



VNIVERSITAT  VALÈNCIA

---

**Departament de Psicologia Evolutiva  
i de l'Educació**

FACTORES DE RIESGO Y PROTECCIÓN EN EL BIENESTAR  
SUBJETIVO DEL ADOLESCENTE INMIGRANTE DE HABLA HISPANA

Programa 305:

Nuevas perspectivas en Psicología del Desarrollo y de la Educación.

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

Gracia Parra Llinares

Dirigida por:

Dra. Adelina Gimeno Collado

Valencia, 2015



Agradecimientos:

A mi tutora Adelina Gimeno, por su paciencia y colaboración a lo largo de estos años compartidos.

A los directores, jefes de estudio y profesores de los centros, Benlliure, Jordi de Sant Jordi e IES 26, que han colaborado generosamente facilitando la obtención de los datos necesarios.

A todo el personal del centro CIPFP Misericordia por su colaboración.

A mi familia, de la que me siento muy orgullosa.

A mi padre que no está entre nosotros pero que siempre ha estado acompañándome y a quien dedico esta tesis. Va por ti papá.



## **RESUMEN.**

La población extranjera en España ha tenido una creciente presencia desde la incorporación de España en la C. Europea llegando a su cota máxima en 2008. Este crecimiento casi exponencial, convirtió a España en el primer país europeo de destino de los movimientos migratorios del siglo XXI, se vio ralentizado a partir del año 2009, alcanzando un saldo negativo en 2012.

Como consecuencia de ello y acompañando esta afluencia de población extranjera los hijos de esos emigrantes constituyen un colectivo muy numeroso y visible en las aulas y centros escolares, configurando un rico mosaico de pluralidad étnica y cultural sobre el que se tiene escaso conocimiento.

El presente trabajo plantea conocer el nivel de ajuste personal de estos adolescentes, que reciben educación formal en la ciudad de Valencia, con el objetivo general de conocer los factores de protección/riesgo en los adolescentes migrantes de habla hispana y la relación de éstos con su Bienestar subjetivo, de modo que se pueda construir un modelo predictivo en donde Bienestar Subjetivo sea la variable criterio, así como detectar qué factores de Protección/riesgo actúan en los contextos más próximos de desarrollo, familiar, escolar y grupo de iguales, que acompañan su proceso migratorio y de Aculturación.

Para ello se procede al estudio de una muestra de 103 estudiantes de ambos sexos de países latinoamericanos, con edades de entre los 16 y los 22 años, matriculados en 4 centros educativos de diferentes zonas de la ciudad de Valencia.

El modelo predictivo obtenido indica que Cohesión y Expresividad de la familia junto a Afiliación escolar, percepción del proceso migratorio como un suceso no traumático y la existencia de Expectativas de quedarse en España son los mejores predictores del Bienestar. Se Analiza el proceso de doble Aculturación de Acogida y de Origen y se realizan estudios comparativos en función del Género y Edad para conocer con mayor profundidad las dimensiones analizadas.

**Palabras clave:** Adolescencia, Bienestar subjetivo, Aculturación, Proceso migratorio, Clima familiar, Clima escolar, grupo de Iguales.



|                              | página |
|------------------------------|--------|
| <b>AGRADECIMIENTOS</b> ..... | 3      |
| <b>RESUMEN</b> .....         | 5      |
| <b>INDICE</b> .....          | 7      |

