esta afirmación puede verse apoyada en el resultado anteriormente comentado, los sistemas de valores de los adolescentes inmigrantes y no inmigrantes fueron bastante similares y además apuntaron en mayor medida hacia valores colectivistas que individualistas.

Expectativa 16. Se confirman las diferencias esperadas en la autonomía de los adolescentes en función de los dominios sociales a los que las temáticas se refieren. La autonomía fue mayor en las temáticas personales, seguidas de las multifacéticas, prudenciales y por último las convencionales.

Se confirman las expectativas derivadas de la teoría de los dominios sociales, dado que los jóvenes presentaron los mayores niveles de autonomía en el dominio personal, seguido del dominio multifacético, el prudencial y por último el convencional (Daddis, 2011). Por tanto, nuestros resultados apuntan a que se tiene una mayor autonomía en aquellas temáticas que se consideran fuera del control parental.

Además, en nuestro caso, en el dominio prudencial sólo se incluyeron a aquellos jóvenes que llevaban a cabo las conductas en cuestión y que sus padres estaban al corriente de esta situación, con lo cual se excluye que el hecho de que se discuta menos en relación a otros dominios sea debido a que los padres simplemente ignoran las conductas de riesgo que los jóvenes llevan a cabo (Smetana & Asquith, 1994).

Por último, también los resultados en función de la edad presentan apoyo a esta teoría. Aunque se produjo un aumento con la edad en la capacidad de toma de decisiones de forma autónoma en todos los dominios, en el grupo de mayor edad las decisiones fueron tomadas casi de forma unilateral por los adolescentes en el personal, mientras que el prudencial y multifacético tuvieron más peso en las decisiones pero aún se tomaron en conjunto con los progenitores, mientras que en el dominio convencional las decisiones fueron tomadas de forma conjunta.

Expectativa 17. Se confirma que el género no influye de forma general sobre la autonomía de los adolescentes sino que depende de los contenidos. En relación a los dominios, los chicos tuvieron mayor autonomía en el multifacético, mientras que en lo referente a las temáticas estos presentaron medias superiores en el uso de internet, videojuegos, dinero, la hora de volver a casa cuando salen, los amigos con los que salen y las relaciones de pareja, y las chicas lo hicieron en aseo y apariencia.

Respecto a la influencia del género de los adolescentes en la autonomía, podemos afirmar que no se confirman las grandes diferencias señaladas en la literatura revisada. Estas diferencias estaban basadas en que las chicas habitualmente son educadas para ser

expresivas y obedientes, mientras que los chicos lo son para ser independientes y asertivos (Hill & Lynch, 1983), además intensificadas durante la adolescencia debido a las presiones de conformidad con las nociones tradicionales de masculinidad y feminidad (Bumpus et al., 2001).

Si bien es cierto que se afirmaba que las chicas tendrían una autonomía menor en comparación con los chicos, los resultados de las investigaciones no habían presentado un cuerpo consistente de resultados para apoyar que la dirección fuese en un sentido u otro. Nuestros resultados son coincidentes con todas aquellas investigaciones que no han encontrado diferencias globales entre chicos y chicas (Celen et al., 2006; Daddis & Smetana, 2005; Fuligni & Eccles, 1993; García & Peralbo, 2001; Gutman & Eccles, 2007; Smetana, 2000; Smetana et al., 2004).

Además, tampoco nuestros datos muestran que el género influya sobre la trayectoria evolutiva, no se encontró que la consecución de la autonomía fuese más lenta para las chicas que para los chicos, como los resultados de algunas investigaciones habían informado (Dornbusch et al., 1990; Gutman & Eccles, 2007; Xia et al., 2004).

Tampoco se dio la interacción del género y la procedencia en la autonomía, con lo cual no se confirma que haya un mayor control sobre las chicas inmigrantes (Dion & Dion, 2001; Espiritu, 2001; Suárez-Orosco, 2006; Talbani & Hasalani, 2000; Williams et al., 2002). Como comentábamos, este había sido destacado como uno de los resultados más consistentes en los estudios de las familias inmigrantes. Entre las razones dadas, se señalaba la menor libertad concedida a las chicas en las culturas de procedencia (Wainryb, 2006).

Todos estos resultados tomados en conjunto pueden estar reflejando la tendencia hacia una sociedad más igualitaria en relación a los roles de género, como apuntábamos a propósito de la autoridad que los jóvenes autóctonos reconocían a sus madres. De este modo, el hecho de que no se den diferencias de género en los adolescentes inmigrantes, contrario a lo que se esperaba encontrar, creemos que puede ser debido a la influencia de la cultura en las que actualmente viven más que a un cambio en las sociedades de las que proceden.

Sin embargo, aunque de forma general nuestros resultados no apoyan la existencia de diferencias debidas al género, el estudio por dominios y temáticas indica la existencia de algunas diferencias. En relación a los dominios, los chicos presentaron mayor autonomía en el dominio multifacético, coincidente con los resultados de Daddis (2011). Además, aunque las diferencias encontradas entre chicos y chicas en las temáticas concretas fueron despreciables o pequeñas, estas apuntaron a las temáticas usualmente encontradas. En los chicos puede verse que las temáticas en las que tienen más autonomía que las chicas son aquellas referidas al control fuera del hogar, mientras que en las chicas son las referidas al aspecto general (Daddis & Smetana, 2005; Fleming, 2008).

Expectativa 18. No se confirma que los adolescentes de mayor edad discutan menos con sus progenitores, ni de forma general ni en función de los dominios.

No hemos encontrado una disminución de los conflictos con la edad, lo que no coincide con la línea general de resultados de las investigaciones que habían informado que los conflictos alcanzaban su máximo en la adolescencia temprana y luego disminuían en la media y la tardía (Laursen et al., 1998; Smetana, 2011). Sin embargo tampoco aumentan, tan sólo en cuatro temáticas y las diferencias entre los grupos de edad no fueron muy importantes. Nuestros resultados son coincidentes con Smetana et al. (2003), Chung et al. (2009) Fuligni (1998), que tampoco encuentran diferencias en la frecuencia de los conflictos debidas a la edad.

Sin embargo, en relación a las siguientes expectativas comentaremos una posible explicación a estos resultados, puesto que en parte pueden deberse a la influencia de la edad sobre la relación entre la autonomía y la frecuencia de conflictos, precisamente fueron los jóvenes de mayor edad que tenían una menor autonomía quienes presentaron una mayor frecuencia de conflictos.

Expectativa 19. No se confirma que los adolescentes autóctonos discutan más con sus progenitores que los inmigrantes, ni de forma general ni al diferenciar entre dominios. En relación a las temáticas, hubo algunas en las que los inmigrantes discutieron más y otras en las que discutieron más los autóctonos.

Como comentábamos en la revisión teórica, existían muchas afirmaciones en la literatura sobre una mayor conflictividad en las familias inmigrantes, debido principalmente a la mayor exposición de los menores, en comparación con sus progenitores, a los valores y normas de la sociedad de acogida (García-Coll, 2005a, Phinney et al., 2000). Sin embargo, no todos los resultados de las investigaciones realizadas las apoyaban. Por un lado, se había encontrado que los jóvenes inmigrantes presentaban un menor nivel de conflictos y desacuerdos en comparación con los no inmigrantes (Phinney et al., 2005; Smetana & Gaines, 1999), mientras que otras investigaciones no encontraban diferencias en función del origen étnico (Chung et al., 2009; Fuligni, 1998). Nuestros resultados por tanto son coincidentes con estas últimas investigaciones. De este modo, el estatus de inmigrante por sí mismo no conlleva un incremento de la conflictividad familiar, al menos en nuestra muestra.

Sin embargo, creemos que una posible explicación alternativa para estos resultados, en los que los niveles de conflictividad están igualados tanto en adolescentes inmigrantes como no inmigrantes, se debe al efecto conjunto de las dos grandes líneas de influencia comentadas en el marco teórico. Por un lado, vimos como el pertenecer a una cultura en la que se enfatizan las relaciones personales puede dar lugar a que los conflictos sean evitados, y por otro que el hecho de emigrar puede dar lugar a una mayor conflictividad. Puede que ambos factores se contrapesen y por este motivo los niveles de conflictos sean similares en los adolescentes inmigrantes y autóctonos. Además, como también hemos señalado, creemos que puede influir en gran medida la cultura de la sociedad receptora, que en nuestro caso presente más similitudes con la de origen de los adolescentes inmigrantes que otras sociedades en las que típicamente se han llevado a cabo estos estudios.

Complementariamente, también es posible que no existan diferencias en los niveles globales debido a que el peso de los aspectos culturales sea más importante que las consecuencias derivadas de la emigración que hemos comentado. Además, hemos mostrado que los sistemas de valores de adolescentes inmigrantes y no inmigrantes son bastante similares, esto explicaría en parte el hecho de que no se encuentren diferencias entre ellos. Estos resultados serán tratados con mayor detalle cuando analicemos la influencia conjunta de diferentes aspectos sobre las relaciones familiares, que creemos puede ofrecer una explicación más completa.

De todos modos, sí que creemos necesario señalar que, aunque no hubo diferencias entre el nivel de conflictos de inmigrantes y autóctonos, las consecuencias para ambos grupos pueden ser diferentes. Como apuntaba Smetana (2008), las implicaciones de estos desacuerdos abiertos pueden influir de una forma diferente en el ajuste psicosocial de estos jóvenes. Estos conflictos pueden ser más problemáticos para los jóvenes inmigrantes, dado que pueden suponer una violación de las normas de respeto y de mantenimiento de las relaciones cordiales en la familias (Phinney & Ong, 2002). Unido a esto, especialmente en los jóvenes recién emigrados, se presenta que en ocasiones el sistema familiar es el único apoyo que estos jóvenes tienen en el nuevo país.

Expectativa 20. No se confirma que los adolescentes discutan más sobre temas pertenecientes al dominio personal y multifacético que aquellos pertenecientes a los dominios convencional y prudencial. De hecho, se encuentra la relación contraria, los jóvenes discuten más en primer lugar sobre temas pertenecientes al dominio convencional, en segundo lugar al multifacético, en tercero al prudencial y en último lugar al personal.

Comentábamos anteriormente que nuestros resultados coincidían con las investigaciones previas relacionadas con la autonomía a través de los diferentes dominios sociales, sin embargo, no lo son en lo referente a los conflictos. En este caso, el resultado es contrario a lo esperado, los jóvenes discuten más sobre temas convencionales en primer lugar y en último sobre los personales. Desde la perspectiva de los dominios sociales, la autoridad es más aceptada en los dominios convencionales que en los personales, por tanto lo esperado sería que las discusiones en este dominio fuesen menos frecuentes.

Sin embargo, estos resultados no tienen por qué interpretarse como contradictorios. Los niveles de autonomía de los jóvenes presentaban el patrón contrario, en primer lugar en el personal, seguido del multifacético, el prudencial y por último el convencional. De este modo, dado que precisamente en aquellos dominios en los que tienen menos autonomía es donde los conflictos son esperables, partiendo de que entendemos los mismos como un vehículo para alcanzarla, este resultado puede ser interpretado de forma coherente. De hecho, esto se confirma al comprobar que la edad modera la relación entre la capacidad de decisión y la frecuencia de conflictos. Sólo en el

grupo de mayor edad (16-18 años) el percibir una menor autonomía dio lugar a una mayor frecuencia de conflictos en los dominios convencional y multifacético, y en el dominio personal, aunque la relación entre la autonomía y la frecuencia de conflictos se dio en todos los grupos de edad, este fue más acusado en el grupo de mayor edad. Por tanto, pensamos que estos datos son consistentes con la teoría de los dominios, si bien es cierto que los jóvenes pueden reconocer que sus progenitores tienen autoridad para regular determinadas conductas más que otras, como se desprende de los niveles de autonomía alcanzados en los diferentes dominios, al acercarse al final de la adolescencia las necesidades de autonomía son mayores, temas que antes habían sido considerados del dominio convencional pueden ya no serlo tanto y por tanto rechazarse que los progenitores sigan regulándolos.

Por último, a un nivel más específico, las temáticas de discusión son coincidentes con las investigaciones previas, aquellas que crearon más discusiones versaron sobre aspectos cotidianos (Bosma et al., 1996; Laursen & Collins, 2004; Smetana, 2005; Smetana & Gaines, 1999). Se confirma por lo tanto que los adolescentes discuten principalmente por temas cotidianos, mientras que sobre otros temas más importantes no son tan frecuentes. Sin embargo, no podemos asegurar cómo son vividas estas temáticas dentro de cada uno de los sistemas familiares, como comentamos pueden estar enmascarando otras temáticas de preocupación que discuten de forma indirecta (Arnett, 1999).

Expectativa 21. Se confirma que las diferencias de género dependen de las temáticas concretas que se traten. En relación a los dominios, en el personal los chicos discutieron más que las chicas, y en el prudencial se dio la interacción entre el género y la edad. En relación a las temáticas, las chicas tuvieron más discusiones sobre tareas domésticas, mientras que los chicos lo hicieron sobre lenguaje, videojuegos, visitas a familiares, aseo, deportes y futuro profesional.

Como mostramos en la revisión teórica, la diversidad de resultados de las investigaciones no mostraban una relación clara entre la frecuencia de conflictos y el género de los adolescentes, dado que algunos resultados apuntaban hacia una mayor frecuencia en el caso de los chicos (Hawk et al., 2009; Zhang & Fuligni, 2006), en otros en el de las chicas (Rumbaut, 1994) mientras que otros no encontraban diferencias

debidas al género (Allison & Schultz, 2004; Yau & Smetana, 2003). En nuestro caso, nuestros resultados son coincidentes con estas últimas.

Sin embargo, encontramos diferencias en el dominio personal, donde los chicos tuvieron más discusiones que las chicas, y además la trayectoria evolutiva fue diferente en los chicos y en las chicas en el dominio prudencial, mientras que en los primeros los conflictos aumentaron con la edad en las segundas disminuyeron. Creemos que estos resultados en cierta medida sí apoyan que existan ciertas diferencias de género, dado que precisamente en el dominio personal es en donde se acepta en menor medida la autoridad parental. Además, quizás por este motivo en parte se expliquen los resultados contradictorios de las diferentes investigaciones, debido a que han sido realizadas de forma general o incluyendo diferentes temáticas.

Expectativa 22. De forma general, tener mayor autonomía no influyó sobre una menor frecuencia de conflictos, pero sí lo fue en el dominio personal y en 18 de las 26 temáticas presentadas. Se confirma que esta relación es más acusada en los jóvenes de mayor edad, pero no en los chicos (vanores) ni en los autóctonos.

De forma general no se encuentra la relación esperada, es decir, que tener una menor autonomía de lugar a una mayor frecuencia de conflictos. Esto era lo esperable partiendo de que los conflictos se consideran el motor para conseguir tomar las decisiones de forma autónoma, y precisamente aparecen cuando los adolescentes quieren tomar decisiones de forma independiente sobre determinados aspectos y sus progenitores no lo consienten (Goossens, 2006; Smetana, 2002). Sin embargo, nuestros resultados señalan esta relación en el dominio personal y además en un alto porcentaje de las temáticas presentadas. El hecho de que no se dé de forma general, también confirma en cierta medida los presupuestos de la teoría de los dominios sociales, dado que dependerá de los temas concretos en los que se pretenda alcanzar la toma de decisiones de forma autónoma. Concretamente, el dominio personal es aquel en el que los jóvenes consideran que solo ellos deben marcar las reglas, y por tanto cuando perciben que no pueden consecuentemente se producen más discusiones. En otros dominios, en los que consideran que sus progenitores tienen autoridad para establecer reglas, es coherente que cuando perciben que no tienen autonomía sobre los mismos no ocasione una mayor frecuencia de discusiones.

Como ya hemos comentado, en los jóvenes de mayor edad esta relación fue más acusada. Sin embargo, no se confirma que lo sea en el caso de los chicos (varones) y en los autóctonos.

Comenzando por el género, partíamos de la idea de que los chicos serían más propensos a los conflictos con sus progenitores cuando percibieran que su privacidad estaba siendo invadida, como Hawk et al. (2009) habían encontrado. Sin embargo, puede que nuestros resultados coincidan con esta idea. Comentábamos anteriormente que los chicos tenían más conflictos en el dominio personal que las chicas, a pesar de tener prácticamente los mismos niveles de autonomía. Vemos ahora que no se produce ninguna diferencia de género debido a la autonomía. Por lo tanto, una de las explicaciones posibles es que los chicos, en aquellos dominios que consideran de su privacidad, reclamen mayor autonomía que las chicas, independientemente del nivel actual que tengan, y esto de lugar a una mayor presencia de conflictos en este dominio como previamente hemos comentado. Además, el hecho de que en el dominio convencional sean las chicas las que tengan más conflictos cuando perciben tener menos autonomía puede también estar reflejando que los contenidos son percibidos de forma diferente por chicos y chicas, de forma que las chicas consideren que estas temáticas deberían estar en mayor medida bajo su propia autoridad que los chicos.

En relación a la procedencia, esperábamos que los autóctonos, cuando tuviesen una menor autonomía, presentasen una mayor frecuencia de conflictos con sus progenitores que los inmigrantes. Esta afirmación estaba basada en que la consecución de la autonomía sería más valorada en la sociedad mayoritaria que en las minoritarias (Kim & Markus, 1999; Love & Buriel, 2007; Steingberg, 1990) y por tanto la expresión de los desacuerdos abiertos para alcanzarla. Sin embargo, nuevamente pensamos que este resultado está mostrando que las sociedades de origen de los jóvenes inmigrantes y la española no son tan diferentes en estos aspectos. Como hemos comentado, los estudios en los que nos basamos partían de que en las sociedades occidentales industrializadas la autonomía era más valorada mientras que en las de procedencia de los inmigrantes el conflicto podía ser evitado para mantener las relaciones de cordialidad. De este modo, hemos mostrado que tanto los adolescentes inmigrantes como los autóctonos tienen un sistema de valores parecido, en los que los intereses colectivistas son los primeros. Por

tanto, una posible explicación a esta ausencia de diferencias este basada en la similitud en los valores, que además son principalmente colectivistas.

Objetivo 6. Estudiar la influencia de los valores sobre las actitudes y estrategias de aculturación de los adolescentes inmigrantes y sobre las actitudes hacia los inmigrantes de los adolescentes autóctonos.

Expectativa 23. Los resultados de los análisis no confirmaron la existencia de una relación clara entre los valores y las actitudes y estrategias de aculturación de los jóvenes inmigrantes.

Nuestros resultados no permiten establecer unas relaciones claras entre los valores y la aculturación de los jóvenes inmigrantes, ni a través de las actitudes ni de las estrategias, como se había encontrado en población adulta (Zlobina et al., 2008). No se encontró relación entre los valores y las actitudes de aculturación mientras que en las orientaciones fueron tantas que no permiten establecer unas relaciones claras. Por tanto, estos resultados plantean que los valores y la aculturación de los adolescentes inmigrantes en España no están relacionados.

Planteábamos el análisis como estudios de correlaciones, dado que no podía establecerse si son los valores los que se modifican como resultado de la aculturación o si son los valores los que dan lugar a determinadas formas de adaptación a la nueva cultura. Puede que precisamente este sea el motivo por el cual no se presenta una relación clara. Añadido a esta situación, tampoco es de extrañar no encontrar una relación como en los adultos, dado que los adolescentes se encuentran en pleno desarrollo de ambos aspectos. Además, no descartamos una última posibilidad, que a continuación comentaremos, que este resultado sea derivado de cómo cada persona ha interpretado el sentido de estos valores.

Expectativa 24. Esta expectativa se confirma parcialmente. Los valores de autotrascendencia dieron lugar a actitudes más positivas o de integración, los valores de apertura al cambio a actitudes más positivas (aunque no a actitudes de integración) pero los de conservación no conllevaron actitudes más negativas o de exclusión. Aunque los valores de autopromoción no dieron lugar a actitudes más negativas o de exclusión, el valor poder (que pertenece a esta dimensión) correlacionó negativamente con la actitud hacia la participación de los inmigrantes en la sociedad.

Los resultados de la relación de la autotrascendencia (especialmente el valor universalismo) y la aceptación o las expectativas de la integración de los inmigrantes por parte de los autóctonos son consistentes con la línea general encontrada en los resultados de las investigaciones realizadas en población adulta (Davidov, Meuleman, et al., 2008; Grad & Sanz, 2008; Kilburn, 2009; Sapienza et al., 2010; Sagiv & Schwartz, 1995). Además, también encontramos que concretamente el valor universalismo fue el que presentó la relación más fuerte con estas actitudes positivas, coincidente con Schwartz (2007). No es de extrañar, dado que entre los objetivos de dicho valor se encuentran la aceptación y la apreciación y la preocupación por el bienestar de los demás incluso de aquellos que son diferentes.

Sin embargo, que los valores de conservación no sólo no se relacionen con actitudes más negativas, como se había encontrado en población adulta en las investigaciones citadas, sino que además lo hagan de forma positiva, es un resultado que va en contra de los resultados de las investigaciones citadas. Una posible explicación a este resultado puede ser que en nuestra investigación el valor tradición (que pertenece a conservación) no quedó incluido en esta dimensión y puede que sea el más determinante en dicha relación. Atendiendo a los ítems que componen esta dimensión, las personas que conceden una gran importancia a la tradición son por ejemplo aquellas para las que es prioritario seguir las costumbres de su religión o familia, por lo tanto puede entenderse que puedan ver que estas están en peligro por la llegada de nuevas costumbres e ideas de los inmigrantes.

De forma complementaria, también puede deberse a que en la etapa evolutiva en la que nos hemos centrado los valores de conservación no den lugar a actitudes más negativas. Puede que los mismos tengan un significado diferente. Por ejemplo, el valor

que dentro de esta dimensión correlacionó fue la conformidad, que está compuesta por los ítems “Cree que las personas deberían hacer lo que se les manda. Cree que deberían obedecer las normas siempre, aunque nadie les vea” y “Para él es importante comportarse siempre correctamente. Quiere evitar hacer cualquier cosa que puedan decir que está mal”. De esta forma, creemos que dependerá mucho de cómo los jóvenes interpreten estos ítems y de los mensajes que estén recibiendo a este respecto. Por ejemplo, puede que los jóvenes autóctonos creen que lo correcto y lo que se debe hacer es aceptar a los inmigrantes.

En relación a los valores de autopromoción, sólo el valor poder dio lugar a una actitud hacia la no participación de los jóvenes en la sociedad española.