## **PRIMERA PARTE**

|  |    |
|--|----|
| <b>0.-INTRODUCCIÓN: EL PROBLEMA PLANTEADO.</b> .....                               | 13 |
| <b>1.- CONTEXTO Y MARCO TEÓRICO.</b> .....   | 14 |
| <b>1.1.-Los procesos migratorios en España y en la Comunidad Valenciana.</b> ..... | 15 |
| <b>1.2.-La escolarización del alumnado extranjero.</b> .....                       | 20 |
| <b>1.3.-Antecedentes y elección del contexto de estudio.</b> .....                 | 23 |
| <b>2.-EL MODELO ECOLÓGICO-SISTÉMICO.</b> .....                                     | 25 |
| <b>3.-BIENESTAR SUBJETIVO.</b> .....   | 29 |
| <b>3.1.- Bienestar Subjetivo. Aproximación conceptual</b> .....                    | 31 |
| <b>3.2.-Dimensiones y medida del Bienestar Subjetivo.</b> .....                    | 37 |
| <b>3.3.-Relaciones del Bienestar con otras variables.</b> .....                    | 41 |
| <b>3.4.-Modelos explicativos del Bienestar Subjetivo.</b> .....                    | 50 |
| <b>3.5.-Resumen</b> .....  | 52 |
| <b>4.-ACULTURACIÓN Y PROCESO MIGRATORIO.</b> .....                                 | 55 |
| <b>4.1.- Aculturación. Aproximación conceptual.</b> .....                          | 57 |
| <b>4.2.-Modelos de Aculturación. El Modelo de Berry.</b> .....                     | 58 |
| <b>4.3.-Dimensiones y Medida de Aculturación.</b> .....                            | 65 |
| <b>4.4.-Relaciones de Aculturación con otras Variables.</b> .....                  | 69 |
| <b>4.5.-Resumen.</b> .....   | 73 |
| <b>5.- CONTEXTO ESCOLAR: CLIMA ESCOLAR Y RENDIMIENTO ACADÉMICO.</b>                |    |
| <b>5.1.-Aproximación Conceptual de Clima Escolar y Rendimiento Académico</b> ..... | 79 |
| <b>5.2.-Modelo Interaccionista de Clima Escolar.</b> .....                         | 86 |
| <b>5.3.- Dimensiones y Medida del Clima Escolar y del Rendimiento.</b> .....       | 87 |
| <b>5.4.-Relación del Clima Escolar y Rendimiento con otras variables.</b> .....    | 90 |
| <b>5.5.-Resumen.</b> .....   | 94 |

|   |       |            |
|---|-------|------------|
| <b>6.- EL GRUPO DE IGUALES</b>  | ..... | <b>97</b>  |
| <b>6.1.- Influencia de los Iguales.</b>                                   | ..... | <b>99</b>  |
| <b>6.1.1.-Relevancia del grupo de iguales en la adolescencia</b>          | ..... | <b>99</b>  |
| <b>6.1.2.-Papel de los iguales como fuente de apoyo social.</b>           | ..... | <b>100</b> |
| <b>6.2.- Modelos y Dimensiones del Apoyo Social.</b>                      | ..... | <b>103</b> |
| <b>6.3.- Relaciones entre Apoyo social de Iguales con otros factores.</b> | ..... | <b>109</b> |
| <b>6.4.-Resumen.</b>  | ..... | <b>112</b> |
| <b>7.-CLIMA FAMILIAR.</b>   | ..... | <b>115</b> |
| <b>7.1.- Clima Familiar. Aproximación conceptual.</b>                     | ..... | <b>117</b> |
| <b>7.2.-Modelos explicativos y dimensiones del Clima Familiar.</b>        | ..... | <b>118</b> |
| <b>7.3.-Medida del Clima Familiar.</b>                                    | ..... | <b>121</b> |
| <b>7.4.-Relaciones del Clima Familiar con otras variables.</b>            | ..... | <b>122</b> |
| <b>7.5.-Resumen</b>   | ..... | <b>129</b> |
| <b>8.- OBJETIVO GENERAL Y ESPECÍFICOS.</b>                                | ..... | <b>132</b> |

## **SEGUNDA PARTE**

|  |       |            |
|--|-------|------------|
| <b>9.- METODOLOGÍA.</b>                                | ..... | <b>137</b> |
| <b>9.1.-Diseño</b>                                     | ..... | <b>137</b> |
| <b>9.2.-Participantes</b>                              | ..... | <b>138</b> |
| <b>9.3.-Instrumentos y variables.</b>                  | ..... | <b>141</b> |
| <b>9.3.1.- Descripción de los Instrumentos.</b>        | ..... | <b>142</b> |
| <b>9.4.-Procedimiento.</b>                             | ..... | <b>149</b> |
| <b>9.4.1.- Prueba piloto.</b>                          | ..... | <b>150</b> |
| <b>9.4.2.- Obtención de datos.</b>                     | ..... | <b>151</b> |
| <b>9.4.3.- Tratamiento de los datos.</b>               | ..... | <b>152</b> |
| <b>10.-RESULTADOS.</b>                                 |       |            |
| <b>10.1. -Descripción de las variables estudiadas.</b> | ..... | <b>153</b> |
| <b>10.1.1.- Descripción de la Aculturación.</b>        | ..... | <b>153</b> |
| <b>10.1.2.- Descripción del Proceso migratorio.</b>    | ..... | <b>155</b> |
| <b>10.1.3.-Descripción del Contexto familiar.</b>      | ..... | <b>159</b> |
| <b>10.1.4. Descripción del Contexto escolar.</b>       | ..... | <b>170</b> |
| <b>10.1.5.- Descripción del Grupo de Iguales.</b>      | ..... | <b>172</b> |