Objetivo 7. Estudiar la influencia de las variables relacionadas con el proceso de aculturación y los valores sobre las relaciones familiares.

Expectativa 25. No se confirma que los adolescentes inmigrantes más orientados a la sociedad de acogida que hacia la de origen, que prefieren participar en la sociedad española en mayor medida que mantener sus costumbres y con una identidad étnica menos lograda sean los que tengan más conflictos con sus progenitores y tengan más autonomía conductual. Sí se confirma que los valores individualistas aumentan la autonomía, pero aumentaron los conflictos sólo en el grupo de autóctonos. También confirmamos que los valores colectivistas disminuyen los conflictos.

En relación a la autonomía de los jóvenes inmigrantes lo primero que queremos destacar es que las variables relacionadas con la aculturación no ejerzan ninguna influencia. Se esperaba que una mayor orientación hacia la cultura de acogida estuviese relacionado con una mayor autonomía, basándonos en la idea de que en la sociedad española es más valorada que en las de origen de los inmigrantes. Por tanto, una mayor orientación hacia la sociedad española debería de alguna manera implicar un aumento en la autonomía.

Creemos que este resultado explica que no se encuentren diferencias entre los adolescentes autóctonos e inmigrantes en sus niveles de autonomía, que podía deberse a

que realmente la autonomía no era valorada de forma tan diferente en las sociedades de origen de los jóvenes y en la sociedad española.

Sin embargo, otras explicaciones alternativas también son posibles. Puede que una orientación mayor o menor por sí misma no tiene por qué dar lugar a una mayor autonomía, sino que dependerá de cómo se gestione esta influencia dentro de la estructura familiar. Nos hemos basado en la autonomía que realmente tienen, esto no significa que sus padres se la vayan a conceder, por lo que puede que la orientación hacia la cultura de acogida sí hubiese dado lugar a un aumento del deseo por parte de los jóvenes de una mayor autonomía. Relacionado con esto, puede que los padres y madres, al encontrarse en un nuevo contexto en el que consideran que estos jóvenes deberían tomar una mayor cantidad de decisiones para poder adaptarse y convertirse en miembros autónomos en esta nueva sociedad en la que van a vivir, realmente les concedan dicha autonomía, independientemente de la orientación de los menores.

Además, tanto en el grupo de inmigrantes como en el de autóctonos las variables que explicaron la autonomía fueron las mismas. En ambos grupos la edad fue el factor que de forma más destacada explicó el aumento de la misma, consistente con la línea de investigaciones que ya hemos comentado en esta discusión. Complementariamente, los valores mixtos disminuyeron la autonomía y los individualistas la aumentaron.

En diversas investigaciones los resultados relacionados con tener una mayor o menor autonomía habían sido interpretados en función a los valores colectivistas e individualistas predominantes en las sociedades de procedencia de los adolescentes, sin haber sido directamente evaluados, sino dados por hecho en función de los países de procedencia de los menores (Sam, 2006a). Comentábamos así mismo que el hecho de pertenecer a una sociedad en la que son predominantes determinados valores no significa que todos sus miembros los sigan homogéneamente (Smetana, 2002; Turiel, 2002). En nuestra investigación estos han sido evaluados y se observa que su influencia es importante, aunque atendiendo a la contribución específica, quizás no tanto como se esperaba. En nuestro caso fueron los individualistas los que explicaron el aumento de la autonomía, de forma que en cierta medida presentan apoyo a que en los contextos en los que estos valores son importantes la autonomía individual es más importante.

Por otro lado, sobre el hecho de que los valores mixtos (que están compuestos por los valores básicos universalismo y seguridad) la disminuyeron, que teóricamente combinan tanto intereses individualistas como colectivistas, no existía una línea clara sobre su influencia. Quizás una posible explicación es que los mismos se interpreten como valores colectivistas. Esto puede verse apoyado además por la alta correlación entre los valores colectivistas y mixtos ($\alpha = .75$). Por ejemplo, si atendemos a como están planteados los ítems que componen el valor universalismo, dos de los tres ítems presentan claramente preocupaciones por la colectividad general, concretamente “le parece importante que todo el mundo sea tratado de la misma manera. Cree que todo el mundo debería tener las mismas oportunidades en la vida” y “para él es importante escuchar a la personas que son distintas a él. Aunque no esté de acuerdo con ellas quiere comprenderlas”. De hecho, esta afirmación se ve apoyada en que este valor presentó una correlación muy alta ($\alpha = .73$, tanto en autóctonos como en inmigrantes) con el valor benevolencia (que es colectivista), siendo de hecho la más alta encontrada entre valores. Es más, si nos atenemos al análisis de los valores básicos, en el grupo de inmigrantes el valor universalismo no ejerce influencia sobre la autonomía, sino el valor benevolencia.

Otra posible explicación, complementaria a la anterior, es que en la etapa evolutiva en la que nos centramos la interpretación que los jóvenes hacen de este tipo de valores da lugar a una menor autonomía. Por ejemplo, en la etapa adolescente, la seguridad es proporcionada en gran medida por el núcleo familiar, el hecho de tomar decisiones independientes implica alejarse de la protección que los progenitores proporcionan.

Por último, en relación a los valores, no encontramos una relación con los colectivistas, los cuales se esperaba que disminuyeran la autonomía conductual. Como hemos comentado en la discusión de la relación entre los valores y las expectativas de aculturación de los jóvenes autóctonos, una posible explicación es que el valor tradición sea uno de los que hubiesen tenido más peso en esta relación, no incluido en nuestro estudio. Esta situación puede explicar en parte los resultados, dado que aun así los otros dos valores deberían haber mostrado su influencia. Nuevamente puede que se deba a la alta correlación con el valor benevolencia, que como vemos además en el grupo de inmigrantes sí ejerce su influencia al estudiar la influencia de los valores básicos.

En relación a la frecuencia de conflictos, en los adolescentes inmigrantes, también destacamos en primer lugar que las variables culturales no incidan sobre los mismos. Al

igual que en relación a la autonomía, este resultado es contrario a lo que esperábamos encontrar. Como señalamos en la revisión teórica, la aculturación más rápida de los hijos e hijas era una de las circunstancias que se habían señalado como influyentes sobre un aumento de los conflictos con los progenitores (García-Coll, 2005a). Por tanto, es sorprendente que ninguna de las variables tenidas en cuenta se relacione con un aumento de los conflictos. Una posible explicación es que estos niveles sean congruentes con los de sus progenitores, que no hemos medido, aunque, como hemos comentado en la revisión de las investigaciones al respecto, tampoco se encuentra un apoyo congruente.

En ambos grupos el colectivismo disminuyó la frecuencia de conflictos, pero además en los autóctonos los individualistas los aumentaron, aunque también su contribución específica no es tan alta como se esperaba. En el caso de la baja contribución del colectivismo a la disminución de los conflictos, puede deberse también, como acabamos de comentar en relación a la autonomía, a que la motivación básica tradición no estuvo incluida. Puede que sea uno de los aspectos del colectivismo que contribuya a esta disminución de conflictos, si atendemos a los ítems que lo componen, mantener las tradiciones de la familia era uno de ellos.

Objetivo 8. Conocer la influencia conjunta de los diferentes aspectos tratados sobre el bienestar psicológico de los adolescentes y determinar la importancia de cada uno de ellos.

Expectativa 26. En el caso de los jóvenes inmigrantes, no se confirma que la autonomía, los valores, la edad de llegada y el tiempo de residencia en España, la preferencia por el lugar de residencia y la orientación hacia la cultura de origen influyan sobre la satisfacción con la vida, pero sí el mantener una menor frecuencia de conflictos con sus progenitores, una mayor orientación hacia la cultura de acogida y una identidad étnica más lograda. Las variables edad y género también resultaron tener peso en la explicación de la satisfacción de los jóvenes, presentando los chicos y los jóvenes de mayor edad una menor satisfacción. En el caso de los jóvenes autóctonos, al igual que en el de los inmigrantes, tener una mayor autonomía no influyó sobre una mayor satisfacción con la vida, y sí lo hicieron el tener una identidad étnica más lograda y mantener una menor frecuencia de conflictos con los padres.

La identidad étnica permanece como el predictor más importante tanto en los adolescentes autóctonos como inmigrantes, de hecho explica el mismo porcentaje de la variabilidad de la satisfacción vital en ambos grupos (7%). Esto confirma lo que hemos ido comentando sobre la importancia de la identidad étnica, no sólo lo es para los adolescentes inmigrantes sino también para los pertenecientes a la sociedad mayoritaria.

Sin embargo, otra posible explicación complementaria a que la identidad étnica permanezca como el regresor más importante es que puede estar reflejando que los jóvenes tienen una identidad lograda en otros componentes del autoconcepto. Como comentamos en la revisión de la literatura, el estatus de identidad lograda es el que de forma general presenta la mejor adaptación psicológica (Marcia, 2002). De este modo, puede que tener una identidad lograda en el ámbito de la etnicidad esté reflejando que los jóvenes tienen resueltas las cuestiones relacionadas con la identidad en otros aspectos, y esto es lo que propicie que permanezca como el regresor más importante. Esta idea puede sustentarse además en que es la identidad étnica medida desde el punto de vista de la formación la que tiene su influencia y no la orientación hacia el país de origen, como a continuación comentaremos.

Aparte de la identidad étnica, otra serie de variables tuvieron poder explicativo, aunque su contribución fue menor. Al contemplar todas las variables de forma conjunta, se mantienen prácticamente todas las relaciones que se han ido viendo de forma separada, pero se comprueba como su influencia específica es menor al ser tenidas todas en consideración.

Los años de residencia en el país no influyeron sobre la satisfacción de los adolescentes, contrario a la línea general encontrada (Briones et al., 2012; Liebkind & Jasinskaja-Lahti, 2000; Ullman & Tatar, 2001), pero coincide con Calderón (2008). Sin embargo tampoco coinciden con otro resultado de esta última investigación, que indicaba que la edad de llegada a España influye sobre la satisfacción vital. Creemos sin embargo que estos dos resultados no contradicen la línea general hallada en las investigaciones previas, puesto que en realidad puede que sean los factores facilitados por haber llegado al país a una edad temprana y llevar tiempo en el mismo los que den lugar a tener una mayor satisfacción. Estas circunstancias posibilitan que la adaptación al nuevo país se realice de una forma más positiva y fácil pero no por sí mismos tienen que dar lugar a una mayor satisfacción con la vida, sino que dependerán de los resultados concretos que se

deriven (e.g., que se aprenda el idioma, los valores, las competencias culturales, etc.). Esta afirmación creemos que es apoyada por el resultado encontrado de que son las cuestiones relacionadas con la orientación hacia el país de acogida las que dan lugar a una mayor satisfacción, y como hemos ido mostrando a lo largo de este trabajo, esta orientación hacia el país de acogida se ve facilitada por haber llegado a una edad más temprana y por llevar más tiempo en el país.

Por otro lado, al igual que en los análisis que hemos ido presentando de forma aislada, la orientación hacia el país de origen no se asoció con una mayor satisfacción. Esto, unido a que la identidad étnica fue el predictor más importante, puede estar mostrando que los jóvenes diferencian ambos aspectos. Para ellos no es lo mismo realizar una serie de conductas que los identifiquen con su cultura de origen, como elaborar su sentido de pertenecía a la misma. Esto puede además sustentarse en que si bien existió una correlación importante entre ellas, esta no fue alta (.40). Sin embargo, de forma complementaria, también puede ser debido a lo que hemos comentado previamente, que esta situación esté reflejando que los jóvenes tienen una identidad lograda en otros aspectos de su autoconcepto.

El resultado encontrado de que mantener menos conflictos con los progenitores influye sobre una mayor satisfacción vital es consistente con la línea de investigaciones centradas en este campo (Demo & Acock, 1996; Harker, 2001; Phinney & Ong, 2002; Shek, 1997, 1998, 2002). Dado que el sistema familiar es muy importante en esta etapa de la vida, es esperable que las relaciones con los progenitores tengan su influencia sobre la satisfacción de los jóvenes. Por tanto, nuestros resultados presentan apoyo a estas afirmaciones al encontrar que la baja o ausencia de conflictividad y desacuerdo en las relaciones con los padres puede ser un factor de protección para el bienestar de los adolescentes, aunque habría que señalar que su influencia no es tan alta como se esperaba, dado que de forma exclusiva solo explicó en torno al 2%. Otro aspecto que nos gustaría señalar, es que esta circunstancia tuvo prácticamente el mismo peso en ambos grupos, no más en los adolescentes inmigrantes. Derivado de todas las investigaciones en las que se ponía de manifiesto la gran importancia que tiene la familia para los inmigrantes debido a sus valores de origen así como al apoyo que estas proporcionaban en el nuevo país, muchas veces el único, podría esperarse que el mantener unas relaciones más cordiales en las familias inmigrantes diera lugar a una mayor satisfacción, del mismo modo que un

mayor nivel de conflictos afectara más. De forma indirecta, este resultado además puede estar informándonos de que las relaciones familiares son igual de importantes para los dos grupos estudiados.

Respecto a los valores, al analizarlos de forma conjunta con otras variables, en los adolescentes inmigrantes el valor poder, que había mostrado su influencia de forma aislada sobre la satisfacción de los adolescentes inmigrantes, no permanece en el modelo y en el caso de los autóctonos el valor seguridad permanece como predictor. Además, según Sagiv y Schwartz (2000) este valor debería correlacionar negativamente, desde el punto de vista de la perspectiva de los valores saludables, dado que se trata de una motivación extrínseca y además había sido encontrado en investigaciones previas (Bobowik et al., 2011). Este resultado, en conjunto con los que hemos comentado previamente en relación a los valores y la satisfacción vital, muestra de una forma más consistente que en nuestra investigación no se encuentra apoyo a la hipótesis de la existencia de unos valores saludables, al menos no en lo referente al bienestar subjetivo cognitivo.

Por último, la edad y el género realizaron una pequeña contribución a la explicación de la variabilidad de la satisfacción vital de los adolescentes inmigrantes, pero no de los autóctonos.

Como comentamos en la introducción, los diversos resultados en relación a la influencia de la edad no permitían establecer conclusiones claras. Nuestros resultados en relación a los inmigrantes son coincidentes con las investigaciones realizadas fuera del contexto estadounidense, que indicaban una disminución de la satisfacción con la edad (Calderón, 2008; Chang et al., 2003; Man, 1991; Park & Buriel, 2005), así como en el de Sam et al. (2006), mientras que en relación a los autóctonos con aquellas llevadas a cabo en EE.UU. (Dew & Huebner, 1994; Gilman & Huebner, 1997; Wilson et al., 1997). De este modo, nuestros resultados tampoco indican una relación clara entre la edad y la satisfacción vital, dado que solo se dio en el grupo de inmigrantes y la contribución fue muy baja, además, en este grupo en concreto, estos resultados pueden ser debidos a la edad de llegada y el tiempo que llevan en España.

Respecto al género, en nuestro caso tampoco encontramos una relación con la satisfacción vital, como Huebner et al. (2012) indicaban en su revisión al respecto. La

contribución solo se dio en el grupo de inmigrantes, además, de forma aislada la correlación no fue significativa, con lo cual puede que estos resultados estén influenciados por otros aspectos.

Objetivo 9. Identificación de perfiles de aculturación en los jóvenes inmigrantes.

Expectativa 27: Se confirman la existencia de los cuatro perfiles de aculturación esperados. En cuanto a las relaciones esperadas:

Se confirma que el perfil de *integración* es el más numeroso y en el que se incluyen en mayor medida identificaciones étnicas mixtas.

Se confirma que el perfil de *separación* es en el que se presentan mayores identificaciones etnocentristas, que está relacionado con un menor tiempo de residencia en España y una edad de llegada más tardía así como con una mayor preferencia por vivir en sus países de origen.

Se confirma que el perfil de *asimilación* es en el que se incluyen en mayor medida identificaciones étnicas asimiladas, que se relaciona con una menor edad de llegada y con un mayor tiempo de estancia en España así como con una mayor preferencia por vivir en España.

Se confirma que el perfil de *marginación* es el menos numeroso, en el que hay mayor proporción de jóvenes que no se identifican con ningún grupo étnico y el que se relaciona con una menor satisfacción vital.

No se confirma ninguna de las expectativas en relación a la autonomía y los conflictos. En cuanto a los valores, solo se confirma que los jóvenes que se encuentran en el perfil de *separación* son los que menos valores individualistas presentan.

Los perfiles encontrados son similares a los hallados en otras investigaciones en las que han tratado de agrupar a los inmigrantes en función de diversas variables relacionadas con el proceso de aculturación (e.g., Berry et al., 2006a; Sobral et al., 2010). La identificación de estos perfiles permite estudiar las variables tenidas en cuenta de una forma más comprehensiva, tomando en consideración todos los aspectos estudiados a la vez.

Sin embargo, queremos comenzar la discusión de estos resultados señalando que, a pesar de que confirmamos la existencia de los cuatro perfiles de aculturación esperados, estos deben ser tomados con mucha prudencia.

Las variables de aculturación que han sido incluidas muestran en cada perfil las direcciones esperadas. De esta forma, los perfiles de integración y separación presentaron la orientación más alta hacia la cultura de origen de la misma manera que los perfiles de integración y de asimilación hacia la cultura de acogida. Los perfiles de integración y separación también mantuvieron los niveles más altos de identidad étnica, aunque en el componente de exploración fue superior en los integrados. El perfil de marginación presentó las puntuaciones más bajas en todas estas variables.

Sin embargo, las actitudes de aculturación no resultaron ser una de las variables más discriminativas entre los conglomerados, principalmente diferenciaron al perfil de marginación del resto. Además, las puntuaciones en identidad étnica, a pesar de que mostraron las relaciones esperadas en cuanto a las identificaciones étnicas, tampoco pueden ser tomadas directamente como variables que indiquen una mayor o menor orientación hacia la cultura de origen y hacia la de acogida, dado que dependerán precisamente de con qué grupo étnico se identifiquen. Quizás esto explique en cierta medida por qué en el perfil de integración se encontró una mayor exploración de la identidad étnica que en el perfil de separación, dado que está compuesto en gran medida por los jóvenes que presentaron identificaciones étnicas mixtas, situación que en nuestra opinión puede complicarles este proceso de identidad étnica y por tanto dar lugar a un mayor esfuerzo de búsqueda de su significado.

Estos resultados tomados en su conjunto nos hacen pensar que realmente estos conglomerados no discriminan de forma adecuada a los participantes en nuestro estudio. Además, cada una de las variables incluidas está relacionada con constructos diferentes cuya simplificación puede dar lugar a errores de interpretación. De hecho, a raíz de los resultados, las variables que están discriminando los conglomerados son principalmente las orientaciones hacia la cultura de acogida y hacia la cultura de origen, y el resto de variables está provocando distorsiones en estos datos. Aún así, hemos decidido incluirlos en nuestra investigación, debido a que en diversos estudios se utiliza este procedimiento, y por tanto nos da la oportunidad de realizar una reflexión sobre esta forma de proceder.

Creemos que lo que acabamos de exponer explica en gran medida el primer resultado que llama la atención, los porcentajes tan similares de jóvenes en cada uno de estos perfiles. Al agrupar todas las variables, ya no se encuentra la gran proporción de inmigrantes en el perfil de integración, aunque sigue siendo el más numeroso,

prácticamente los porcentajes en cada uno de los perfiles son bastante similares. Por otro lado, si este resultado fuese realmente así, estaría mostrando una situación a la que habría que prestar mucha atención. Como hemos mostrado a lo largo de este trabajo, el resto de perfiles presentan una serie de circunstancias que pueden dar lugar a complicaciones en el proceso de adaptación.

A pesar de lo que acabamos de exponer, mediante el estudio de estas agrupaciones se confirman las relaciones que se habían obtenido de forma separada en cada una de las variables. A continuación comentamos de forma breve algunos de los más relevantes.

Como se esperaba, los jóvenes pertenecientes al perfil de integración fueron los que estuvieron más satisfechos con sus vidas, como ya hemos comentado al hablar de las estrategias de aculturación. En el estudio de los conglomerados no se encuentran diferencias con el perfil de asimilación, lo que confirma que el estar adaptados a la cultura en la que se vive da lugar a una mayor satisfacción vital. Parece que, tomados todos los indicadores en su conjunto, para los participantes en nuestro estudio la orientación hacia el país de origen no es tan importante para su satisfacción como la orientación hacia el nuevo país.

Respecto a los valores, nuevamente no se encuentran las grandes diferencias esperadas. En este caso, parece que los resultados pueden estar mostrando que la sociedad española es un poco más individualista que la de los países de los que proceden los jóvenes, dado que el perfil de separación fue el que menos valores individualistas presentó.

Los resultados encontrados en relación a las relaciones familiares confirman lo comentado previamente, es decir, no se encuentran tampoco relaciones entre las variables familiares y las de aculturación estudiadas de forma conjunta. Entre las expectativas de resultados, esperábamos que los jóvenes asimilados fueran los que presentaran una mayor frecuencia de conflictos, puesto que este alejamiento de la cultura de origen y acercamiento a la de acogida daría lugar a una perturbación en las relaciones familiares.

Un resultado que vuelve a confirmarse de forma global es que no existen diferencias entre los adolescentes cuya lengua materna es el castellano y aquellos que no. En las investigaciones revisadas se había especulado mucho sobre la influencia del

lenguaje y las cuestiones de aculturación, de forma que para las personas que procediesen de un país en el que se hablase el mismo lenguaje que en el país al que emigraba tendrían una adaptación más fácil (Schwartz et al., 2010). En muchos casos, el dominio del lenguaje incluso había sido utilizado como la medida exclusiva de la aculturación (e.g., Pasch et al., 2006). Nuestros resultados apuntan a la necesidad de no estudiar la aculturación con indicadores de aproximación. La aculturación es un fenómeno mucho más complejo, que no depende simplemente de si se habla o no el lenguaje. Evidentemente, esta es una circunstancia que facilita la adaptación a un nuevo país, pero no lo explica y facilita todo directamente. Además, apuntan a no tomar por dado que los adolescentes cuya lengua es la misma van a realizar este proceso de una forma más fácil.

Sin embargo, también en nuestro caso concreto esta situación puede interpretarse por las circunstancias de los participantes en la investigación. En primer lugar, todos los jóvenes tenían un dominio mínimo del castellano, suficiente como para cumplimentar los cuestionarios. Además, se trataba de jóvenes que se encontraban escolarizados y en pleno proceso de aprendizaje, con lo cual quizás en inmigrantes recién llegados a edades más tardías este hecho sí que hubiera marcado una diferencia, pues les habría permitido desenvolverse de una forma más fácil en la nueva sociedad. En segundo lugar, dado que todos pertenecían a la primera generación, tampoco afecta a la identificación con la cultura de origen, puesto que se presupone que todos hablan el lenguaje de origen.

Por último, debemos hacer un breve comentario sobre las diferencias que hemos hallado debidas a las zonas de procedencia de los jóvenes inmigrantes. Aunque no era un objetivo de nuestra investigación, ni teníamos expectativas concretas sobre los resultados que esperábamos encontrar, consideramos incluirla en los análisis con el objetivo de detectar si la forma en la que la adaptación se produce podía guardar alguna relación con la zona de la que los jóvenes proceden. Tenemos que advertir que estas deben ser tomadas con mucha cautela, dado que hemos agrupado a los jóvenes en amplias categorías donde se aglutinan nacionalidades muy diferentes. Además, los grupos creados no tienen el mismo tamaño, ni sabemos si son equiparables en sus características básicas, a lo que además se une que no hemos podido controlar otro tipo de variables en los análisis que puede que sean las que realmente expliquen los resultados. Por ejemplo, no sabemos si algunos de ellos se deben a aspectos como haber realizado la emigración a una edad más temprana. De forma general, a la luz de los resultados encontrados, tanto al analizar de

forma separada como a raíz de los perfiles, parece que la zona de procedencia puede estar influyendo en algunos aspectos del proceso de aculturación. En concreto, parece que los africanos de nuestra muestra llevan a cabo en mayor medida la integración, los asiáticos la separación y los Europeos del Este la asimilación. Sobre los latinoamericanos no encontramos una línea general de resultados, aunque en ocasiones hemos mostrado algunas diferencias. Sin embargo, antes de proceder a extraer conclusiones sobre la adaptación de diferentes grupos culturales, es necesario llevar a cabo análisis más específicos, como a continuación comentaremos.

Fortalezas, limitaciones y futuras líneas de investigación e intervención.

La primera fortaleza que presenta esta investigación es que constituye un acercamiento global al estudio de diversas variables importantes para el estudio de la adolescencia. Especialmente creemos que, tras la revisión de la literatura, es el primer estudio que se realiza en España en el que se combinan aspectos usualmente tratados desde las perspectivas evolutivas con aspectos específicos de los adolescentes que no han nacido en este país. Sin embargo, somos conscientes de que, a pesar del avance que puede suponer para la psicología evolutiva el poder contar con este acercamiento, son diversas las limitaciones que presenta, en parte, pensamos que derivadas de la gran complejidad de los objetivos. Entre las diversas limitaciones que presenta este estudio, algunas de las cuales ya las hemos ido comentando a lo largo de esta discusión, a continuación resaltamos de forma esquemática aquellas que podrían dar lugar a una explicación más completa de la realidad de los adolescentes en España, y por tanto pueden servir de orientaciones para establecer las líneas de investigación de futuros estudios.

- Una de las primeras limitaciones es el no haber incluido la perspectiva de los progenitores. Especialmente, para comprobar aspectos como si existen diferencias en las negociaciones de la autonomía y la percepción de conflictos, o comprobar la influencia de la brecha de aculturación en nuestro contexto, en el que no hemos encontrado ninguna investigación.
- También algunos aspectos relacionados con el desarrollo hubiesen podido quedar más claros si se llevara a cabo un estudio de corte longitudinal para conocer los cambios intrapersonales.

- No se ha podido contar con traducciones a diferentes idiomas de los instrumentos utilizados. Esto ha limitado la inclusión de jóvenes que no hablan castellano, como ya hemos comentado en la discusión, puede ser un factor que afecte en cierta medida a algunos de los resultados que presentamos.
- En este estudio básicamente hemos tenido en cuenta el estatus de inmigrante. Los diferentes tamaños de las muestras de los países de procedencia no han permitido realizar análisis más detallados. Aunque este no era el objetivo de este trabajo, si bien hemos presentado algunos resultados en relación a las zonas de procedencia, estas son muy generales y deben ser tomados con mucha precaución. Estas categorías son muy amplias y esconden realidades muy diferentes que no pueden homogeneizarse. En futuros estudios, sería interesante contar con muestras comparables por nacionalidades.
- Una última limitación que queremos señalar, y que se deriva de la amplitud de objetivos que han pretendido abarcarse en esta investigación, es que algunos podrían ser enfocados con mayor profundidad mediante una aproximación cualitativa. Por ejemplo, aunque en líneas generales los participantes muestran el mismo nivel de conflictos con sus progenitores, no sabemos si estos tienen una repercusión diferente dependiendo del estatus de inmigrante.

Por último, a la luz de los resultados encontrados creemos que pueden plantearse diversas actuaciones que mejoren la situación de los jóvenes en España. Dado que nos centramos en una población que se encuentra escolarizada, este contexto creemos que podría proporcionar una oportunidad idónea para llevar a cabo este tipo de intervenciones. A continuación exponemos de forma breve algunas que se derivan directamente de los datos que hemos presentado a lo largo de este trabajo.

- Dado que hemos encontrado una relación entre los valores que los jóvenes autóctonos tienen y las actitudes generales que mantienen hacia la inmigración, creemos que sería muy positivo impulsar programas educativos específicos en los que se fomentase el desarrollo de los valores que han mostrado esta actitud positiva.
- La importancia que ha demostrado la identidad étnica sobre la satisfacción de los jóvenes, independientemente de su estatus de inmigrante, hace necesario que se lleven a cabo acciones que permitan a los jóvenes en España realizar una construcción de la misma, proporcionándoles los medios y escenarios adecuados para ello.

- Algunos de los resultados que hemos comentado, por ejemplo las estrategias de aculturación de separación de los adolescentes inmigrantes o la expectativa de exclusión hacia los inmigrantes, pueden estar motivadas por el contexto específico en el que nos hemos centrado, en centros educativos con una relativa alta presencia de inmigrantes. Aunque no podemos mantener que se deba de forma exclusiva debido a esta situación, dado que no hemos realizado una comparación con otros centros con menor presencia, a la luz de este resultado y de la bibliografía revisada creemos que deberían evitarse la creación de escuelas-gueto.

CAPÍTULO 5

REFERENCIAS

REFERENCIAS

- Adams, R., & Laursen, B. (2001). The organization and dynamics of adolescent conflict with parents and friends. *Journal of Marriage and Family, 63*, 97-110.
- Adler, M. G., & Fagley, N. S. (2005). Appreciation: Individual differences in finding value and meaning as a unique predictor of subjective well-being. *Journal of Personality, 73*, 79-114.
- Agresti, A. (1996). *An introduction to categorical data analysis*. Nueva York, NY: John Wiley & Sons.
- Ahn, A. J., Kim, B. S. K., & Park, Y. S. (2008). Asian cultural values gap, cognitive flexibility, coping strategies, and parent-child conflicts among Korean Americans. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 14*, 353-363.
- Aquilino, W. S. (2005). Impact of family structure on parental attitudes toward the economic support of adult children over the transition to adulthood. *Journal of Family Issues, 26*, 143-167.
- Aquilino, W. S. (2006). Family relationships and support systems in emerging adulthood. En J. J. Arnett & J. L. Tanner (Eds.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century* (pp. 193-217). Washington, DC: American Psychological Association.
- Alegria, M., Canino, G., Shrout, P. E., Woo, M., Duan, N., Vila, D., . . . Meng, X. L. (2008). Prevalence of mental illness in immigrant and non-immigrant U.S. Latino groups. *American Journal of Psychiatry, 165*, 359-369.
- Allen, M. L., Elliott, M. N., Fuligni, A. J., Morales, L. S., Hambarsoomian, K., & Schuster, M. A. (2008). The relationship between Spanish language use and substance use behaviors among Latino youth: A social network approach. *Journal of Adolescent Health, 43*, 372-379.
- Allen M. L., Elliott, M. N., Morales, L. S., Diamant, A. L., Hambarsoomian, K., & Schuster, M. A. (2007). Adolescent participation in preventive health behaviors, physical activity, and nutrition: Differences across immigrant generations for Asians and Latinos compared with Whites. *American Journal of Public Health, 97*, 337-343.

- Allison, B. N., & Schultz, J. B. (2004). Parent-adolescent conflict in early adolescence. *Adolescence*, 39, 101-119.
- Alonso Struyck, P. (2005). *Discrepancias entre padres e hijos en la percepción del funcionamiento familiar y desarrollo de la autonomía adolescente* (Tesis doctoral). Valencia: Servei de Publicacions, Universitat de Valencia. Recuperado de: www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/10224/alonso.pdf?...1
- Altschul, I., Oyserman, D., & Bybee, D. (2006). Racial-ethnic identity in mid-adolescence: Content and change as predictors of academic achievement. *Child Development*, 77, 1155-1169.
- APA (2010). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association* (3ª ed.). México, DF: Manual Moderno.
- Aparicio Gómez, R., & Tornos Cubillo, A. (2006). *Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: Marroquíes, dominicanos, peruanos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Arends-Tóth, J., & Van de Vijver, F. J. R. (2006). Assessment of psychological acculturation. En D. L. Sam & J. W. Berry (Eds.), *Cambridge handbook of acculturation psychology* (pp. 142-160). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Arends-Tóth, J., & Van de Vijver, F. J. R. (2007). Acculturation attitudes: A comparison of measurement methods. *Journal of Applied Social Psychology*, 37, 1462-1488.
- Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist*, 54, 317-326.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480.
- Arnett, J. J. (2006). Emerging adulthood in Europe: A response to Bynner. *Journal of Youth Studies*, 9, 111-123.
- Arnett, J. J. (2008). The neglected 95%: Why American Psychology needs to become less American. *American Psychologist*, 63, 602-614.
- Arnett, J. J. (2009). *Adolescence and emerging adulthood: A cultural approach*. (3ª ed.) Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- Arrindell, W., Meeuwesen, L., & Huyse, F. (1991). The Satisfaction With Life Scale: Psychometric properties in a non-psychiatric medical outpatients sample. *Personality and Individual Differences, 12*, 117-123.
- Ashmore, R. D., Deaux, K., & McLaughlin-Volpe, T. (2004). An organizing framework for collective identity: Articulation and significance of multidimensionality. *Psychological Bulletin, 130*, 80-114.
- Ashworth, N. M. (1975). *Immigrant children and Canadian schools*. Toronto, Canadá: McClelland and Stewart.
- Assadi, S. M., Smetana, J., Shahmansouri, N., & Mohammadi, M. (2011). Beliefs about parental authority, parenting styles, and parent-adolescent conflict among Iranian mothers of middle adolescents. *International Journal of Behavioral Development, 35*, 424-431.
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer I., & García-Merita, M. L. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema, 12*, 331-336.
- Bagley, C. (1972). Deviant behaviour in English and West Indian schoolchildren. *Research in Education, 8*, 47-55.
- Barni, D., Ranieri, S., Scabini, E., & Rosnati, R. (2011). Value transmission in the family: do adolescents accept the values their parents want to transmit?. *Journal of Moral Education, 40*, 105-121.
- Barker, V., Giles, H., Noels, K., Duck, J., Hecht, M., & Cle'ment, R. (2001). The English-only movement: A communication analysis of changing perceptions of language vitality. *Journal of Communication, 51*, 3-37.
- Barrette, G., Bourhis, R. Y., Personnaz, M., & Personnaz, B. (2004). Acculturation orientations of French and North African undergraduates in Paris. *International Journal of Intercultural Relations, 28*, 415-438.
- Bartolomé Pina, M., Cabrera Rodríguez, F., Espín López, J. V., Campo del Sorribas, J., Marín Gracia, M. A., Rodríguez Lajo, M., ... Sabariego Puig, M. (2000). *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General de Educación y Formación Profesional (CIDE). Recuperado de: <http://www.doredin.mec.es/documentos/008200120101.pdf>.

- Baumrind, D. (2005). Patterns of parental authority and adolescent autonomy. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 108, 61-69.
- Beiser, M., Barwick, C., Berry, J.W., da Costa, G., Fantino, A., Ganesan, S., ... & Vela, E. (1988). *Mental health issues affecting immigrants and refugees*. Ottawa: Health and Welfare Canada.
- Beiser, M., Hou, F., Hyman, I., & Tousignant, M. (2002). Poverty, family process, and the mental health of immigrant children in Canada. *American Journal of Public Health*, 92, 220-227.
- Ben Jelloun, T. (2005). Francia: esos jóvenes que se rebelan no son inmigrantes. *Aula Intercultural*. Recuperado de: http://www.aulaintercultural.org/article.php?id_article=1122.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Bernard, M. M., Gebauer, J. E., & Maio, G. R. (2006). Cultural estrangement: The role of personal and societal value discrepancies. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 78-92.
- Berry, J. W. (1970). Marginality, stress and ethnic identification in an acculturated Aboriginal community. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1, 239-252.
- Berry, J. W. (1974). Psychological aspects of cultural pluralism. *Culture Learning*, 2, 17-22.
- Berry, J. W. (1980). Acculturation as varieties of adaptation. En A. Padilla (Ed.), *Acculturation Theory, models and some findings* (pp. 9-25). Boulder, CO: Westview Press.
- Berry, J. W. (1990). Psychology of acculturation. En J. Berman (Ed.), *Cross cultural perspectives: Nebraska symposium on motivation* (pp. 457-488). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology*, 46, 5-34.
- Berry, J. W. (2000). Sociopsychological cost and benefits of multiculturalism: A view from Canada. En J. W. Dacyl & C. Westin (Eds.), *Governance of Cultural diversity* (pp. 297-354). Estocolmo, Suecia: Center for Research in International Migration and Ethnic Relations.

- Berry, J. W. (2001). A psychology of immigration. *Journal of Social Issues*, 57, 615-631.
- Berry, J. W. (2003). Conceptual approaches to acculturation. En K. Chung, P. Balls-Organista, & G. Marin (Eds.), *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research* (pp. 17-37). Washington, DC: American Psychological Association Press.
- Berry, J. W. (2006). Contexts of acculturation. En D. L. Sam & J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology* (pp. 27-42). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Berry, J. W., Kalin, R., & Taylor, D. (1977). *Multicultural and ethnic attitudes in Canada*. Ottawa, Ontario, Canada: Supply and Services.
- Berry, J. W., Kim, U., Minde, T., & Mok, D. (1987). Comparative studies of acculturative stress. *International Migration Review*, 21, 491-511.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006a). *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity and adaptation across national contexts*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006b). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 55, 303-332.
- Berry, J. W., & Sam, D. L. (2003). Accuracy in scientific discourse. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 65-68.
- Betancourt, H., & Lopez, S. R. (1993). The study of culture, ethnicity, and race in American psychology. *American Psychologist*, 48, 629-637.
- Bilbao, M. A., Techio, E. M., & Páez, D. (2007). Felicidad, cultura y valores personales: Estado de la cuestión y síntesis meta-analítica. *Revista de Psicología*, 15, 233-276.
- Bilsky, W., Janik, M., & Schwartz, S. H. (2011). The structural organization of human values: Evidence from three rounds of the European Social Survey (ESS). *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42, 759-776.
- Birman, D. (2006). Measurement of the “acculturation gap” in immigrant families and implications for parent-child relationships. En M. H. Bronstein & L. R. Cote (Eds.),

- Acculturation and parent-child relationships: Measurement and development* (pp. 113-134). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bobowik, M., Basabe, N., Páez, D., Jiménez, A., & Bilbao, M. A. (2011). Personal values and well-being among Europeans, Spanish natives and immigrants to Spain: Does the cultural matter?. *Journal of Happiness Studies*, 12, 401-419.
- Booth, M. (2002). Arab adolescents facing the future: Enduring ideals and pressures to change. En B. B. Brown, R. W. Larson & Saraswathi, T. S (Eds.), *The world's youth: Adolescence in eight regions of the globe* (pp. 207-242). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Bosma, H. A., Jackson, S. E., Zijsling, D. H., Zani, B., Cicognani, E., Xerri, L. M., ... Charman, L. (1996). Who was the final say? Decisions on adolescent behavior within the family. *Journal of Adolescence*, 19, 227-291.
- Bourhis, R. Y., Moïse, L. C., Perreault, S., & Sénécal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. *International Journal of Psychology*, 32, 369-386.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2004). Life satisfaction among European American, African American, Mexican American, and Dominican American adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 385-400.
- Briones Pérez, E. (2008). Proceso de aculturación de adolescentes inmigrantes residentes en España (Tesis doctoral inédita). Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Briones, E., Verkuyten, M., Cosano, J., & Tabernero, C. (2012) Psychological adaptation of Moroccan and Ecuadorean immigrant adolescents in Spain. *International Journal of Psychology*, 47, 28-38.
- Brooke, P. P. Jr., Russell, D. W., & Price, J. L. (1988). Discriminant validation of measure job satisfaction, job involvement and organizational commitment. *Journal of Applied Psychology*, 73, 139-145
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano* (Trad. A. Devoto). Barcelona: Paidós (Trabajo original publicado en 1979).

- Brown, B. B., & Larson, R. W. (2002). The kaleidoscope of adolescence: Experiences of the world's youth at the beginning of the 21st century. En B. B. Brown, R. W. Larson & T.S. Saraswathi (Eds.), *The world's youth: Adolescence in eight regions of the globe* (pp. 1-20). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Bubeck, M., & Bilsky, W. (2004). Value structure at an early age. *Swiss Journal of Psychology*, 63, 31-41.
- Bulcroft, R. A., Carmody, D. C., & Bulcroft, K. A. (1996). Patterns of parental independence giving to adolescents: Variations by race, age, and gender of child. *Journal of Marriage and the Family*, 58, 866-883.
- Bumpus, M. F., Crouter, A. C., & McHale, S. M. (2001). Parental autonomy granting during adolescence: Exploring gender differences in context. *Developmental psychology*, 37, 163-173.
- Buriel, R., & Cardoza, D. (1993). Mexican American ethnic labeling: An intrafamilial and intergenerational analysis. En M. E. Bernal & G. P. Knight (Eds.), *Ethnic identity: Formation and transmission among Hispanics and other minorities* (pp. 197-210). Albany, NY: State University of New York Press.
- Buriel, R., Love, J., & De Ment, T. (2006). The relationship of language brokering to depression and parent-child bonding among Latino adolescents. En M. Bornstein & I. Cote (Eds.), *Acculturation, parent-child relationships, and child development: Measurement and development* (pp. 249-270). Lawrence Erlbaum, Associates.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modelling with AMOS: Basic concepts, applications and programming*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cabassa, L. J. (2003). Measuring acculturation: Where we are and where we need to go. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 25, 127-146.
- Calderón López, S. (2008). La satisfacción vital de adolescentes inmigrantes en España. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(4), 209-218.
- Calderón López, S. (2010). *Relaciones interculturales entre adolescentes inmigrantes y autóctonos*. (Tesis Doctoral). Recuperada de: <http://eprints.ucm.es/10647/1/T31910.pdf>

- Camacho (s.f.). *Regresión lineal múltiple*. Recuperado de <http://personal.us.es/vararey/adatos2/multiple.pdf>
- Carretero, M., & León, J. A. (1999). Del pensamiento formal al cambio conceptual en la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi & Coll, C. (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación: Vol. 1. Psicología evolutiva* (2ª ed., pp. 453-469). Madrid: Alianza.
- Celen, N., Cok, F., Bosma, H. A., & Djurre, H. Z. (2006). Perceptions of decisional autonomy of Turkish adolescents and their parents. *Paideia, 16*, 349-363.
- Chang, L., McBride-Chang, C., Stewart, S. M., & Au, E. (2003). Life satisfaction, self-concept, and family relations in Chinese adolescents and children. *International Journal of Behavioral Development, 27*, 182-189.
- Chao, R. K. (2006). The Prevalence and Consequences of Adolescents' Language Brokering for Their Immigrant Parents. En M. H. Bronstein & L. R. Cote (Eds.), *Acculturation and parent-child relationships: Measurement and development* (pp. 271-296). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Chao, R. K., & Tseng, V. (2002). *Parenting of Asians*. En M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 4. Social conditions and applied parenting* (2ª ed., pp. 59-93). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cheung, B. Y., Chudek, M., & Heine, S. J. (2011). Evidence for a sensitive period for acculturation: Younger immigrants report acculturating at a faster rate. *Psychological Science, 22*, 147-152.
- Choi, Y., He, M., & Barachi, T. W. (2008). Intergenerational cultural dissonance, parent-child conflict and bonding, and youth problem behaviors among Vietnamese and Cambodian immigrant families. *Journal of Youth Adolescence, 37*, 85-96.
- Chun, K. M., & Akutsu, P. D. (2003). Acculturation among ethnic minority families. En K. M. Chun, P. Balls Organista & G. Marín (Eds), *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research* (pp. 95-119). Washington, DC: American Psychological Association.
- Chung, G. H., Flook, L., & Fuligni, A. J. (2009). Daily family conflicts and emotional distress among adolescents from Latin American, Asian, and European backgrounds. *Developmental Psychology, 45*, 1406-1415.

- Clemente Estevan, R. A. (1996). Los contextos de desarrollo. En R. A. Clemente Estevan & C. Hernández Blasi (Eds.) *Contextos de desarrollo psicológico y educación* (pp. 19-31). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Coatsworth, J. D., Maldonado-Molina, M., Pantin, H., & Szapocznik, J. (2005). A person-centered and ecological investigation of acculturation strategies in Hispanic immigrant youth. *Journal of Community Psychology, 33*, 157-174.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2^a ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin, 112*, 155-159.
- Cokley, K. (2005). Racial(ized) identity, ethnic identity, and Afrocentric values: Conceptual and methodological challenges in understanding African American identity. *Journal of Counseling Psychology, 52*, 517-526.
- Cokley, K. (2007). Critical issues in the measurement of ethnic and racial identity: A referendum on the state of the field. *Journal of Counseling Psychology, 54*, 224-234.
- Cole, M. (2006). Internationalism in psychology: We need it now more than ever. *American Psychologist, 61*, 904-917.
- Cole, M., Stanton, B. S., Deveaux, L., Harris, C., Cottrell, L. Clemens, R. ... Mae Baine, R. (2007). Latent class analysis of risk behaviors among Bahamian young adolescents: Relationship between values prioritization and latent class. *Social Behavior and Personality: An international journal, 35*, 1061-1076.
- Coleman, J. C., & Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia* (Trad T. del Amo). Madrid: Morata.
- Collins, W. A. (1997). Relationships and development during adolescence: Interpersonal adaptation to individual change. *Personal Relationships, 4*, 1-14.
- Collins, W. A., & Laursen, B. (2004). Parent-adolescent relationships and influences. En R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology* (2^a ed., pp. 331-361). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

- Collins, W. A., & Russell, G. (1991). Mother-child and father-child relationships in middle childhood and adolescence: A developmental review. *Developmental Review, 11*, 99-136.
- Collins, W. A., & Steinberg, L. (2006). Adolescent development in interpersonal context. En Damon & R. Lerner (Series Eds) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (pp. 1003-1067). Nueva York, NY: John Wiley & Sons.
- Conger, R. D., Wallace, L. E., Sun, Y., Simons, R. L., McLoyd, V. C., & Brody, G. H. (2002). Economic Pressure in African American Families: A replication and extension of the family stress model. *Developmental Psychology, 38*, 179-193.
- Costigan, C. L., & Dokis, D. P. (2006). Relations between parent-child acculturation differences and adjustment within immigrant Chinese families. *Child Development, 77*, 1252-1267.
- Cross, W. E. Jr., & Fhagen-Smith, P. (2001). Patterns of African American identity development: A life span perspective. En B. Jackson & C. Wijeyesinghe (Eds.), *New perspectives on racial identity development: A theoretical and practical anthology* (pp. 243-270). New York: New York University Press.
- Crossman, J. M., & Charmaraman, L. (2009). Race, context, and privilege: White adolescents' explanations of racial-ethnic centrality. *Journal of Youth Adolescence, 38*, 139-152.
- Cuadrado, I. (2006) Psicología social de los valores humanos. En A. Gómez, E. Gaviria & I. Fernández (Coords.) *Psicología social* (pp. 583-617). Madrid: Sanz y Torres.
- Cuéllar, I., Arnold, B., & Maldonado, R. (1995). Acculturation Rating Scale for Mexican Americans-II: A revision of the original ARMSA scale. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 17*, 215-304.
- Cummis, R. A. (1995). On the trail of the golden standard for subjective well-being. *Social Indicators Research, 35*, 179-200.
- Cusmille, P., Darling, N., Flaherty, B., & Loreto Martínez, M. (2009). Heterogeneity and change in the patterning of adolescents' perceptions of the legitimacy of parental authority: A latent transition model. *Child Development, 80*, 418-432.
- Daddis, C. (2011). Desire for increased autonomy and adolescents' perceptions of peer autonomy: "Everyone else can; why can't I?" *Child Development, 82*, 1310-1326.

- Daddis, C., & Smetana, J. G. (2002). Domain-specific antecedents of parental psychological control and monitoring: The role of parenting beliefs and practices. *Child Development, 73*, 563-580.
- Daddis, C., & Smetana, J. G. (2005). Middle-class African American families' expectations for adolescents' behavioral autonomy. *International Journal of Behavioral Development, 29*, 371-381.
- Darling, N., Cumsille, P., Caldwell, L. L., & Dowdy, B. (2006). Predictors of adolescents' disclosure to parents and perceived parental knowledge: Between – and within – person differences. *Journal of Youth and Adolescence, 35*, 667-678.
- Darling, N., Cusmille, P., & Martínez, M. L. (2007). Adolescents' as active agents in the socialization process: Legitimacy of parental authority and obligation to obey as predictors of obedience. *Journal of Adolescence, 30*, 297-311.
- Darling, N., Cusmille, P., & Martínez, M. L. (2008). Individual differences in adolescents' beliefs about legitimacy of parental authority and their own obligation to obey: A longitudinal investigation. *Child Development, 79*, 1103-1118.
- Darling, N., Cumsille, P., & Pena-Alampay, L. (2005). Rules, legitimacy of parental authority, and obligation to obey in Chile, the Philippines, and the United States. En J. G. Smetana (Ed.), *Changing boundaries of parental authority*. (pp. 47-60). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dasen, P. (2000). Rapid social change and the turmoil of adolescence: A cross-cultural perspective. *International Journal of Group Tensions, 29*, 17-49.
- David, E. J. R., Okazaki, S., & Saw, A. (2009). Bicultural self-efficacy among college students: Initial scale development and mental health correlates. *Journal of Counseling Psychology, 56*, 211-226.
- Davidov, E. (2008). A cross-cultural and cross-time comparison of the human values measurements with the second round of the European Social Survey. *Survey Research Methods, 2*, 33-46.
- Davidov, E. (2010). Testing for compatibility of human values across countries and time with the third round of the European Social Survey. *International Journal of Comparative Sociology, 51*, 171-191.

- Davidov, E., Meuleman, B., Billiet, J., & Schmidt, P. (2008). Values and support immigration: A cross-country comparison. *European Sociological Review*, 24, 583-599.
- Davidov, E., Schmidt, P., & Schwartz, S. H. (2008). Bringing values back: The adequacy of the European Social Survey to measure values in 20 countries. *Public Opinion Quarterly*, 72, 420-445.
- Dekovic, M., Noom, M. J., & Meeus, W. (1997). Expectations regarding development during adolescence: Parental and adolescent perceptions. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 253-270.
- Delpino Gouicochea, M. A. (2007). *La inserción de los adolescentes latinoamericanos en España: Algunas claves*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Recuperado de: <http://www.observatoriodelainfancia.mspes/documentos/InsercAdolesLatinos.pdf>
- Demo, D. H., & Acock, A. C. (1996). Family structure, family process, and adolescent well-being. *Journal of Research on Adolescence*, 6, 457-488.
- Dew, T., & Huebner, E. S. (1994). Adolescents' perceived quality of life: An exploratory investigation. *Journal of School Psychology*, 31, 185-199.
- Diccionario de Ciencias Sociales de la Unesco (1987). Barcelona: Planeta-Agostini.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-572.
- Diener, E., & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Personality Process and Individual Differences*, 68, 653-663.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Diener, E., & Lucas, R. (1999). Personality, and subjective well-being. In D. Kahneman, E. Diener & N. Schwarz, (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 213-229). Nueva York, NY: Russell Sage Foundation.
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2003). Culture, personality, and well-being. *Annual Review of Psychology*, 54, 403-425.

- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2005). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. En C. R. Snyder & S. J. López (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 63-73). Nueva York: Oxford University Press.
- Diener, E., Lucas, R. E., & Scollon, C. N. (2006). Beyond the hedonic treadmill: Revising the adaptation theory of well-being. *American Psychologist*, *61*, 305-314.
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2009). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. En S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (2^a. ed., pp. 187-194). Nueva York, NY: Oxford University Press.
- Diener, E., & Suh, E. M. (Eds.). (2000). *Culture and subjective well-being*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. E. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, *125*, 276-302.
- Dion, K. K., & Dion, K. L. (2001). Gender and cultural adaptation in immigrant families. *Journal of Social Issues*, *57*, 511-521.
- Dixon, S.V., Graber, J. A., & Brooks-Gunn, J. (2008). The roles of respect for parental authority and parenting practices in parent-child conflict among African American, Latino, and European American families. *Journal of Family Psychology*, *22*, 1-10.
- Doan, G. O., & Stephan, C. W. (2006). The functions of ethnic identity: A New Mexico Hispanic sample. *International Journal of Intercultural Relations*, *30*, 229-241.
- Dornbusch, S. M., Carlsmith, J. M., Bushwall, S. J., Ritter, P. L., Leiderman, H., Hastorf, A. H., & Gross, R. T. (1985). Single parents, extended households, and the control of adolescents. *Child Development*, *56*, 326-341.
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Mont-Reynaud, R., & Chen, Z. (1990). Family decision making and academic performance in a diverse high school population. *Journal of Adolescent Research*, *5*, 143-160.
- Edín, K., & Kissane, R. J. (2010). Poverty and the American family: A decade in review. *Journal of Marriage and Family*, *72*, 460-479.

- Erikson, H. E. (1977). *Identidad, juventud y crisis* (Trad. M. Galeano). Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós. (Trabajo original publicado en 1968).
- Espín, J. V., Marín, M. A., Rodríguez, M., & Cabrera, F. (1998). Elaboración de un cuestionario para medir la identidad étnica y la aculturación en la adolescencia. *Revista de Educación*, 315, 227-249.
- Espiritu, Y. L. (2001) 'We don't sleep around like white girls do': Family, culture, and gender in filipina American lives." *Signs*, 26, 415-440.
- European Social Survey. <http://ess.nsd.uib.no/>
- Farver, J. A. M., Narang, S. K., & Bhadha, B. R. (2002). East meets West: Ethnic identity, acculturation, and conflict in Asian Indian families. *Journal of Family Psychology*, 16, 338-350.
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A.-G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41, 1149-1160.
- Feldman, S., & Quatman, T. (1988). Factors influencing age expectations for adolescent autonomy: A study of early adolescents and parents. *Journal of Early Adolescence*, 8, 325-343.
- Feldman, S. S., & Rosenthal, D. A. (1990). The acculturation of autonomy expectations in Chinese high schoolers residing in two western nations: Effects of length of residence. *International Journal of Psychology*, 25, 259-281.
- Ferguson, Y., L., Kasser, T., & Jahng, S. (2010). Differences in life satisfaction and school satisfaction among adolescents from three nations: The role of perceived autonomy support. *Journal of Research on Adolescence*, 21, 649-661.
- Fernández, F., & Checa J. C. (2003). Vivienda y segregación de los inmigrantes en Andalucía. Script Nova, *Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 2 (146). Recuperado de: [http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-146\(061\).htm](http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-146(061).htm).
- Fischer, R., Vauclair, C. M., Fontaine, J. R. J., & Schwartz, S. H. (2010). Are individual-level and country level values structures different? Testing Hofstede's legacy with the Schwartz Value Survey. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 41, 135-151.

- Flanagan, C.A., Stout, M., & Gally, L. S. (2008). It's my body and none of your business: Developmental changes in adolescents' perceptions of rights concerning health. *Journal of Social Issues, 64*, 815-834.
- Flannery, W. P., Reise, S. P., & Yu, J. (2001). An empirical comparison of acculturation models. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*, 1035-1045.
- Fleming, M. (2008). Género y autonomía en la adolescencia: Las diferencias entre chicos y chicas aumentan a los 16 años. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica, 6*(2), 33-52.
- French, S. E., Seidman, E., Allen, L., & Aber, J. L. (2006). The development of ethnic identity during adolescence. *Developmental Psychology, 42*, 1-10.
- Fuligni, A. J. (1998). Authority, autonomy, and parent-adolescent conflict and cohesion: A study of adolescents from Mexican, Chinese, Filipino, and European background. *Developmental Psychology, 34*, 782-792.
- Fuligni, A. J., & Eccles, J. S. (1993). Perceived parent-child relationships and early adolescents' orientation toward peers. *Developmental Psychology, 29*, 622-632.
- Fuligni, A. J., & Flook, L. (2005). A social identity approach to ethnic differences in family relationships during adolescence. En R. Kail (Ed.), *Advances in child development and behavior* (pp. 125-152). New York, NY: Academic Press.
- Fuligni, A. J., Hughes, D. L., & Way, N. (2009). Ethnicity and immigration. En R. L. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (3^a ed., Vol. 2, pp. 527-569). Nueva York, NY: John Wiley & Sons.
- Fuligni, A. J., Kiang, L., Witkow, M. R., & Baldelomar, O. (2008). Stability and change in ethnic labeling among adolescents from Asian and Latin American immigrant families. *Child Development, 79*, 944-956.
- Fuligni, A. J., & Pedersen, S. (2002). Family obligation and the transition to adulthood. *Developmental Psychology, 38*, 856-868.
- Fuligni, A. J., Tseng, V., & Lam, M. (1999). Attitudes toward family obligations among American adolescents with Asian, Latin American, and European backgrounds. *Child Development, 70*, 1030-1044.

- Fuligni, A. J., Witkow, M., & García, C. (2005). Ethnic identity and the academic adjustment of adolescents from Mexican, Chinese, and European backgrounds. *Developmental Psychology, 41*, 799-811.
- Fussell, E., & Greene, M. (2002). Demographic trends affecting adolescents around the world. En B. B. Brown, R. W. Larson & T. S. Saraswathi (Eds.), *The world's youth: Adolescence in eight regions of the globe* (pp. 21-60). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- García Borrego, I. (2003). Los hijos de inmigrantes como tema sociológico: La cuestión de "la segunda generación". *Anduli: Revista Andaluza de Ciencias Sociales, 3*, 27-46.
- García, M., & Peralbo, M. (2001). La adquisición de la autonomía conductual durante la adolescencia: Expectativas de padres e hijos. *Infancia y Aprendizaje, 24*, 165-180.
- García-Coll, C. (2005a). ¿Cuándo se convierte la cultura en un factor de riesgo contextual?. En E. L. Ezpeleta (Ed.), *Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo* (pp. 237-255). Barcelona: Masson.
- García-Coll, C. (abril, 2005b). The immigrant paradox: Critical factors in Cambodian students' success. Trabajo presentado en el Biennial meeting of the Society for Research in Child Development. Atlanta, GA.
- García-Coll, C., Crnic, K., Lamberty, G., Wasik, B. H., Jenkins, R., García, H. V., & McAdoo, H. P (1996). An integrative model for the study of developmental competencies in minority children. *Child Development, 67*, 1891-1914.
- García-Coll, C., & Magnuson, K. (2000). Cultural differences as sources of developmental vulnerabilities and resources. (2000). En J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (pp. 94-114). Nueva York, NY: Cambridge University Press.
- García-Coll, C., & Patcher, L. M. (2002). Ethnic and minority parenting. En M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol.4. Social conditions and applied parenting* (2^a. ed., pp. 1-19). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- García-Montalvo J. (2006). Deconstruyendo la burbuja: Expectativas de revalorización y precio de la vivienda en España. *Papeles de economía española*, 109, 44-75.
- Georgellis, Y., Tsitsianis, N., & Yin, Y. P. (2009). Personal values as mitigating factors in the link between income and life satisfaction: Evidence from the European Social Survey. *Social Indicators Research*, 91, 329-344.
- Gibbons, J. L. (2004). Adolescents in the developing world. En U. P. Gielen & J. Roopnaire (Eds.), *Childhood and adolescence: Cross-cultural perspectives and applications* (pp. 255-276). Westport, CT: Praeger.
- Gielen, U. P. (2004). The cross-cultural study of human development: An opinionated historical introduction. En U. P. Gielen & J. L. Roopnarine (Eds.), *Childhood and adolescence: Cross-cultural perspectives and applications* (pp. 3-45). Westport, CT: Praeger.
- Gilman, R., & Huebner, E. S. (1997). Children's reports of their life satisfaction: Convergence across raters, time, and response formats. *School Psychology International*, 18, 229-243.
- Gilman, R., & Huebner, S. (2003). A review of life satisfaction research with children and adolescents. *School Psychology Quarterly*, 18, 192-205.
- Gilman, R., Huebner, E. S., Tian, L., Park, N., O'Byrne, J., Schiff, M., ... Langknecht, H. (2008). Cross-national adolescent multidimensional life satisfaction reports: Analyses of mean scores and response style differences. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 142-154.
- Goldenberg, A. (1973). Educational adjustment of immigrant children. *JIAS News*, Autumn.
- Gómez Jiménez, Á., & Martínez-Sánchez, E. (2000). Implicaciones del modelo de valores de Schwartz para el estudio del individualismo y el colectivismo. Discusión de algunos datos obtenidos en muestras españolas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 53, 279-301.
- Goossens, L. (2006). Adolescent development: Putting Europe on the map. En S. Jackson & L. Goossens (Eds.), *Handbook of adolescent development* (pp. 1-10). Nueva York, NY: Psychology Press.
- Gordon, M. M. (1964). *Assimilation in American life*. Nueva York, NY: Oxford University Press.

- Gouveia, V. V. (2001) El individualismo y el colectivismo normativo: comparación de dos modelos. En M. Ros y V. Gouveia (Coords.), *Psicología social de los valores humanos* (pp. 101-122). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gouveia, V. V., Clemente, M., & Vidal, M. A. (1998). El cuestionario de valores de Schwartz (CVS): propuesta de adaptación en el formato de respuesta. *Revista de Psicología Social*, 13, 463-470.
- Gouveia, V. V., & Ros, M. (2000). Hofstede and Schwartz's models for classifying individualism at the cultural level: Their relation to macro-social and macro-economic variables. *Psicothema*, 12, 25-33.
- Grad, H., & Sanz, A. (2008). La contribución de valores, nacionalismo étnico e identidad comparativa a la xenofobia: Un estudio intercultural. *Revista de Psicología Social*, 23, 315-327.
- Grad, H. M., & Schwartz, S. H. (1998). Aspectos culturales en la estructura de los cuestionarios de valores CVS y RVS. *Revista de Psicología Social*, 13, 471-484.
- Graff Murano, J. (2010). Aculturación e identidad étnica: la integración social de los alumnos inmigrantes en las escuelas (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca. Recuperada de <http://hdl.handle.net/10366/8323>.
- Graves, T. D. (1967). Acculturation, access and alcohol in a tri-ethnic community. *American Anthropologist*, 69, 306-321.
- Greenberger, E., & Chen, C. (1996). Perceived family relationships and depressed mood in early and late adolescence: A comparison of European and Asian American. *Developmental Psychology*, 32, 707-716.
- Grupo Expofincas (3 de Septiembre de 2009). Informe del Grupo Expofincas, especialista en intervención inmobiliaria: 33 años, edad media del comprador de casa. Recuperado de: <http://www.elmundo.es/elmundo/2009/09/03/suvienda/1251973999.html>.
- Güngör, D. (2007). The interplay between values, acculturation and adaptation: A study on Turkish-Belgian adolescents. *International Journal of Psychology*, 42, 380-392.
- Gutman, L. M., & Eccles, J. S. (2007). Stage-environment fit during adolescence: Trajectories of family relations and adolescent outcomes. *Developmental Psychology*, 43, 522-537.

- Hall, G. S. (1904). *Adolescence* (Vol. 2). Nueva York, NY: Appleton.
- Halgunseth, L. C., Ispa, J. M., & Rude, D. (2006). Parental control in Latino families: An integrated review of the literature. *Child Development, 77*, 1282-1297.
- Hardway, C., & Fuligni, A. J. (2006). Dimensions of family connectedness among adolescents with Mexican, Chinese, and European backgrounds. *Developmental Psychology, 42*, 1246-1258.
- Hardwood, R., Leyendecker, B., Carlson, V., Asencio, M., & Miller, A. (2002). Parenting among Latino families in the U.S. En M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 4. Social conditions and applied parenting* (2^a ed., pp. 21-46). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Harker, K. (2001). Immigrant generation, assimilation and adolescent psychological well-being. *Social Forces, 79*, 969-1004.
- Harkness, S., & Super, C. M. (1983). The cultural construction of child development: A framework for the socialization of affect. *Ethos, 11*(4) 221-231.
- Harkness, S., & Super, C. M. (1993). The developmental niche: Implications for children's literacy development. *Early intervention and culture: Preparation for literacy* (pp. 115-132). Paris, Francia: UNESCO.
- Hayes-Bautista, D. (2004). *La Nueva California: Latinos in the golden state*. Los Angeles, CA: University of California Press.
- Hawk, S.T., Keijsers, L., Hale III, W. W., & Meeus, W. (2009). Mind your own business! Longitudinal relations between perceived privacy invasion and adolescent-parent conflict. *Journal of Family Psychology, 23*, 511-520.
- Helms, J. E. (1990). *Black and White racial identity: Theory, research, and practice*. Westport, CT: Greenwood.
- Helms, J. E. (1996). Toward a methodology for measuring and assessing racial identity as distinguished from ethnic identity. En G. Sodowsky and J. Impara (Eds.), *Multicultural Assessment in Counseling and Clinical Psychology* (pp. 143-192). Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurement.

- Helms, J. E. (2005). The meaning of race in psychology and how to change it: A methodological perspective. *American Psychologist*, *60*, 27-36.
- Helms, J. E. (2007). Some better practices for measuring racial and ethnic identity constructs. *Journal of Counseling*, *54*, 235-246.
- Hill, J. P., & Lynch, M. E. (1983). The intensification of gender-related role expectations during early adolescence. En J. Brooks-Gunn & A. C. Petersen (Eds.), *Girls at puberty* (pp. 201-228). Nueva York, NY: Plenum. Hirsch.
- Hofstede, G. (1984). *Culture's consequences: International differences in work related values*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hofstede, G. (1994). Foreword. En U. Kim, H.C. Triandis, Ç. Kagitçibasi, S. C. Choi & G. Yoon (Eds.), *Individualism and collectivism: Theory, methods and applications* (pp. ix-xiii). Thousand Oaks, USA: Sage.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviours, institutions and organizations across nations* (2^a ed.). Thousand Oak, CA: Sage.
- Horrocks, J. E. (1962). *The psychology of Adolescence, behaviour and development* (2^a ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. En R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 76-99). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hu L. T., & Bentler P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, *6*, 1-55.
- Huebner, E. S., Gilman, R., & Man, C. (2012). Perceived quality of life of children and youth. En K. C. Land, A. C. Michalos & M. J. Sirgy (Eds.), *Handbook of social indicators and quality of life research* (pp. 355-372). Nueva York, NY: Springer.
- Huiberts, A., Oosterwegel, A., Vandervalk, I., Vollebergh, W., & Meeus, W. (2006). Connectedness with parents and behavioural autonomy among Dutch and Moroccan adolescents. *Ethnic and Racial Studies*, *29*, 315-330.

- Hutnik, N. (1986). Patterns of ethnic minority identification and modes of social adaptation. *Ethnic and Racial Studies*, 9, 150-167.
- Hwang, W., & Wood, J. J. (2008). Acculturative family distancing: Links with self-reported symptomatology among Asian Americans and Latinos. *Child Psychiatry and Human Development*, 40, 123-138.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1972). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente: ensayo sobre la construcción de las estructuras operatorias formales* (Trad. M. T. Cevasco). Buenos Aires, Argentina: Paidós (Trabajo original publicado en 1955).
- Instituto Nacional de Estadística (2007). Consultado en: <http://www.ine.es/>
- Instituto Nacional de Estadística (2009). Encuesta anual de estructura salarial: Año 2009. Recuperado de: <http://www.ine.es/prensa/np658.pdf>.
- Instituto Nacional de Estadística (2010). *Mujeres y hombres en España 2010*. Recuperado de: <http://www.ine.es/prodyser/pubweb/myh/myh10.pdf>.
- Instituto Nacional de Estadística (2012). Avance de la Explotación estadística del Padrón a 1 de enero de 2012. Recuperado de: <http://www.ine.es/prensa/np710.pdf> Padrón municipal.
- Isajiw, W. W. (1990). Ethnic-identity retention. En R. Breton, W. W. Isajiw, W. E. Kalbach & J. G. Reitz (Eds.), *Ethnic identity and equality* (pp. 34-91). Toronto, Canadá: University of Toronto Press.
- Isajiw, W. W. (1993). Definitions and dimensions of ethnicity: A theoretical framework. En Statistics Canada and Bureau of the Census: Challenges of measuring an ethnic world. Proceedings of the joint Canada–United States conference on the measurement of ethnicity, 1992. Washington, DC: US Government Printing Office. Recuperado de: https://tspace.library.utoronto.ca/retrieve/132/Def_DimofEthnicity.pdf
- Jackson, S., & Goossens, L. (Eds.). (2006). *Handbook of adolescent development*. Nueva York, NY: Psychology Press.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (2004). LIREL 8.7. for Windows (computer software). Lincolnwood, IL: Scientific Software International, Inc.

- Kagitcibasi, C. (1997). Individualism and collectivism. En J. F. Berry, M. H. Segall & C. Kagitcibasi (Eds. del volumen), *Handbook of cross-cultural psychology* (2ª ed., Vol. 3: *Social behavior and applications*, pp. 1-49). Londres, Reino Unido: Allyn & Bacon.
- Kaiser, H. F. (1974) An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36.
- Kang, S., Shaver, P. R., Sue, S., Min, K., & Jing, H. (2003). Culture-specific patterns in the prediction of life satisfaction: Roles of emotion, relationship quality, and self-esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1596-1608.
- Kasser, T., & Ahuvia, A. C. (2002). Materialistic values and well-being in business students. *European Journal of Social Psychology*, 32, 137-146.
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1993). A dark side of the American dream: Correlates of financial success as a life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 410-422.
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Farther examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 80-87.
- Kett, J. (1977). *Rites of passage: Adolescence in America, 1790 to the present*. Nueva York, NY: Basic Books.
- Kiang, L., & Fuligni, A. J. (2009). Ethnic identity and family processes among adolescents from Latin American, Asian and European backgrounds. *Journal of Youth Adolescence*, 38, 228-241.
- Kiang, L., Perreira, K. M., & Fuligni, A. J. (2011). Ethnic label use in adolescents from traditional and non-traditional immigrant communities. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 719-729.
- Kiang, L., Yip, T., Gonzales-Backen, M., Witkow, M. R., & Fuligni, A. J. (2006). Ethnic identity and the daily psychological well-being of adolescents from Mexican and Chinese backgrounds. *Child Development*, 77, 1338-1350.
- Kiang, L., Witkow, M. R., Baldelomar, O. A., & Fuligni, A. J. (2010). Change in ethnic identity across the high school years among adolescents with Latin American, Asian, and European backgrounds. *Journal of Youth Adolescence*, 39, 683-693.

- Kilburn, H. W. (2009). Personal values and public opinion. *Social Science Quarterly*, 90, 868-865.
- Kim, B. S. K., & Abreu, J. M. (2001). Acculturation measurement: Theory, current instruments, and future directions. En J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki & C. M. Alexander (Eds.), *Handbook of multicultural counseling* (2ª ed., pp. 394-424). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kim, H., & Markus, H. R. (1999). Deviance or uniqueness, harmony or conformity? A cultural analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 785-800.
- Kim-Pong, T., Lau, H. P. B., & Jiang, D. (2012). Culture and subjective well-being: A dynamic constructivist view. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43, 23-31.
- Knafo, A., Daniel, E., & Khoury-Kassabri, M. (2008). Values as protective factors against violent behavior in Jewish and Arab high schools in Israel. *Child Development*, 79, 652-667.
- Knafo, A., & Schwartz, S. H. (2003). Parenting and adolescents' accuracy in perceiving parental values. *Child Development*, 74, 595-611.
- Knafo, A., & Schwartz, S. H. (2004). Identity formation and parent-child value congruence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 439-458.
- Knoppen, D., & Saris, W. (2009). Do we have to combine values in Schwartz' Human Values Scale? A comment on the Davidov studies. *Survey Research Methods*, 3, 91-103.
- Kroger, J. (2003). Identity development during adolescence. En G. R. Adams & M. D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 205-226). Oxford, Reino Unido: Blackwell Publishing.
- Kroger, J., Martinussen, M., & Marcia, J. M. (2010). Identity status change during adolescence and young adulthood: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 33, 683-698.
- Kwak, K. (2003). Adolescent and their parents: A review of intergenerational family relations for immigrant and non-immigrant families. *Human Development*, 46(2-3), 115-136.
- Kwan, V. S. Y., Bond, M. H., & Singelis, T. M. (1997). Pancultural explanations for life satisfaction: Adding relationship harmony to self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1038-1051.

- Knowles, E. D., & Peng, K. (2005). White selves: Conceptualizing and measuring a dominant-group identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 223-241.
- Lam, P. K. (junio, 2010). Values and problem behaviors in Hong Kong adolescents. *ETD Collection for Wayne State University*. Paper AAI3397551. Recuperado de <http://digitalcommons.wayne.edu/dissertations/AAI3397551>.
- Lara L., & García Torres, M. (Abril, 2012). *El desarrollo de la identidad étnica en adolescentes colombianos: Un estudio comparativo entre adolescentes colombianos en Colombia y en España*. Trabajo presentado en el VII Congreso Migraciones Internacionales en España: Movilidad humana y diversidad social. Universidad del País Vasco, Bilbao.
- Lara, L., & Padilla Pastor, M. L. (2010). Cuestionario para el estudio de los conflictos entre padres e hijos inmigrantes y autóctonos. En E. Soriano, A. J. González & R. M. Zapata (Eds.), *Retos internacionales ante la interculturalidad* (pp. 76-81). Almería: Universidad de Almería.
- Lara, L., & Padilla Pastor, M. L. (2011). Familias en transición. En F. J. García & N. Kressova (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 117-1128). Granada: Instituto de Migraciones.
- Larson R., & Richards, M. (1998). Waiting for the weekend: Friday and Saturday nights as the emotional climax of the week. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 82, 37-52.
- Larson, R., & Wilson, S. (2004). Adolescence across place and time. En R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology* (2ª ed., pp. 299-330). Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons.
- Lau, A. S., McCabe, K. M., Yeh, M., Garland, A. F., Wood, P. A., & Hough, R. L. (2005). The acculturation gap-distress hypothesis among high-risk Mexican American families. *Journal of Family Psychology*, 19, 367-375.
- Laursen, B. (1995). Conflict and social interaction in adolescent relationships. *Journal of Research on Adolescence*, 5, 55-70.
- Laursen, B. (2005). Conflict between mothers and adolescents in single-mother, blended, and two-biological-parent families parenting. *Science and Practice*, 5, 347-370.

- Laursen, B., & Collins, W. A. (2004). Parent-child communication during adolescence. En A. L. Vangelisti (Ed.), *Handbook of family communication* (pp. 333-348). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Laursen, B., & Collins, W. A. (2009). Parent-child relationships during adolescence. En R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology*. (3ª ed., Vol. 2: *Contextual influences on adolescent development*, pp. 3-42). Nueva York, NY: Wiley.
- Laursen, B., Coy, C. K., & Collins, W. A. (1998). Reconsidering changes in parent-child conflict across adolescence: A meta-analysis. *Child Development*, 69, 817-832.
- Lerner, R. M. (2002). *Concepts and theories of human development* (3ª ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Leidy, S. M., Guerra, N. G., & Toro, R. I. (2010). Positive parenting, family cohesion, and child competence among immigrant Latino families. *Journal of Family Psychology*, 24, 252-260.
- Leung, C., Pe-Pua, R., & Karnilowicz, W. (2006). Psychological adaptation and autonomy among adolescents in Australia: A comparison of Anglo-Celtic and three Asian groups. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 99-118.
- Leventhal, T., Xue, Y., & Brooks-Gunn, J. (2006) Immigrant differences in school-age children's verbal trajectories: A look at four racial/ethnic groups. *Child Development*, 77, 1359-1374.
- Lévy-Mangin, J. P. (2006). *Modelización con estructuras de covarianzas en ciencias sociales: Temas esenciales, avanzados y aportaciones especiales*. Coruña: Netbiblo.
- Liebkind, K. (1992). Ethnic identity. Challenging the boundaries of social psychology. En G. M. Breakwell (Ed.), *Social Psychology of identity and the self concept* (pp. 147-185). Londres, Reino Unido: Surrey University Press.
- Liebkind, K. (1996). Acculturation and stress. Vietnamese refugees in Finland. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 27(2), 161-180.
- Liebkind, K. (2001). Acculturation. En R. Brown & S. Gaeter (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology: Intergroup processes* (pp. 386-406). Oxford, Reino Unido: Blackwell.

- Liebkind, K. (2006). Ethnic identity and acculturation. En D. L. Sam & J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (pp. 78-96). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Liebkind, K., & Jasinskaja-Lahti, I. (2000). Acculturation and psychological well-being among immigrant adolescents in Finland: A comparative study of adolescents from different cultural backgrounds. *Journal of Adolescent Research, 15*, 446-469.
- Liem, G. A. D., Martin, A. J., Nair, E., Bernardo, A. B. I., & Prasetya, P. H. (2011). Content and structure of values in middle adolescence: Evidence from Singapore, the Philippines, Indonesia, and Australia. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 42*, 146-154.
- Lim, S. L., Yeh, M., Liang, J., Lau, A. S., & McCabe, K. (2009). Acculturation gap, intergenerational conflict, parenting style, and youth distress in immigrant Chinese American families. *Marriage and Family Review, 45*, 84-106.
- Liu, H., Yu, S., Cottrell, L., Lunn, S., Deveaux, L., Brathwaite, N.V. ... Staton, B. (2007). Personal values and involvement in problem behaviors among Bahamian early adolescents: A cross-sectional study. *BMC Public Health, 7*: 135. Recuperado de: <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/7/135>.
- Llinares Insa, L. I. (2003). Las prioridades de valor en la adolescencia: Diferencias en función del sexo y la edad. *Informació Psicológica, 81*, 55-62. Recuperado de: <http://www.informaciopsicologica.info/uploads/revistas/IP81.pdf#page=55>.
- Lopez, S. J., Prosser, E. C., Edwards, L. M., Magyar-Moe, J. L., Neufeld, J. E., & Rasmussen, H. N. (2005). Putting positive psychology in a multicultural context. En C. R. Snyder & S. J. López (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 700-714). Nueva York, NY: Oxford University Press.
- Lopez, D. E., & Stanton-Salazar, R. D. (2001). Mexican Americans: A second generation at risk. En R. G. Rumbaut & A. Portes (Eds.), *Ethnicities Children of immigrants in America* (pp. 57-90). Berkeley, CA: University of California Press.
- Louis, G. R. S., & Liem, J. H. (2005). Ego identity, ethnic identity, and the psychosocial well-being of ethnic minority and majority college students. *Identity, 5*, 227-246.

- Love, J. A., & Buriel, R. (2007). Language brokering, autonomy, parent-child bonding, biculturalism, and depression: A study of Mexican American adolescents from immigrant families. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 29, 472-491.
- Lucas, R.E. (2007). Long-term disability is associated with lasting changes in subjective well-being: Evidence from two nationally representative longitudinal studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 717-730.
- Lucas, R. E., Clark, A. E., Georgellis, Y., & Diener, E. (2003). Re-examining adaptation and the set point model of happiness: Reactions to changes in marital status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 527-539.
- Lucas, R. E., Clark, A. E., Georgellis, Y., & Diener, E. (2004). Unemployment alters the set point for life satisfaction. *Psychological Science*, 15, 8-13.
- Malgesini, G., & Giméne C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Catarata.
- Man, P. (1991). The influence of peers and parents on youth life satisfaction in Hong Kong. *Social Indicators Research*, 2, 347-365.
- Marcia, J. E. (1966). Identity development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 551-558.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. En J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159-187). Nueva York, NY: John Wiley & Sons.
- Marcia, J. E. (2002). Adolescence, identity, and the Bernardone family. *Identity: An international Journal of Theory and Research*, 2, 199-209.
- Marcia, J. E., Waterman, A. S., Matteson, D. R., Archer, S. L., & Orlofsky, J. L. (Eds.). (1993). *Ego identity: A handbook for psychosocial research*. Nueva York, NY: Springer.
- Marín, G., & Gamba, R. (1996). A new measurement of acculturation for Hispanics: The bidimensional acculturation scale for Hispanics (BAS). *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 18, 297-316.
- Marín, G., & Gamba, R. J. (2003). Acculturation and changes in cultural values. En En K. Chung, P. Balls-Organista & G. Marin (Eds.), *Acculturation: Advances in theory, measurement,*

- and applied research* (pp. 83-93). Washington, DC: American Psychological Association Press.
- Marín, G., Sabogal, R., Marín, B. V., Otero-Sabogal, R., & Pérez-Stable, E. J. (1987). Development of a short acculturation scale for Hispanics. *Hispanic Journal of Behavioral Science, 9*, 183-305.
- Marks, A. K., Szalacha, L. A., Lamarre, M., Boyd, M. J., & Garcia-Coll, C. (2007). Emerging ethnic identity and interethnic group social preferences in middle childhood: Findings from the children of immigrants development in context (CIDC) study. *International Journal of Behavioral Development, 31*, 501-513.
- Markus, H. R., Mullally, P. R., & Kitayama, S. (1997). Diversity in modes of cultural participation. En U. Neisser, D. Jopling (Eds.), *The Conceptual Self in Context: Culture, Experience, Self-Understanding* (pp. 13-61). Londres, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Martinez, R. O., & Duke, R. L. (1997). The effects of ethnic identity, ethnicity, and gender on adolescent Well-Being. *Journal of Youth and Adolescence, 26*, 503-516.
- Martínez, M. C., Paterna, C., & Goveia, V. (2006). Relevancia del modelo dual de valores en relación con el prejuicio y la intención de contacto hacia exogrupos. *Anales de Psicología, 22*, 243-250.
- Masuoka, N. (2006). Together they become one: Examining the predictors of panethnic group consciousness among Asian Americans and Latinos. *Social Science Quarterly, 87*, 993-1011.
- Matsudaira, T. (2006). Measures of psychological acculturation: A review. *Transcultural Psychiatry, 43*, 462-487.
- Matsunaga, M., Hecht, M. L., Elek, E., & Ndiaye, K. (2010). Ethnic identity development and acculturation: A longitudinal analysis of Mexican-heritage youth in the southwest United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 41*, 410-427.
- Mayton, D. M., Ball-Rokeach, S. J., & Loges, W. (1997). Human values and social issues: An introduction. *Journal of Social Issues, 50*(4), 1-8.

- McAdoo, H. P. (2002). African American parenting. African American parenting. En M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 4. Social conditions and applied parenting* (2ª ed., pp. 47-58). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- McDermott, M., & Samson, F. L. (2005). White racial and ethnic identity in the United States. *Annual Review Sociology*, 31, 245-262.
- Mendoza, R., Páez, D., Marques, J., Techio, E., & Espinosa, A. (2005). Control social subjetivo y valores culturales: estudio transcultural experimental sobre el efecto oveja negra y un estudio de campo sobre el 11-M. *Revista de Psicología Social*, 20, 289-300.
- Meeus, W. (2011). The study of adolescence identity formation 2000-2010: A review of longitudinal research. *Journal of Research on Adolescence*, 21, 75-94.
- Meuss, W., Iedema, J., Helsen, M., & Vollebergh, W. (1999). Patterns of adolescent identity development: Review of literature and longitudinal analysis. *Developmental Review*, 19, 419-461.
- Micolta León, M. (2007). Inmigrantes colombianos en España: Experiencia parental e inmigración. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 5(1), 1-8. Recuperado de: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/292/160>.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). *Datos y cifras, Curso escolar 2007/200*. Recuperado de: http://www.mec.es/mecd/estadisticas/educativas/dcce/DATOS_Y_CIFRAS_WEB.pdf
- Molpeceres, M. A., Llinares, L., & Musitu, G. (2001). Estilos de disciplina familiar y prioridades de valor en la adolescencia. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 11(3), 49-67.
- Montemayor, R. (1983). Parents and adolescents in conflict: All families some of the time and some families most of the time. *Journal of Early Adolescence*, 3, 83-103.
- Moreno, A., & Del Barrio, C. (2000). *La experiencia adolescente: A la búsqueda de un lugar en el mundo*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Moscusí Ferrer, A (2007). Segundas generaciones ¿la inmigración como condición hereditaria?. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 2, 459-487.

- Motrico, E., Fuentes, M. J., & Bersabé, R. (2001). Discrepancia en la percepción de los conflictos entre padres e hijos/as a lo largo de la adolescencia. *Anales de Psicología*, 17, 1, 1-13.
- Musitu, G. (2000). Socialización familiar y valores en el adolescente: Una análisis intercultural. *Anuario de Psicología*, 31(2), 15-32.
- Navas, M., García, M. C., Rojas, A., Pumares, P., & Cuadrado, I. (2006). Actitudes de aculturación y prejuicio: la perspectiva de autóctonos e inmigrantes. *Psicothema*, 18, 187-193.
- Navas, M., García, M. C., Sánchez, J., Rojas, A. J., Pumares, P., & Fernández, J. S. (2005). Relative Acculturation Extended Model (RAEM): New contributions with regard to the study of acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 21-37.
- Navas, M., Pumares, P., Sánchez, J., García, M. C., Rojas, A. J., Cuadrado, I., ... Fernández, J. S. (2004). *Estrategias y actitudes de aculturación: La perspectiva de los inmigrantes y de los autóctonos en Almería*. Sevilla: Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias. Consejería de Gobernación. Junta de Andalucía.
- Navas, M., Rojas, A. J., Pumares, P., Lozano, O. M., & Cuadrado, I. (2010). Perfiles de aculturación según el Modelo Ampliado de Aculturación Relativa: Autóctonos, inmigrantes rumanos y ecuatorianos. *Revista de Psicología Social*, 25 (3), 295-312.
- Navas, M., Rojas, A. J., García, M., & Pumares, P. (2007). Acculturation strategies and attitudes according to the Relative Acculturation Extended Model (RAEM): The perspectives of natives versus immigrants. *International Journal of Intercultural Relations*, 31, 67-86.
- Neto, F. (1995). Predictors of satisfaction with life among second generation migrants. *Social Indicators Research*, 35, 93-116.
- Neto, F. (2001). Satisfaction with life among adolescents from immigrant families in Portugal. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 53-67.
- Neto, F. (2009). Predictors of mental health among adolescents from immigrant families in Portugal. *Journal of Family Psychology*, 23, 375-385.
- Neto, F., & Barros, J. (2007). Satisfaction with life among adolescents from Portuguese immigrant families in Switzerland. *Swiss Journal of Psychology*, 66, 215-223.

- Newsom (2005). Some clarifications and recommendations on fit indices. UPS 655 SE. Recuperado de: http://www.upa.pdx.edu/IOA/newsom/semclass/ho_fit.doc.
- Noom, M. J., Deković, M., & Meeus, W. H. J. (2001). Conceptual analysis and measurement of adolescent autonomy. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 577-595.
- Nucci, L. P. (1981). The development of personal concepts: A domain distinct from moral or societal concepts. *Child Development*, 52, 118-121.
- Nucci, L. P. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3ª Ed.). Nueva York, NY: McGraw-Hill.
- Nurmi, J. E. (2004). Socialization and self-development. En R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2ª ed., pp. 85-124). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Oetting, E. R., & Beauvais, F. (1991). Orthogonal cultural identification theory: *The cultural identification of minority adolescents*. *The International Journal of the Addictions*, 25, 655-685.
- Oishi, S. (2006). The concept of life satisfaction across cultures: An IRTE analysis. *Journal of Research in Personality*, 40, 411-423.
- Okagaki, L., & Moore, D. K. (2000). Ethnic identity beliefs of young adults and their parents in families of Mexican descent. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 22, 139-162.
- Oliva, A. (1999). Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi & Coll, C. (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación: Vol.1. Psicología evolutiva* (2ª ed., pp. 471-491). Madrid: Alianza.
- Oliveras, E. (3 de Abril de 2012). La tasa de paro juvenil española supera el récord histórico del 50%. El periódico.com. Recuperado de: <http://www.elperiodico.com/es/noticias/economia/tasa-paro-juvenil-espanola-supera-record-historico-del-1618161>.
- Ontai-Grzebik, L. L., & Raffaelli, M. (2004). Individual and social influences on ethnic identity among Latino young adults. *Journal of Adolescent Research*, 19, 559-575.

- OPAM (2010). Alumnos extranjeros en Enseñanzas no Universitarias, en Andalucía y provincias: Avance curso 2009-2010. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/empleo/www/herramientas/estadisticas/estadisticasDetalle.php?id=199>.
- Oppedal, B. (2006). Development and acculturation. En D. L. & J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (pp. 97-112). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Oppedal, B., Roysamb, E., & Lackland, D. (2004). The effect of acculturation and social support on change in mental health among young immigrants. *International Journal of Behavioral Development, 28*, 481-494.
- Oyserman, D., Coon, H. M., & Kemmelmeier, M. (2002). Rethinking individualism and collectivism: Evaluation of the theoretical assumptions and meta-analyses. *Psychological Bulletin, 128*, 3-72.
- Páez, D., Campos, M., Jiménez, A., & Techio, E. M. (2006). *Cuaderno de prácticas de psicología social y salud*. San Sebastián: Ibaeta Psicología.
- Páez, D., & Zlóbina, A. (2005) Cultura y diferencias culturales: su relevancia para la interacción intercultural y la adaptación de los inmigrantes. *Mugak, 32*. Recuperado de: <http://revista.mugak.eu/articulos/show/344>.
- Pahl, K., & Way, N. (2006). Longitudinal trajectories of ethnic identity among urban black and Latino adolescents. *Child Development, 77*, 1403-1415.
- Palacios, J. (1999). El papel de la cultura sobre el desarrollo personal y social. En F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes, M. J. & Ortiz, M. J. (Eds.), *Desarrollo afectivo y social*. (pp. 303-317). Madrid: Pirámide.
- Palacios, J., & Oliva, A. (1999). La adolescencia y su significado evolutivo. En J. Palacios, A. Marchesi & Coll, C. (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación: Vol.1. Psicología evolutiva* (2ª ed., pp. 433-451). Madrid: Alianza.
- Parham, T. A. (1989). Cycles of psychological Nigresence. *The Counseling Psychologist, 17*, 187-226.
- Park, N., & Huebner, E. S. (2005). A cross-cultural study of the levels and correlates of life satisfaction among adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 36*, 444-456.

- Parke, R. D., & Buriel, R. (1998). Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. En N. Eisenberg (Serie Ed.) & W Damon (Vol Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5^a ed., pp. 469-502). Nueva York, NY: John Wiley & Sons.
- Parke, R. D., & Buriel, R. (2006). Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. En W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6^a ed., pp. 429-504). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Parra, A., & Oliva, A. (2002). Comunicación y conflicto familiar durante la adolescencia. *Anales de Psicología*, 18, 215-231.
- Parra, A., & Oliva, A. (2007). Una mirada longitudinal y transgeneracional sobre los conflictos entre madres y adolescentes. *Estudios de Psicología*, 28, 97-111.
- Pasch, L. A., Deardorff, J., Tschann, J. M., Flores, E., Penilla, C., & Pantoja, P. (2006). Acculturation, parent-adolescent conflict, and adolescent adjustment in Mexican American families. *Family Process*, 45, 75-86.
- Pavot, W., & Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction With Life Scale. *Psychological Assessment*, 5, 164-172.
- Pavot, W., & Diener, E. (2008). The satisfaction with life scale and the emerging construct of life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 3, 137-152.
- Pavot, W., Diener, E., Colvin, C. R., & Sandvik, E. (1991). Further validation of the Satisfaction With Life Scale: Evidence for the cross-method convergence of well-being measures. *Journal of Personality Assessment*, 57, 149-161.
- Perez-Brena, N. J., Updegraff, K. A., & Umaña-Taylor, A. J. (2012). Father and mother adolescent decision-making in Mexican-origin families. *Journal of Youth Adolescence*, 41, 460-474.
- Pérez-Gil, J. A., Chacón Moscoso, S., & Moreno Rodríguez, R. (2000). Validez de constructo: el uso de análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez. *Psicothema*, 12, Supl. n° 2, 442-446.

- Perreira, K. M., Chapman, M. V., & Stein, G. L. (2006). Becoming an American parent: Overcoming challenges and finding strength in a new immigrant Latino community. *Journal of Family Issues*, 27, 1383-1414.
- Perry, P. (2001). White means never having to say you're ethnic: White youth and the construction of "cultureless" identities. *Journal of Contemporary Ethnography*, 30, 56-91.
- Phalet, K., Van Lotringen, C., & Entzinger, H. (2000). Islam in de multiculturele samenleving. *Ercomer Report*. Utrecht, Holanda: Ercomer.
- Phinney, J. S. (1989). Stages of ethnic identity in minority group adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 9, 34-49.
- Phinney, J. S. (1990). Ethnic identity in adolescent and adults: Review of research. *Psychological Bulletin*, 108, 499-514.
- Phinney, J. S. (1992). The multigroup ethnic identity measure: A new scale for use with diverse groups. *Journal of Adolescence Research*, 7, 156-176.
- Phinney, J. S. (1993). A three stage model of ethnic identity development in adolescence. En M. E. Bernal & G. P. Knight (Eds.), *Ethnic identity: Formation and transmission among Hispanics and other minorities* (pp. 71-69). Albany, NY: State University of New York Press.
- Phinney, J. S. (1996). When we talk about American ethnic groups, what do we mean?. *American Psychologist*, 51, 918-927.
- Phinney, J. S. (2003). Ethnic identity and acculturation. En K. M. Chung, P. Balls Organista, & G. Marín (Eds.), *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research* (pp. 63-81). Washington, DC: American Psychological Association.
- Phinney, J. S. (2006). Ethnic identity exploration in emerging adulthood. En J. J. Arnett & J. L. Tanner (Eds.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century* (pp. 117-134). Washington, DC: American Psychological Association.
- Phinney, J. S., & Alipuria, L. (1990). Ethnic identity in college students from four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 13, 171-184.

- Phinney, J. S., Berry, J. W., Vedder, P., & Liebkind, K. (2006). The acculturation experience: Attitudes, identities and behaviors of immigrant youth. En J. W. Berry, J. S. Phinney, D. L. Sam & P. Vedder (Eds.), *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation identity and adaptation across national contexts* (pp. 71-116). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Phinney, J. S., Cantu, C. L., & Kurtz, D. A. (1997). Ethnic and American identity as predictors of self-esteem among African American, Latino, and White adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 165-185.
- Phinney, J. S., & Chavira, V. (1992). Ethnic identity and self-esteem: An exploration longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 15, 271-281.
- Phinney, J. S., & Devich-Navarro, M. (1997). Variations in bicultural identification among African American and Mexican American adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 7, 3-32.
- Phinney, J. S., Horenczyk, G., Liebkind, K., & Vedder, P. (2001). Ethnic identity, immigration, and well-being: An interactional perspective. *Journal of Social Issues*, 57, 493-510.
- Phinney, J. S., Kim-Jo, T., Osorio, S., & Vilhjálmsdóttir, P. (2005). Autonomy and relatedness in adolescent-parent disagreements: Ethnic and developmental factors. *Journal of Adolescent Research*, 20, 8-39.
- Phinney, J. S., & Kohatsu, E. (1997). Ethnic and racial identity development and mental health. En J. Shulenberg, J. Maggs & K. Hurrelman (Eds.), *Health risk and developmental transitions in adolescence* (pp. 420-443). Nueva York, NY: Cambridge University Press.
- Phinney, J. S., & Ong, A. D. (2002). Adolescent-parent disagreements and life satisfaction in families from Vietnamese- and European- American backgrounds. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 556-561.
- Phinney, J. S., & Ong, A. D. (2007a). Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions. *Journal of Counseling Psychology*, 54, 271-281.
- Phinney, J. S., & Ong, A. D. (2007b). Ethnic identity development in immigrant families. En J. E. Lansford, K. Deater-Deckard & M. H. Bornstein (Eds.), *Immigrant families in contemporary society* (pp. 51-68). Nueva York, NY: Guilford.

- Phinney, J. S., Ong, A., & Madden, T. (2000). Cultural values and intergenerational values discrepancies in immigrant and non-immigrant families. *Child Development, 71*, 528-539.
- Piontkowski, U., & Florack, A. (1995). Attitudes toward acculturation from the dominant group's point of view. Comunicación presentada al VI European Congress of Psychology. Atenas (Grecia).
- Piontkowski, U., Florack, A., Hoelker, P., & Obdrzálek, P. (2000). Predicting acculturation attitudes of dominant and non-dominant groups. *International Journal of Intercultural Relations, 24*, 1-26.
- Piontkowski, U., Rohmann, A., & Floack, A. (2002). Concordance of acculturation attitudes and perceived threat. *Group Processes & Intergroup Relations, 5*, 221-232.
- Ponterotto, J. G., Gretchen, D., Utsey, S. O., Stracuzzi, T., & Saya, R., Jr. (2003). The Multigroup Ethnic Identity Measure (MEIM): Psychometric review and further validity testing. *Educational and Psychological Measurement, 63*, 502-515.
- Portes, A., Celaya, A., Vickstrom, E., & Aparicio, R. (2012). Who are we? Parental influences on self-identities and self-esteem of second generation youths in Spain [¿Quiénes somos? Influencia de los padres en la identidad y la auto-estima de los jóvenes de segunda generación en España]. *Revista internacional de Sociología, 70*, 9-37.
- Portes, A., & Rumbaut, R. G. (1996). *Immigrant America* (2^a ed.). Berkeley, CA: University California Press.
- Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2006). *Immigrant American: A portrait*. (3^a ed.) Berkeley, CA: University of California Press Books.
- Porthé, V., Amable, M., & Benach, J. (2006). Precariedad laboral y salud de los inmigrantes. *Archivos de Prevención de Riesgos Laborales, 10*, 34-39.
- Powell, J. W. (1880). *Introduction to the study of Indian languages* (2^a ed.). Washington, DC: Government Printing Office.

- Prinz, R. J., Foster, S., Kent, R. N., & O'Leary, K. D. (1979). Multivariate assessment of conflict in distressed and nondistressed mother-adolescent dyads. *Journal of Applied Behavior Analysis, 12*, 691-700.
- Proctor, C. L., Linley, P. A., & Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal of Happiness Studies, 10*, 583-630.
- Quin, L., Pomerantz, E. M., & Wang, Q. (2009). Are gains in decision-making autonomy during early adolescence beneficial for emotional functioning? The case of the United States and China. *Child Development, 80*, 1705-1721.
- Quintana, S. M. (2007). Racial and ethnic identity: Developmental perspectives and research. *Journal of Counseling Psychology, 54*, 259-270.
- Quintana, S. M., Aboud, F. E., Chao, R. K., Contreras-Grau, J., Cross, W. E., Hudley, C., ... Vietze, D. L. (2006). Race, ethnicity, and culture in child development: Contemporary research and future directions. *Child Development, 77*, 1129-1141.
- Ramirez, A. G., Cousins, J. H., Santos, Y., & Supik, J. D. (1986). A media-based acculturation scale for Mexican-Americans: Application to public health education programs. *Family and Community Health, 9*(3), 63-71.
- Rasmi, S., Chuang, S. S., & Safdar, S. (2012). The relationship between perceived parental rejection and adjustment for Arab, Canadian, and Arab Canadian youth. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 43*, 84-90.
- Real Academia Española (2001). Diccionario de la lengua española (22^a ed.). Consultado en: www.rae.es/rae.html.
- Redfield, R., Linton, R., & Herskovits, M. (1936). Memorandum on the study of acculturation. *American Anthropologist, 38*, 149-152.
- Regil de, M. (2001). *Integración educativa de los inmigrantes procedentes de países islámicos* (Tesis Doctoral). Recuperada de: <http://eprints.ucm.es/tesis/edu/ucm-t25301.pdf>
- Roberts, R. E., Phinney, J. S., Mase, L. C., Chen, Y. R., Roberts, C. R., & Romero, A. (1999). The structure of ethnic identity of young adolescents from diverse ethnocultural groups. *Journal of Early Adolescence, 19*, 301-322.

- Robin A. L., & Foster S. L. (1989). *Negotiating parent-adolescent conflict: A behavioral-family systems approach*. Nueva York, NY: Guilford Press.
- Robinson, L. (2008). Cultural identity and acculturation preferences among South Asian adolescents in Britain: an exploratory study. *Children & Society*, 23, 442-454.
- Rockeach, M. (1973). *The nature of human values*. Nueva York, NY: Free Press.
- Rodrigo, M. J., García, M., Máiquez, M. L., & Triana, B. (2005). Discrepancias entre padres e hijos adolescentes en la frecuencia percibida e intensidad emocional en los conflictos familiares. *Estudios de Psicología*, 26(1), 21-34.
- Rodríguez Díaz, R. (2006). La evolución de la inmigración en la agenda pública española. En Viejas y nuevas alianzas entre América latina y España: XII Encuentro de Latino Americanistas españoles, Santander, 21 al 23 de septiembre de 2006.
- Roest, A. M. C., Dubas, J. S., Gerris, J. R. M., & Engels, R. C. M. E. (2009). Value similarities among fathers, mothers, and adolescents and the role of a cultural stereotype: Different measurement strategies reconsidered. *Journal of Research on Adolescence*, 19, 812-833.
- Rogoff, B. (2003). Cultural changes and relations among communities. En B. Rogoff (Ed.), *The cultural nature of human development* (pp. 326-367). Nueva York, NY: Oxford University Press.
- Rohmann, A., Piontkowski, U., & van Randenborgh, A. (2008). When attitudes do not fit: Discordance of acculturation attitudes as an antecedent of intergroup threat. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 337-352.
- Rojas, A. J., García, M. C., & Navas, M. S. (2003). Test de sesgo endogrupal interétnico: estudios de fiabilidad y de evidencias de validez. *Psicothema*, 15, 101-108.
- Romero, A., & Roberts, R. (1998). Perception of discrimination and ethnocultural variables in a diverse group of adolescents. *Journal of Adolescence*, 21, 641-656.
- Romero, A., & Roberts, R. (2003). The impact of multiple dimensions of ethnic identity on discrimination and adolescents' self-esteem. *Journal of Applied Social Psychology*, 33, 2288-2305.

- Ros, M. (2001). Psicología social de los valores: una perspectiva histórica. En M. Ros & V.V. Gouveia (Coords.) *Psicología Social de los Valores Humanos: Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados* (pp. 27-51). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ros, M., & Gouveia, V.V. (2001). Validez de los modelos transculturales sobre valores. En M. Ros & V.V. Gouveia (Eds.), *Psicología Social de los Valores Humanos: Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados* (pp.173-193). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ros, M., & Schwartz, S. H. (1995). Jerarquía de valores en países de Europa Occidental. Una comparación transcultural. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 69, 69-87.
- Rothbaum, F., Pott, M., Azuma, H., Miyake, K., & Weisz, J. (2000). The development of close relationships in Japan and the United States: paths of symbiotic harmony and generative tension. *Child Development*, 71, 1121-1142.
- Rowe, W. (2006). White racial identity: Science, faith and pseudoscience. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 34, 235-245.
- Rowe, W., Bennett, S. K., & Atkinson, D. R. (1994). White racial identity models: A critique and alternative proposal. *Counseling Psychologist*, 22, 129-146.
- Rowley, S. J., Sellers, R. M., Chavous, T. M., & Smith, M. A. (1998). The relationship between racial identity and self-esteem in African American college and high school students. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 715-724.
- Rudmin, F. W. (2003). Critical history of the acculturation psychology of assimilation, separation, integration and marginalization. *Review of General Psychology*, 7(1), 3-37.
- Rudmin, F. W. (2006). Debate in science: The case of acculturation. *AnthroGlobe Journal*. Recuperado de: http://www.anthroglobe.info/docs/rudminf_acculturation_061204.pdf.
- Rudmin, F. W. (2008). ICSEY Data deserve new analysis: Reply to Berry, Phinney, Sam, and Vedder. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 39, 521-523.
- Rudmin, F. W., & Ahmadzadeh, V. (2001). Psychometric critique of acculturation psychology: The case of Iranian migrants in Norway. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42, 41-56.
- Rumbaut, R. G. (1994). The crucible within: Ethnic identity, self-esteem, and segmented assimilation among children of immigrants. *International Migration Review*, 28, 748-794.

- Rumbaut, R. G. (2004). Ages, life stages, and generational cohorts: Decomposing the immigrant first and second generations in the United States. *International Migration Review*, 38, 1160-1205.
- Rumbaut, R. G., & Portes, A. (Eds.). (2001). *Ethnicities: Children of immigrants in America*. Berkeley, CA: University of California Press and Russell Sage Foundation.
- Russell, A., & Saebel, J. (1997). Mother-son, mother-daughter, father-son, and father-daughter: Are they distinct relationships? *Developmental Review*, 17, 111-147.
- Ryan, R. M., Chirkov, V. I., Little, T. D., Sheldon, K. M., Timoshina, E., & Deci, E. L. (1999). The American Dream in Russia: Extrinsic aspirations and well-being in two cultures. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 1509-1524.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryder, A. G., Alden, L. E., & Paulhus, D. L. (2000). Is acculturation unidimensional or bidimensional? A head-to-head comparison in the prediction of personality, self-identity, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 49-65.
- Sabatier, C. (2008). Ethnic and national identity among second-generation immigrant adolescents in France: the role of social context and family. *Journal of Adolescence*, 31, 185-205.
- Sagiv, L., Roccas, S., & Hazan, O. (2004). Value pathways to well-being: Healthy values, valued goal attainment, and environmental congruence. En A. Linley & J. Stephen (Eds.), *Positive psychology in practice*. NY: John Wiley & Sons.
- Sagiv, L., & Schwartz, S. H. (1995). Value priorities and readiness for out-group social contact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 437-448.
- Sagiv, L., & Schwartz, S. H. (2000). Value priorities and subjective well being: Direct relations and congruity effects. *European Journal of Social Psychology*, 30, 177-198.
- Sánchez Núñez, C. H. A. (2006). *Educación en valores interculturales* (Tesis doctoral). Recuperada de <http://hera.ugr.es/tesisugr/16160125.pdf>
- Sam, D. L. (1998). Predicting life satisfaction among adolescents from immigrant families in Norway. *Ethnicity & Health*, 3, 5-18.

- Sam, D. L. (2000). Psychological adaptation of adolescents with immigrant backgrounds. *Journal of Social Psychology, 140*, 5-25.
- Sam, D. L. (2006a). Acculturation: Conceptual background and core components. En D. L. Sam & J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (pp. 11-26). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sam, D. L. (2006b). Adaptation of children and adolescents with immigrant backgrounds: acculturation or development? En M. H. Bornstein & L. R. Cote (Eds.), *Acculturation and parent-child relationships: Measurement and development* (pp. 97-111). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sam, D. L., & Berry, J. W. (2006). Introduction to psychology of acculturation. En D. L. Sam & J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (pp. 1-7). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Sam, D. L., & Berry, J. W. (2010). Acculturation: When individuals and groups of different cultural backgrounds meet. *Perspectives on Psychological Science, 5*, 472-481.
- Sam, D. L. & Oppedal, B. (2002). Acculturation as a development pathway. *Online Readings in Psychology and Culture (Unit 8)*. Recuperado de: <http://scholarworks.gvsu.edu/orpc/vol8/iss1/6>.
- Sam, D. L., Vedder, P., Ward, C., & Horenczyk, G. (2006). Psychological and sociocultural adaptation of immigrant youth. En J. W. Berry, J. S. Phinney, D. L. Sam & P. Vedder (Eds.), *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity, and adaptation across national contexts* (pp. 117-141). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sam, D. L., Vedder, P., Liebkinf, K., Neto, F., & Virta, E. (2008). Immigration, acculturation and the paradox of adaptation in Europe. *European Journal of Developmental Psychology, 5*, 138-158.
- Sánchez, C. A. (2006). *Educación en valores interculturales* (Tesis doctoral) Recuperada de: <http://hera.ugr.es/tesisugr/16160125.pdf>.
- Sapienza I., Hichy, Z., Guarnera M., & Di Nuovo, S. (2010). Effects of basic human values on host community acculturation orientations. *International Journal of Psychology, 45*, 311-319.
- Schlegel, A., & Barry, H. (1991). *Adolescence. An Anthropological Inquiry*. Nueva York, NY: The Free Press.

- Schmidt, P., Bamberg, S., Davidov, E., Hermann, J., & Schwartz, S. H. (2007). Die Messung von Werten mit dem "Portrait Value Questionnaire". *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 38, 249-263.
- Schofield, T. J., Parke, R. D., Kim, Y., & Coltrane, S. (2008). Bridging the acculturation gap: parent-child relationship quality as a moderator in Mexican American families. *Developmental Psychology*, 44, 1190-1194.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical test in 20 countries. En M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 1-65). Nueva York, NY: Academic Press.
- Schwartz, S. H. (1994a). Are there universal aspects in the structure and contents of human value?. *Journal of Social Issues*, 50(4), 19-45.
- Schwartz, S. H. (1994b). Beyond individualism/collectivism: New Cultural Dimension of values. En U. Kim, H. C. Triandis, C. Kagitcibasi, S. C. Choi & G. Yoon (Eds.), *Individualism and collectivism: Theory, methods, and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Schwartz, S. H. (2001). ¿Existen aspectos universales en la estructura y contenido de los valores humanos? En M. Ros & V.V. Gouveia (Coords.), *Psicología Social de los Valores Humanos: Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados* (pp. 53-77). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Schwartz, S. H. (2003). A proposal for measuring values orientations across nations. Recuperado de: http://www.europeansocialsurvey.org/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=126&Itemid=80
- Schwartz, S. H. (2005a). Human values. *European Social Survey Education Net*. Recuperado de <http://essedunet.nsd.uib.no/cms/topics/1/>
- Schwartz, S. H. (2005b). Computing scores for the 10 Human values. Recuperado de: http://ess.nsd.uib.no/ess/doc/ess1_human_values_scale.pdf
- Schwartz, S. H. (2007). Value orientations: measurement, antecedents and consequences across nations. En R. Jowell, C. Roberts, R. Fitzgerald & G. Eva (Eds.), *Measuring attitudes cross-nationally. Lessons from the European Social Survey* (pp. 169-203). Londres, Reino Unido: Sage.

- Schwartz, S. H. (2010). Values: Individual and cultural. En S. M. Breugelmans, A. Chasiotis & F. J. R. van de Vijver (Eds.), *Fundamental questions in cross-cultural psychology* (pp. 463-493). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Schwartz, S. H. (2011). Studying values: Personal adventure, future directions. *Journal of Cross-cultural Psychology, 42*, 307-319.
- Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*, 878-891.
- Schwartz, S. H., & Boehnke, K. (2004). Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. *Journal of Research in Personality, 38*, 230-255.
- Schwartz, S., & Melech, G. (1999). Value development during adolescence. Report submitted to the Israeli Ministry of Education.
- Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M., & Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with different method of measurement. *Journal of Cross-cultural Psychology, 32*, 519-542.
- Schwartz, S. J., Unger, J. B., Zamboanga, Byron L., & Szapocznik, J. (2010). Rethinking the concept of acculturation: Implications for theory and research. *American Psychologist, 65*, 237-251.
- Schwartz, S. J., Pantin, H., Sullivan, S., Prado, G., & Szapocznik, J. (2006). Nativity and years in the receiving culture as markers of acculturation in ethnic enclaves. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 37*, 345-353.
- Scott, E. S., & Woolard, J. L. (2004). The legal regulation of adolescence. En R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2^a ed., pp. 523-550). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Seaton, E. K., Yip, T., & Sellers, R. M. (2006). A longitudinal examination of racial identity and racial discrimination among African American adolescents. *Child Development, 80*, 406-417.
- Sessa, F. M., & Steinberg, L. (1991). Family structure and the development of autonomy during adolescence. *Journal of Early Adolescence, 11*, 38-55.

- Shek, D. T. L. (1997). The relation of family functioning to adolescent psychological well-being, school adjustment, and problem behavior. *Journal of Genetic Psychology, 158*, 467-479.
- Shek, D. T. L. (1998). A longitudinal study of the relations between parent-adolescent conflict and adolescent psychological well-being. *Journal of Genetic Psychology, 159*, 53-67.
- Shek, D. T. L. (2002). Family functioning and psychological well-being, school adjustment, and problem behavior in Chinese adolescents with and without economic disadvantage. *Journal of Genetic Psychology, 163*, 497-502.
- Shönpflug, U. (1997). Acculturation: Adaptation or development? *Applied Psychology, 46*, 52-55.
- Simon, B. (1997). Self and group in modern society: Ten theses on the individual self and the collective self. En R. Spears, P. J. Oakes, N. Ellemers & S. A. Haslam (Eds.), *The social psychology of stereotyping and group life* (pp. 318-335). Oxford, Reino Unido: Blackwell.
- Smedley, A. (1999). *Race in North America: Origin and evolution of a worldview*. Boulder, CO: Westview Press.
- Smetana, J. G. (2000). Middle-class African American adolescent's and parent's conceptions of parental authority and parenting practices: A longitudinal investigation. *Child Development, 71*, 1672-1686.
- Smetana, J. G. (2002). Culture, autonomy, and personal jurisdiction in adolescent-parent relationships. En H. W. Reese & R. Kail (Eds.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 29, pp. 51-87). Nueva York, NY: Academic Press.
- Smetana, J. G. (2006). Social-cognitive domain theory: Consistencies and variations in children's moral and social judgments. En M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 119-153). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Smetana, J. G. (2008). Conflicting views of conflicts. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 73*, 161-168.
- Smetana, J. G. (2011). *Adolescents, families, and social development: How teens construct their worlds*. Oxford, Reino Unido: Wiley-Blackwell.

- Smetana, J. G., & Asquith, P. (1994). Adolescents' and parents' conceptions of parental authority and personal autonomy. *Child Development, 65*, 1147-1162.
- Smetana, J. G., Campione-Barr, N., & Daddis, C. (2004). Longitudinal development of family decision making: Defining healthy behavioral autonomy for middle-class African American adolescents. *Child Development, 75*, 1418-1434.
- Smetana, J. G., Campione-Barr, N., & Metzger, A. (2006). Adolescent development in interpersonal and societal contexts. En *Annual Review of Psychology* (Vol 57, pp. 255-284). Palo Alto, CA: Annual Review Press.
- Smetana, J. G., Crean, H. F., & Campione-Barr, N. (2005). Adolescents' and parents' changing conceptions of parental authority. *New Directions for Child and Adolescent Development, 108*, 31-46.
- Smetana, J. G., Daddis, C., & Chuang, S. S. (2003). "Clean your room!" A longitudinal investigation of adolescent-parent conflict and conflict resolution in middle-class African American families. *Journal of Adolescent Research, 18*, 631-650.
- Smetana, J. G., & Gaines, C. (1999). Adolescent-parent conflict in middle-class African American families. *Child Development, 70*, 1447-1463.
- Smetana, J. G., Metzger, A., Gettman, D. C., & Campione-Barr, N. (2006). Disclosure and secrecy in adolescent-parent relationships. *Child Development, 77*, 201-217.
- Smith Castro, V. (2002). La escala de identidad étnica multigrupo (EIEM) en el contexto costarricense. *Actualidades en Psicología, 18*(105), 47-67.
- Sobral Fernández, J., Gómez-Fraguela, J. A., Luengo, A., Romero, E., & Villar, P. (2010). Adolescentes latinoamericanos, aculturación y conducta antisocial. *Psicothema, 22*, 410-415.
- Spear, H. J., & Kulbok, P. (2004). Autonomy and adolescence: A concept analysis. *Public Health Nursing, 21*, 144-152.
- Speer, R. (Noviembre, 2009). Adolescence, autonomy, and acculturation: The immigrant Mexican-American adolescent peer group membership model. Presentado en el *annual meeting of the NCA 95th Annual Convention, Chicago Hilton & Towers, Chicago*. Recuperado de http://www.allacademic.com/meta/p369026_index.html

- SPSS Inc. (2006). SPSS (version 15.0 para windows) [Software]. Disponible en el sitio web <http://www-01.ibm.com/software/analytics/spss/>.
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The Meaning in Life Questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology, 53*, 8-93.
- Steinberg, L. (1981). Transformation in family relations at puberty. *Developmental Psychology, 17*, 833-840.
- Steinberg, L. (1990). Autonomy, conflict, and harmony in the family relationship. En S. Feldman & G. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 255-276). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relations in retrospect and prospect. *Journal of Research and Adolescence, 11*, 1-19.
- Steinberg, L. (2002). *Adolescence* (6^a ed.). Nueva York, NY: McGraw-Hill.
- Steinberg, L., & Silk, S. (2002). Parenting adolescents. En I. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 1: Children and parenting* (pp. 103-134). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Steinmetz, H., Schmidt, P., Booh, A. T., Wiczorek, S., & Schwartz, S. H. (2009). Testing measurement invariance using multigroup CFA: Differences between educational groups in human values measurement. *Quality and Quantity, 43*, 599-616.
- Stevens, G. W. J. M., Vollebergh, W. A. M., Pels, T. V. M., & Crijnen, A. A. M. (2007). Problem behavior and acculturation in Moroccan immigrant adolescents in the Netherlands: Effects of gender and parent-child conflict. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 38*, 310-317.
- Stevenson, H. W., & Zusho, A. (2002). Adolescence in China and Japan: Adapting to a changing environment. En B. B. Brown, R. W. Larson & Saraswathi, T. S (Eds.), *The world's youth: Adolescence in eight regions of the globe* (pp. 141-170). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Stodolska, M. (2008) Adaptation processes among young Immigrants: An Integrative review. *Journal of Immigrant & Refugee Studies, 6*(1), 34-59.

- Suárez-Orozco, C. (2006). Gender perspectives in psychology: Immigrant origin youth. *International Migrant Review*, 40, 165-198.
- Suárez-Orozco, C., & Qin, D. B. (2006). Gendered perspectives in psychology: Immigrant origin youth. *International Migration Review*, 40, 165-198.
- Suárez-Orozco, C., Rhodes, J., & Milburn, M. (2009). Unraveling the immigrant paradox: Academic engagement and disengagement among recently arrived immigrant youth. *Youth & Society*, 41, 151-185.
- Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. (2001). *Children of immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. M., & Todorova, I. (2008). *Learning a new land: Immigrant student in American society*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Suárez-Orozco, C., Todorova, I., & Louie, J. (2002). Making up for the lost time: The experience of separation and reunification among immigrant families. *Family Process*, 41, 625-643.
- Sue, S. (1999). Science, ethnicity, and bias: Where have we gone wrong? *American Psychologist*, 54, 1070-1077.
- Suinn, R. M., Rickard-Figueroa, K., Lew, S., & Vigil, P. (1987). The Suinn-Lew Asian Self-Identity Acculturation Scale: An initial report. *Educational and Psychological Measurement*, 47, 401-407.
- Supple, A. J., Ghazarian, S. R., Peterson, G. W., & Bush, K. R. (2009). Assessing the cross-cultural validity of a parental autonomy granting measure: Comparing adolescents in the United States, China, Mexico, and India. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40, 816-833.
- Syed, M., & Azmitia, M. (2009). Longitudinal trajectories of ethnic identity during the college years. *Journal of Research on Adolescence*, 19, 601-624.
- Syed, M., Azmitia, M., & Phinney, J. S. (2007). Stability and change in ethnic identity among Latino emerging adults in two contexts. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 7, 155-178.

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2006). *Using Multivariate Statistics*. (5^a ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Tajfel, H., & Turner, J. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. En S. Worchel & W. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Chicago: Nelson-Hall.
- Talbani, A., & Hasanali, P. (2000). Adolescent females between tradition and modernity: Gender role socialization in south Asian immigrant culture. *Journal of Adolescence*, 23, 615-627.
- Tardif, C. Y., & Geva, E. (2006). The link between acculturation disparity and conflict among Chinese Canadian Immigrant mother-adolescent dyads. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37, 191-211.
- Tardif-Williams, C. Y., & Fisher, L. (2009). Clarifying the link between acculturation experiences and parent-child relationships in cultural transition: The promise of contemporary critiques of acculturation psychology. *International Journal of Intercultural Relations*, 33, 150-161.
- Techio, E. M. (2007). *Relaciones intergrupales: factores socio-estructurales como predictores del estereotipo, discriminación y prejuicio ante grupos regionales*. (Tesis doctoral inédita). Universidad del País Vasco, España.
- Thomas, W. I., & Znaniecki, F. (1958). *The Polish peasant in Europe and America*. New York, NY: Dover. (Trabajo original publicado 1918).
- Tobach, E. (2004) Development of sex and gender: Biochemistry, physiology, and experience. En Eagly, A. H., Beall, A. E., Sternberg, R. J. (Eds.) *The psychology of gender* (2^a ed., p. 239-270). Nueva York, NY: Guilford Press.
- Telzer, E. H. (2010). Expanding the acculturation gap-distress model: An integrative review of research. *Human development*, 53, 313-340.
- Triandis, H. C. (1994). Theoretical and methodological approaches to the study of collectivism: Toward a new formulation. En U. Kim, H. C. Triandis, C. Kagiticibasi, S. C. Choi & G. Yoon (Eds.), *Individualism and collectivism: Theory, methods, and applications* (pp. 41-51). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder, CO: Westview Press.
- Triandis, H. C. (2001). Individualism-collectivism and personality. *Journal of Personality*, 69, 907-924.
- Triandis, H. C., & Gelfand, M. J. (1998). Converging measurement of horizontal and vertical individualism and collectivism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 118-128.
- Triandis, H. C., Leung, K., Villareal, M., & Clack, F. L. (1985). Allocentric vs idiocentric tendencies: Convergent and discriminant validation. *Journal of Research in Personality*, 19, 395-415.
- Triandis, H. C., & Suh, E. M. (2002). Cultural influences on personality. *Annual Review Psychology*, 53, 133-160.
- Trimble, J. E. (2007). Prolegomena for the connotation of construct use in the measurement of ethnic and racial identity. *Journal of Counseling Psychology*, 54, 247-258.
- Trueba, H. T. (2001). Múltiples identidades étnicas, raciales y culturales en acción: desde la marginalidad hasta el nuevo capital cultural en la sociedad moderna. En E. Soriano (Coord.). *Identidad cultural y ciudadanía: Su contexto educativo* (pp. 17-44). Madrid: La Muralla, S.A.
- Tseng, V. (2006). Unpacking Immigration in youths' academic and occupational pathways. *Child Development*, 77, 1434-1445.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Turiel, E. (2002). *The culture of morality: Social development, context, and conflict*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Tyack, D. B. (1990). *The one best system: A story of American urban education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ullman, C., & Tatar, M. (2001). Psychological adjustment among Israeli adolescent immigrants: A report of life satisfaction, self concept, and self-esteem. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 449-463.

- Umaña-Taylor, A. J. (2001). *Ethnic identity development among Mexican-origin Latino adolescents living in the U.S.* (Tesis doctoral inédita). University of Missouri, Columbia.
- Umaña-Taylor, A. J., Bhanot, R., & Shin, N. (2006). Ethnic identity formation during adolescence: The critical role of families. *Journal of Family Issues*, 27, 390-414.
- Umaña-Taylor, A. J., & Fine, M. A. (2004). Examining ethnic identity among Mexican-Origin adolescents living in the United States. *Hispanic Journal of Behavioral Science*, 26, 36-59.
- Umaña-Taylor, A. J., Gonzales-Backen, M. A., & Guimond, A. B. (2009). Latino adolescents' ethnic identity: Is there a developmental progression and does growth in ethnic identity predict growth in self-esteem?. *Child Development*, 80, 391-405.
- Unger, R. K. (1979). Toward a redefinition of sex and gender. *American Psychologist*, 34, 1085-1094.
- Unger J. B., Gallaher P., Shakib S., Ritt-Olson A, Palmer P. H., & Johnson, C. A. (2002). The AHIMSA Acculturation Scale: A new measure of acculturation for adolescents in a multicultural society. *Journal of Early Adolescence*, 22, 225-251.
- Unger, J. B., Ritt-Olson, A., Wagner, K., Soto, D., & Baezconde-Garbanati, L. (2007). A comparison of acculturation measures among Hispanic/Latino adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 555-565.
- Vansteenkiste, M., Duriez, B., Simons, J., & Soenens, B. (2006). Materialistic values and well-being among business students: Further evidence of their detrimental effect. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, 2892-2908.
- Vassar, M. (2008). A note on the score reliability for the Satisfaction With Life Scale: an RG study. *Social Indicators Research*, 86, 47-57.
- Vedder, P., Van de Vijver, F. R. S., & Liebkind, K. (2006). Predicting immigrant youths' adaptation across countries and ethnocultural groups. En J. W. Berry, J. S. Phinney, D. L. Sam & P. Vedder (Eds.), *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity, and adaptation across national contexts* (pp. 143-164). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Wainryb, C. (2006). Moral development in culture: Diversity, tolerance, and justice. En M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 185-210). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ward, C. (2001). The A, B, Cs of acculturation. En D. Matsumoto (Ed.), *Handbook of culture and psychology* (pp. 411-445). Nueva York, NY: Oxford University Press.
- Ward, C. (2006). Acculturation, identity and adaptation in dual heritage adolescents. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 243-259.
- Waterman, A. S. (1999). Identity, the identity statuses, and identity status development: A cotemporary statement. *Developmental Review*, 19, 591-621.
- Wheaton, B., Muthen, B., Alwin, D., & Summers, G. (1977). Assessing reability and stability in panel models. En D. Heise (Ed.), *Sociological Methodology*. San Francisco, CA: Jossey Bess.
- Williams, L. S. Alvarez, S. D., & Hauch, K. S. A. (2002). My name is not Maria: Young Latinas seeking home in the Heartland. *Social Problems*, 49, 563-584.
- Wilson, J. W., & Constantine, M. G. (1999). Racial identity attitudes, self-concept, and perceived family cohesion in Black college students. *Journal of Black Studies*, 29, 354-366.
- Wilson, S. M., Henry, C. S., & Peterson, G. W. (1997). Life satisfaction among low-income rural youth from Appalachia. *Journal of Adolescence*, 20, 443-459
- Wong, C. A., Eccles, J. S., & Sameroff, A. (2003). The influence of ethnic discrimination and ethnic identification on African American adolescents' school and socioemotional adjustment. *Journal of Personality*, 71, 1197-1232.
- Worrell, F. C. (2000). A validity study of scores on the Multigroup Ethnic Identity Measure based on a sample of academically talented adolescents. *Educational and Psychological Measurement*, 60, 439-447.
- Wray-Lake, L., Crouter, A. C., & McHale, S. M. (2010). Developmental patterns in decision-making autonomy across middle childhood and adolescence: European American parents' perspectives. *Child Development*, 81, 636-651.

- Wu, C., & Chao, R. K. (2011). Intergenerational cultural dissonance in parent–adolescent relationships among Chinese and European Americans. *Developmental Psychology, 47*, 493-508.
- Xia, Y. R., Xie, X., Zhou, Z., Defrain, J., Defrain, J., & Combs, R. (2004). Chinese adolescents' decision-making, parent-adolescent communication and relationships. *Marriage & Family Review, 36*, 119-145.
- Yau, J., & Smetana, J. G. (2003). Adolescents-parent conflict in Hong Kong and Shenzhen: A comparison of youth in two cultural contexts. *International Journal of Behavioral Development, 27*, 201-211.
- Yau, J. Y., Tasopoulos-Chan, M., & Smetana, J. G. (2009). Disclosure to parents about everyday activities among American adolescents from Mexican, Chinese, and European backgrounds. *Child Development, 80*, 1481-1498.
- Yip, T., & Fuligni, A. (2002). Daily variation in ethnic identity, ethnic behaviors, and psychological well-being among American adolescents of Chinese descent. *Child Development, 73*, 1557-157.
- Yip, T., Seaton, E. K., & Sellers, R. M. (2006). African American racial identity across the lifespan: Identity status, identity content, and depressive symptoms. *Child Development, 77*, 1504-1517.
- Yip, T., Seaton, E. K., & Sellers, R. M. (2010). Interracial and intraracial contact, school-level diversity, and change in racial identity status among African American adolescents. *Child Development, 81*, 1431-1444.
- Yu, J. J. (2011). Reciprocal associations between connectedness and autonomy among Korean adolescents: Compatible or antithetical?. *Journal of Marriage and Family, 73*, 692-703.
- Zane, N., & Mak, W. (2003). Major approaches to the measurement of acculturation among ethnic minority populations: A content analysis and an alternative empirical strategy. En K. Chung, P. Balls-Organista & G. Marin (Eds.), *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research* (pp. 39-60). Washington, DC: American Psychological Association Press.
- Zarate, M. E., Bhimji, F., & Reese, L. (2005). Ethnic identity and academic achievement among Latino/a Adolescents. *Journal of Latinos and Education, 4*, 95-114.

- Zavella, P. (1993). Feminist insider dilemmas: Constructing ethnic identity with “Chicana” informants. *Frontiers: A Journal of Women Studies*, 13(3), 53-76.
- Zhang, W., & Fuligni, A. J. (2006). Authority, Autonomy, and family relationships among adolescents in urban and rural China. *Journal of Research on Adolescence*, 16, 527-537.
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Collins, W. A. (2003). Autonomy development during adolescence. En G. R. Adams & M. D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 175-204). Malden, MA: Blackwell.
- Zlobina, A., Basabe, N., & Páez, D. (2004). Adaptación de los inmigrantes extranjeros en España: Superando el choque cultural. *Migraciones*, 5, 43-84.
- Zlobina, A., Basabe, N., & Páez, D. (2008). Las estrategias de aculturación de los inmigrantes: Su significado psicológico. *Revista de Psicología Social*, 23(2), 143-150.

CAPÍTULO 6

ANEXOS

ANEXOS

Anexo 1. Solicitud colaboración centros educativos.

Anexo 2. Aspectos sociodemográficos

- **Anexo 2.1.** Versión autóctonos
- **Anexo 2.2.** Versión inmigrantes.

Anexo 3. Identidad étnica.

Anexo 4. Actitudes generales de aculturación

- **Anexo 4.1.** Versión autóctonos.
- **Anexo 4.2.** Versión inmigrantes.

Anexo 5. Cuestionario de identidad étnica y aculturación.

- **Anexo 5.1.** Versión hispanohablantes.
- **Anexo 5.2.** Versión no hispanohablantes.

Anexo 6. Escala de Valores personales (PVQ-21 ítems).

- **Anexo 6.1.** Versión masculina.
- **Anexo 6.2.** Versión femenina.

Anexo 7. Cuestionario de relaciones familiares.

Anexo 8. Indicadores de ajuste.

- **Anexo 8.1.** Escala de satisfacción vital.
- **Anexo 8.2.** Preferencia del lugar de residencia.

ANEXO 1. SOLICITUD COLABORACIÓN CENTROS EDUCATIVOS

A/A

Dirección del Centro

Después de la conversación mantenida por teléfono les remitimos la siguiente información para ofrecer de forma breve en que consiste el estudio que estamos realizando.

Desde el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla estamos llevando a cabo una investigación para conocer la vida de las familias inmigrantes en nuestro país, los problemas que pueden surgir y las acciones que podemos llevar a cabo para hacer de la integración un camino más fácil y productivo para todos.

Del censo de alumnos matriculados por nacionalidad en los centros de enseñanza secundaria de Sevilla que nos ha facilitado la Delegación de Educación de Sevilla hemos seleccionado su centro en base a un muestreo intencional. Es por este motivo por el que solicitamos su colaboración, para intentar que tenga la mayor validez y representatividad posible. Esta investigación, si fuese posible, será ampliada el próximo año dentro de un proyecto I+D+I concedido por el Ministerio de Educación (Ref: EDU2009-13972).

Llevamos varios años interesándonos por el bienestar de los chicos y chicas, entrevistándolos en sus centros educativos para que sean ellos quienes nos cuenten sus experiencias y poder proponer medidas para una convivencia que respete la riqueza de todas las culturas. Actualmente estamos recogiendo datos en otros institutos de nuestra provincia, esta carta es para informarle y entablar el canal de comunicación necesario para poder realizar la recogida en su centro cuando les resulte más conveniente. El procedimiento consistirá en que los jóvenes extranjeros matriculados en su centro educativo y el mismo número de compañeros elegidos al azar cumplimenten unos cuestionarios cuya duración no excede una hora. La forma concreta en la que se recogerán los datos dependerá de lo que su centro considere más oportuno. La forma que nos están proponiendo la mayoría de los centros que cuentan con una alta proporción de estudiantes extranjeros, dado que es la que menos interrumpe la actividad normal de los mismos, es facilitarnos una hora de clase en cada uno de los grupos donde hay estudiantes extranjeros, donde aplicamos los cuestionarios a toda la clase. Los centros donde el porcentaje no es tan alto, nos están proponiendo aplicárselo a todos los alumnos extranjeros al mismo tiempo así como al mismo número de compañeros de clase en un segundo momento.

Recordarles que toda la información recabada será tratada de forma confidencial, que no recoferemos ningún dato personal que identifique a los estudiantes y ninguno de los resultados será utilizado con otros fines que no sean los propios de la investigación. Así mismo, para cualquier aclaración o ampliación de la información no dude en ponerse en contacto con nosotras.

Con el agradecimiento de

M^a Luisa Padilla Pastor y Laura Lara Vázquez

ANEXO 2. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

ANEXO 2.1. VERSIÓN AUTÓCTONOS

Algunos datos sobre ti.

Edad: _____ años Soy: Un chico Una chica

Curso: _____ Grupo: _____

País de nacimiento: _____

País de nacimiento de:

Tu padre _____ Tu madre _____

¿Con quién vives?:

Con mi madre y mi padre Solo con mi madre Solo con mi padre

Otros _____

En qué trabaja:

Tu padre _____ Tu madre _____

¿Qué estudios tienen tus padres?:

	Ninguno	Estudios primarios	Algunos estudios secundarios	Estudios secundarios completos	Algunos estudios universitarios	Estudios universitarios completos
Padre						
Madre						

¿Cuántos hermanos tienes? (sin incluirte tú) _____

¿Viven todos contigo? _____

ANEXO 2.2. VERSIÓN INMIGRANTES

Edad: _____ años Soy: Un chico Una chica

Curso: _____ Grupo: _____

País de nacimiento: _____

País de nacimiento de:

Tu padre _____ Tu madre _____

¿Con quién vives?:

Con mi madre y mi padre Solo con mi madre Solo con mi padre

Otros _____

Si están aquí los dos, ¿Quién vino primero?

Vinieron juntos Mi padre Mi madre

¿Cuánto tiempo llevan aquí?:

Tu padre _____ Tu madre _____

¿Recuerdas de que trabajaban (o trabaja) en tu país?:

Tu padre _____ Tu madre _____

En qué trabaja en España:

Tu padre _____ Tu madre _____

¿Qué estudios tienen tus padres?:

	Ninguno	Estudios primarios	Algunos estudios secundarios	Estudios secundarios completos	Algunos estudios universitarios	Estudios universitarios completos
Padre						
Madre						

¿Cuántos hermanos tienes? (sin incluirte tú) _____

¿Viven todos contigo en España? _____

Algunos datos sobre ti.

ANEXO 3. IDENTIDAD ÉTNICA

¿A qué grupo étnico perteneces? (Escribe todos los que quieras en orden de importancia)

Muy en desacuerdo	Desacuerdo	Ni Acuerdo ni Desacuerdo	De Acuerdo	Muy de Acuerdo
1	2	3	4	5

1. He invertido tiempo tratando de averiguar más sobre mi grupo étnico, como su historia, tradiciones y costumbres.	1	2	3	4	5
2. Tengo un fuerte sentido de pertenencia hacia mi propio grupo étnico.	1	2	3	4	5
3. Entiendo bastante bien que significa ser un miembro de mi grupo étnico.	1	2	3	4	5
4. A menudo he hecho cosas que pueden ayudarme a entender mi origen étnico.	1	2	3	4	5
5. A menudo he hablado con otras personas para aprender más sobre mi grupo étnico.	1	2	3	4	5
6. Siento una fuerte unión con mi propio grupo étnico.	1	2	3	4	5

ANEXO 4. ACTITUDES GENERALES DE ACULTURACIÓN

ANEXO 4.1. VERSIÓN AUTÓCTONOS

Muy en desacuerdo 1	Desacuerdo 2	Ni Acuerdo ni Desacuerdo 3	De Acuerdo 4	Muy de Acuerdo 5
-------------------------------	------------------------	--------------------------------------	------------------------	----------------------------

1. Los españoles deberíamos dejar que los inmigrantes vivan en este país de acuerdo con sus costumbres.	1	2	3	4	5
2. Los españoles deberíamos dejar que los inmigrantes participen plenamente en la vida de esta sociedad.	1	2	3	4	5

ANEXO 4.2. VERSIÓN INMIGRANTES

Muy en desacuerdo 1	Desacuerdo 2	Ni Acuerdo ni Desacuerdo 3	De Acuerdo 4	Muy de Acuerdo 5
-------------------------------	------------------------	--------------------------------------	------------------------	----------------------------

1. Las personas de mi país deberían intentar vivir en España de acuerdo con sus costumbres.	1	2	3	4	5
2. Las personas de mi país deberían intentar participar plenamente en la vida de esta sociedad.	1	2	3	4	5

ANEXO 5. CUESTIONARIO DE IDENTIDAD ÉTNICA Y ACULTURACIÓN

ANEXO 5.1. Versión hispanohablantes

A continuación vamos a preguntarte sobre algunos aspectos. En cada pregunta nos gustaría que nos respondieras marcando con una X lo que piensas relacionado con **tu país de nacimiento (o el de tus padres si has nacido en España)** y con España. En cada pregunta debes dar por tanto dos respuestas, una para lo relacionado con España y otra con tu país de nacimiento.

1. ¿Cuántos amigos tienes?

	Muy pocos	Algunos	Muchos
De tu país de nacimiento			
De España			

2. ¿Quedas el fin de semana para divertirte (ir al cine, jugar...) con tus compañeros / as de clase?

	Nunca	Alguna vez	Muchas veces
De tu país de nacimiento			
De España			

3. ¿Sabes de alguna palabra, expresión, frase o canción?

	Ninguna	Alguna	Muchas
De tu país de nacimiento			
De España			

4. ¿Hablas con tu familia de acontecimientos, fiestas, personajes importantes?

	Muy poco	Algunas veces	Mucho
De tu país de nacimiento			
De España			

5. ¿Has participado en fiestas o acontecimientos típicos?

	Nunca	Alguna vez	Muchas veces
De tu país de nacimiento			
De España			

6. ¿Cuánto te gusta la música, danza, pintura. Etc.?:

	Nada	Algo	Mucho
De tu país de nacimiento			
De España			

7. ¿Cuánto te gustan las fiestas?:

	Nada	Algo	Mucho
De tu país de nacimiento			
De España			

8. ¿Cuánto te gustan las comidas típicas?:

	Nada	Algo	Mucho
De tu país de nacimiento			
De España			

9. ¿Cuánto te gusta la forma de vestir de las personas?:

	Nada	Algo	Mucho
De tu país de nacimiento			
De España			

10. ¿Te gustaría conocer más cosas?:

	Nada	Algo	Mucho
De tu país de nacimiento			
De España			

11. Si hubieras podido escoger tu apariencia física ¿Cuánto te hubiera gustado parecer a las de las personas?:

	Nada	Algo	Mucho
De tu país de nacimiento			
De España			

12. Si hubieras podido elegir tu lugar de nacimiento, ¿Te hubiera gustado nacer en?:

	Nada	Algo	Mucho
Tu país de nacimiento			
España			

13. ¿Qué importancia tiene para ti ser solidario con las personas (dar dinero, ayudar, etc.)?:

	Ninguna	Alguna	Mucha
De tu país de nacimiento			
De España			

14. ¿Qué importancia tiene para ti ir a actos o manifestaciones para solucionar problemas de las personas?:

	Ninguna	Alguna	Mucha
De tu país de nacimiento			
De España			

15. ¿Qué importancia tiene para ti defender las costumbres y tradiciones?:

	Ninguna	Alguna	Mucha
De tu país de nacimiento			
De España			

16. ¿Qué importancia tiene para ti aprender lenguas o expresiones lingüísticas?

	Ninguna	Alguna	Mucha
De tu país de nacimiento			
De España			

17. ¿Te gustaría casarte con una persona que fuera?:

	Nada	Algo	Mucho
De tu país de nacimiento			
De España			

18. ¿Es importante para ti seguir las normas y costumbres?:

	Nada	Algo	Mucho
De tu país de nacimiento			
De España			

19. ¿Estás de acuerdo con las creencias religiosas?:

	Nada	Algo	Mucho
De tu país de nacimiento			
De España			

20. ¿Estás de acuerdo con la forma de ser de las personas?:

	Nada	Algo	Mucho
De tu país de nacimiento			
De España			

ANEXO 5.2. VERSIÓN NO HISPANOHABLANTES

A continuación vamos a preguntarte sobre algunos aspectos. Las primeras seis preguntas están relacionadas con el Lenguaje de **tu país de nacimiento (o el de tus padres si has nacido en España)** y el castellano. El resto de preguntas están relacionadas con España y con tu país de nacimiento. En cada pregunta nos gustaría que nos respondieras marcando con una X lo que piensas relacionado con tu país de nacimiento y con España. En cada pregunta debes dar por tanto dos respuestas, una para lo relacionado con tu país de nacimiento o el Lenguaje de tu país de nacimiento y otra con el castellano o España.

1. ¿Cuántos amigos tienes?

	Muy pocos	Algunos	Muchos
De tu país de nacimiento			
De España			

2. ¿Quedas el fin de semana para divertirte (ir al cine, jugar...) con tus compañeros / as de clase?

	Nunca	Alguna vez	Muchas veces
De tu país de nacimiento			
De España			

3. ¿Sabes de alguna palabra, expresión, frase o canción?

	Ninguna	Alguna	Muchas
De tu país de nacimiento			
De España			

5. ¿Has participado en fiestas o acontecimientos típicos?

	Nunca	Alguna vez	Muchas veces
De tu país de nacimiento			
De España			

6. ¿Cuánto te gusta la música, danza, pintura. Etc.?:

	Nada	Algo	Mucho
De tu país de nacimiento			
De España			

7. ¿Cuánto te gustan las fiestas?:

	Nada	Algo	Mucho
De tu país de nacimiento			
De España			

8. ¿Cuánto te gustan las comidas típicas?:

	Nada	Algo	Mucho
De tu país de nacimiento			
De España			

9. ¿Cuánto te gusta la forma de vestir de las personas?:

	Nada	Algo	Mucho
De tu país de nacimiento			
De España			

10. ¿Te gustaría conocer más cosas?:

	Nada	Algo	Mucho
De tu país de nacimiento			
De España			

11. Si hubieras podido escoger tu apariencia física ¿Cuánto te hubiera gustado parecer a las de las personas?:

	Nada	Algo	Mucho
De tu país de nacimiento			
De España			

12. Si hubieras podido elegir tu lugar de nacimiento, ¿Te hubiera gustado nacer en?:

	Nada	Algo	Mucho
Tu país de nacimiento			
España			

13. ¿Qué importancia tiene para ti ser solidario con las personas (dar dinero, ayudar, etc.)?:

	Ninguna	Alguna	Mucha
De tu país de nacimiento			
De España			

14. ¿Qué importancia tiene para ti ir a actos o manifestaciones para solucionar problemas de las personas?:

	Ninguna	Alguna	Mucha
De tu país de nacimiento			
De España			

15. ¿Qué importancia tiene para ti defender las costumbres y tradiciones?:

	Ninguna	Alguna	Mucha
De tu país de nacimiento			
De España			

16. ¿Qué importancia tiene para ti aprender lenguas o expresiones lingüísticas?:

	Ninguna	Alguna	Mucha
De tu país de nacimiento			
De España			

17. ¿Te gustaría casarte con una persona que fuera?:

	Nada	Algo	Mucho
De tu país de nacimiento			
De España			

18. ¿Es importante para ti seguir las normas y costumbres?:

	Nada	Algo	Mucho
De tu país de nacimiento			
De España			

19. ¿Estás de acuerdo con las creencias religiosas?:

	Nada	Algo	Mucho
De tu país de nacimiento			
De España			

20. ¿Estás de acuerdo con la forma de ser de las personas?:

	Nada	Algo	Mucho
De tu país de nacimiento			
De España			

21. Con tu familia ¿hablas en?

	Casi nunca/ Nunca	A veces	Casi siempre/ Siempre
Lenguaje de tu país de nacimiento			
Castellano			

22. Con tus amigos ¿hablas en?

	Casi nunca/ Nunca	A veces	Casi siempre/ Siempre
Lenguaje de tu país de nacimiento			
Castellano			

23. ¿Cómo escribes en?

	Mal	Regular	Bien
Lenguaje de tu país de nacimiento			
Castellano			

24. Cuando te enfadas o estás muy contento ¿en qué lengua lo haces?

	Casi nunca/ Nunca	A veces	Casi siempre/ Siempre
Lenguaje de tu país de nacimiento			
Castellano			

25. Cuando piensas o rezas ¿lo haces en?

	Casi nunca/ Nunca	A veces	Casi siempre/ Siempre
Lenguaje de tu país de nacimiento			
Castellano			

26. Las emisoras de radio que oyes ¿hablan en?

	Casi nunca/ Nunca	A veces	Casi siempre/ Siempre
Lenguaje de tu país de nacimiento			
Castellano			

ANEXO 6. CUESTIONARIO DE VALORES PERSONALES

ANEXO 6.1. VERSIÓN MASCULINA

A continuación se presenta una breve descripción de algunos tipos de personas. Por favor, lee cada una de las descripciones y marca con un círculo el número de cada línea que corresponda al grado de parecido entre la descripción de ese tipo de persona y tú.

Se parece mucho a mí 1	Se parece a mí 2	Se parece algo a mí 3	Se parece un poco a mí 4	No se parece a mí 5	No se parece nada a mí 6
---------------------------	---------------------	--------------------------	-----------------------------	------------------------	-----------------------------

1. Tener ideas originales y ser creativo es importante para él. Le gusta hacer las cosas a su manera.	1	2	3	4	5	6
2. Para él es importante ser rico. Quiere tener mucho dinero y cosas caras.	1	2	3	4	5	6
3. Le parece importante que todo el mundo sea tratado de la misma manera. Cree que todo el mundo debería tener las mismas oportunidades en la vida.	1	2	3	4	5	6
4. Para él es importante mostrar sus habilidades. Quiere que todo el mundo lo admire por lo que hace.	1	2	3	4	5	6
5. Para él es importante vivir en un entorno seguro. Evita cualquier cosa que pueda poner en peligro su seguridad.	1	2	3	4	5	6
6. Le gustan las sorpresas y siempre está buscando hacer cosas nuevas. Le parece importante hacer muchas cosas distintas en la vida.	1	2	3	4	5	6
7. Cree que las personas deberían hacer lo que se les manda. Cree que deberían obedecer las normas siempre, aunque nadie les vea.	1	2	3	4	5	6
8. Para él es importante escuchar a personas que son distintas a él. Aunque no esté de acuerdo con ellas quiere comprenderlas.	1	2	3	4	5	6
9. Para él es importante ser humilde y modesto. Trata de no llamar la atención.	1	2	3	4	5	6
10. Para él es importante divertirse. Le gusta darse caprichos.	1	2	3	4	5	6
11. Para él es importante tomar sus propias decisiones sobre qué va a hacer. Le gusta ser libre y no depender de los demás.	1	2	3	4	5	6
12. Para él es muy importante ayudar a las personas que tiene a su alrededor. Se preocupa por su bienestar.	1	2	3	4	5	6
13. Tener éxito es importante para él. Le gustaría que todo el mundo reconociese sus éxitos.	1	2	3	4	5	6
14. Para él es importante que el gobierno le garantice su seguridad frente a todo tipo de amenazas. Quiere un Estado fuerte capaz de defender a sus ciudadanos.	1	2	3	4	5	6
15. Busca aventura y le gusta tomar riesgos. Quiere una vida emocionante.	1	2	3	4	5	6
16. Para él es importante comportarse siempre correctamente. Quiere evitar hacer cualquier cosa que puedan decir que está mal.	1	2	3	4	5	6
17. Para él es importante hacerse respetar por los demás. Quiere que la gente haga lo que él dice.	1	2	3	4	5	6
18. Para él es importante ser fiel a sus amigos. Quiere dedicarse a las personas que le son cercanas.	1	2	3	4	5	6
19. Cree firmemente que la gente debería preocuparse por la naturaleza. Cuidar el medio ambiente es importante para él.	1	2	3	4	5	6
20. Las tradiciones son importantes para él. Trata de seguir las costumbres de su religión o de su familia.	1	2	3	4	5	6
21. Busca cualquier ocasión para divertirse. Para él es importante hacer cosas que le proporcionen placer.	1	2	3	4	5	6

ANEXO 6.2. VERSIÓN FEMENINA

A continuación se presenta una breve descripción de algunos tipos de personas. Por favor, lee cada una de las descripciones y marca con un círculo el número de cada línea que corresponda al grado de parecido entre la descripción de ese tipo de persona y tú.

Se parece mucho a mí 1	Se parece a mí 2	Se parece algo a mí 3	Se parece un poco a mí 4	No se parece a mí 5	No se parece nada a mí 6
---------------------------	---------------------	--------------------------	-----------------------------	------------------------	-----------------------------

1. Tener ideas originales y ser creativa es importante para ella. Le gusta hacer las cosas a su manera.	1	2	3	4	5	6
2. Para ella es importante ser rica. Quiere tener mucho dinero y cosas caras.	1	2	3	4	5	6
3. Le parece importante que todo el mundo sea tratado de la misma manera. Cree que todo el mundo debería tener las mismas oportunidades en la vida.	1	2	3	4	5	6
4. Para ella es importante mostrar sus habilidades. Quiere que todo el mundo la admire por lo que hace.	1	2	3	4	5	6
5. Para ella es importante vivir en un entorno seguro. Evita cualquier cosa que pueda poner en peligro su seguridad.	1	2	3	4	5	6
6. Le gustan las sorpresas y siempre está buscando hacer cosas nuevas. Le parece importante hacer muchas cosas distintas en la vida.	1	2	3	4	5	6
7. Cree que las personas deberían hacer lo que se les manda. Cree que deberían obedecer las normas siempre, aunque nadie les vea.	1	2	3	4	5	6
8. Para ella es importante escuchar a personas que son distintas a ella. Aunque no esté de acuerdo con ellas quiere comprenderlas.	1	2	3	4	5	6
9. Para ella es importante ser humilde y modesta. Trata de no llamar la atención.	1	2	3	4	5	6
10. Para ella es importante divertirse. Le gusta darse caprichos.	1	2	3	4	5	6
11. Para ella es importante tomar sus propias decisiones sobre qué va a hacer. Le gusta ser libre y no depender de los demás.	1	2	3	4	5	6
12. Para ella es muy importante ayudar a las personas que tiene a su alrededor. Se preocupa por su bienestar.	1	2	3	4	5	6
13. Tener éxito es importante para ella. Le gustaría que todo el mundo reconociese sus éxitos.	1	2	3	4	5	6
14. Para ella es importante que el gobierno le garantice su seguridad frente a todo tipo de amenazas. Quiere un Estado fuerte capaz de defender a sus ciudadanos.	1	2	3	4	5	6
15. Busca aventura y le gusta tomar riesgos. Quiere una vida emocionante.	1	2	3	4	5	6
16. Para ella es importante comportarse siempre correctamente. Quiere evitar hacer cualquier cosa que puedan decir que está mal.	1	2	3	4	5	6
17. Para ella es importante hacerse respetar por los demás. Quiere que la gente haga lo que ella dice.	1	2	3	4	5	6
18. Para ella es importante ser fiel a sus amigos. Quiere dedicarse a las personas que le son cercanas.	1	2	3	4	5	6
19. Cree firmemente que la gente debería preocuparse por la naturaleza. Cuidar el medio ambiente es importante para ella.	1	2	3	4	5	6
20. Las tradiciones son importantes para ella. Trata de seguir las costumbres de su religión o de su familia.	1	2	3	4	5	6
21. Busca cualquier ocasión para divertirse. Para ella es importante hacer cosas que le proporcionen placer.	1	2	3	4	5	6

ANEXO 7. CUESTIONARIO DE RELACIONES FAMILIARES

A continuación se presentan una serie de temas sobre los que padres e hijos a veces tienen opiniones distintas. Nos gustaría que señalases (marcando con una X) en cada caso **hasta qué punto decides tú o tus padres sobre esa cuestión** y con qué **frecuencia** suelen darse este tipo de discusiones en tu familia (las veces que habéis discutido sobre ese tema en el último mes). Si quieres añadir cualquier comentario nos será de mucha utilidad. Confiamos en tu sinceridad y recuerda que toda la información se recoge de forma anónima. Muchas gracias.

Quién toma la decisión

Mis padres 1	Mis padre más que yo 2	Mis padres y yo 3	Yo más que mis padres 4	Yo solo 5
------------------------	----------------------------------	-----------------------------	-----------------------------------	---------------------

Cuántas veces habéis discutido sobre este tema (en el último mes)

Nunca 1	1 ó 2 veces 2	3 ó 4 veces 3	Más de 4 veces 4
-------------------	-------------------------	-------------------------	----------------------------

	Quién toma la decisión					Cuántas veces habéis discutido			
	1	2	3	4	5	1	2	3	4
1. Ayudar en las tareas de la casa.									
2. Hora a la que te acuestas.									
3. Uso del lenguaje y manera de hablar (palabrotas, expresiones, volumen o gritos, etc.).									
4. Internet (tiempo que dedicas, páginas que visitas, etc.).									
5. Móvil (dinero que gastas, tiempo que dedicas, personas a las que llamas, etc.).									
6. Televisión (tiempo que dedicas, horas a las que la ves, programas que ves, etc.).									
7. Videojuegos. (Incluidos los que juegas en el ordenador: tipos de juegos, tiempo que le dedicas, etc.).									
8. Con qué frecuencia visitar a los familiares y amigos de tus padres.									
9. Fumar. Si fumas y lo saben tus padres contesta a las siguientes preguntas.									
10. Beber. Si bebes y lo saben tus padres contesta a las siguientes preguntas.									
11. Drogas. Si consumes algún tipo de sustancias y lo saben tus padres, contesta a las siguientes preguntas.									
12. Comidas (el tipo de comidas que comes, la cantidad, los horarios, etc.).									
13. Tomar un baño o ducharte (las veces que te duchas, el tiempo que tardas, etc.).									
14. La ropa que te pones									
15. Aspecto, estilo de peinado, pendientes y apariencia general.									
16. Dinero (en que lo gastas, la cantidad que te dan, etc.).									
17. Deportes (tipos de deportes en los que participas, el tiempo, etc.).									
18. Hobbies (tipo de aficiones o pasatiempos que tienes)									
19. Sitios a los que vas cuando sales con tus amigos (parques, discotecas, conciertos, etc.).									

	Quién toma la decisión					Cuántas veces habéis discutido			
	1	2	3	4	5	1	2	3	4
20. Hora de regresar por la noche cuando sales.									
21. Con las personas o amigos con los que sales.									
22. Relaciones de pareja (sexualidad, personas con las que sales, etc.).									
23. Si participar o no en actividades religiosas.									
24. Tareas escolares (tiempo que dedicas a los deberes, notas que sacas, etc.).									
25. Futuro profesional (continuar con los estudios, los estudios que quieres hacer, el tipo de trabajo, etc.).									
26. Lo que piensas sobre temas políticos.									

Por último, nos gustaría que nos contestaras a las siguientes preguntas pensando en general en todos los temas que te hemos presentado.

Cuanto has discutido en el último mes con tus padres.	Nada	Poco	Algunas veces	Muchas veces	
Quién crees que toma la decisión	Mis padres	Mis padres más que yo	Mis padres y yo	Yo más que mis padres	Yo solo
Con quién discutes más	Con mi padre	Con mi madre	Con los dos	Con ninguno	
A quién le haces más caso	A mi padre	A mi madre	A los dos	A ninguno	

ANEXO 8. INDICADORES DE AJUSTE

ANEXO 8.1. ESCALA DE SATISFACCIÓN VITAL

Muy en desacuerdo 1	Desacuerdo 2	Ni Acuerdo ni Desacuerdo 3	De Acuerdo 4	Muy de Acuerdo 5
-------------------------------	------------------------	--------------------------------------	------------------------	----------------------------

1. En la mayoría de los aspectos mi vida es como quiero que sea.	1	2	3	4	5
2. Hasta ahora he conseguido de la vida las cosas que considero importantes.	1	2	3	4	5
3. Estoy satisfecho con mi vida.	1	2	3	4	5
4. Si pudiera vivir mi vida otra vez, la repetiría tal y como ha sido.	1	2	3	4	5
5. Las circunstancias de mi vida son buenas.	1	2	3	4	5

ANEXO 8.2. PREFERENCIA LUGAR DE RESIDENCIA

Por último, nos gustaría que nos indicaras, si pudieras elegir, donde preferirías vivir.

En tu país	En tu país más que en España	En ambos sitios	En España más que en tu país	En España