|   |     |
|---|-----|
| 10.1.6.- Descripción del Bienestar Subjetivo. ....  | 174 |
| 10.1.7.- Descripción del Perfil del adolescente a partir de sus<br>características personales y contextuales. ....          | 175 |
| 10.2 Relaciones entre Bienestar Subjetivo y los factores de Protección-Riesgo en<br>los diferentes contextos. ....          | 179 |
| 10.2.1.- Relación del Bienestar Subjetivo con Aculturación y<br>Proceso Migratorio. ....                                    | 179 |
| 10.2.2. Relación entre Bienestar subjetivo y Contexto familiar. ....  | 180 |
| 10.2.3.- Relaciones del Bienestar Subjetivo con el Contexto<br>Escolar. ....  | 182 |
| 10.2.4.- Relaciones del Bienestar Subjetivo con el Grupo de<br>Iguales. ....  | 182 |
| 10.3. - Comparaciones entre el Bienestar Subjetivo y las características del<br>Adolescente. ....                           | 184 |
| 10.3.1. Comparación en función del Género. ....   | 184 |
| 10.3.2. Comparación en función de la Edad. ....   | 184 |
| 10.3.3. Comparación en función del Nivel de Estudios. ....  | 184 |
| 10.3.4. Comparación en función de los Años de Residencia<br>en España. ....   | 184 |
| 10.3.5. Relaciones entre el Bienestar subjetivo y las variables Género y<br>Nivel de Estudios. ....                         | 184 |
| 10.3.6- Relación entre Bienestar subjetivo y Años en España controlando<br>la Edad. ....                                    | 185 |
| 10.4- Modelo predictivo de Bienestar Subjetivo a partir de los factores de<br>Protección/Riesgo. ....                       | 186 |
| 10.5.- Comparación entre Aculturación Española y Aculturación de Origen.  |     |
| 10.5.1.-Comparación entre Aculturación de Origen y<br>Aculturación Española: Valores globales. ....                         | 188 |
| 10.5.2.-Comparación entre las diferentes áreas que configuran<br>la Aculturación Española y la Aculturación de Origen. .... | 189 |
| 10.5.3.- Distribución según el modelo de Aculturación de<br>Berry. ....   | 191 |

|  |          |
|--|----------|
| <b>10.6.- Comparaciones de los factores de Protección-Riesgo en función las características de los adolescentes.</b> |          |
| <b>10.6.1.- Comparaciones en Aculturación.</b>   | .....193 |
| <b>10.6.2.- Comparaciones en Contexto familiar.</b>  | .....197 |
| <b>10.6.3.- Comparaciones en Contexto escolar.</b>   | .....200 |
| <b>10.6.4.- Comparaciones en variables del Grupo de iguales.</b>   | .....203 |
| <b>10.7.- Análisis y comparaciones intra y entre contextos.</b>  |          |
| <b>10.7.1.- Relación entre el Apoyo y Disciplina de Padres y de Iguales.</b>   | .....206 |
| <b>10.7.2.- Comparaciones en función del Tipo de familia y del Estatus familiar.</b>                                 |          |
| <b>10.7.2.1.- En Contexto familiar.</b>  | .....207 |
| <b>10.7.2.2.- En el Contexto escolar.</b>  | .....209 |
| <br>   |          |
| <b>11.-CONCLUSIÓN, VALORACION Y PROSPECTIVA</b>  |          |
| <b>11.1.- Conclusiones.</b>  | .....210 |
| <b>Bienestar subjetivo.</b>  | .....211 |
| <b>Modelo predictivo.</b>  | .....216 |
| <b>Aculturación.</b>   | .....217 |
| <b>11.2.- Limitaciones y prospectiva.</b>  | .....220 |
| <b>11.3.- Aportaciones y transferencia.</b>  | .....223 |
| <br>   |          |
| <b>12.- REFERENCIAS.</b>   | .....227 |
| <b>13.- INDICE DE TABLAS.</b>  | .....275 |
| <b>14.- INDICE DE FIGURAS.</b>   | .....277 |
| <b>15.- ANEXOS.</b>  | .....279 |

## **PRIMERA PARTE**



## **0.-INTRODUCCIÓN: EL PROBLEMA PLANTEADO.**

La adolescencia se plantea como una etapa de gran estrés e incluso de crisis, dado el cúmulo de tareas que plantea la transición a la vida adulta, especialmente en sociedades complejas como la nuestra. Las tareas a resolver se refieren tanto al propio proceso de desarrollo personal –que demanda aceptación del propio cuerpo, clarificación de la identidad personal y de la identidad sexual- como a los procesos de socialización –que demandan un logro de mayor autonomía en la familia, la integración en el grupo pares, la clarificación de un proyecto vocacional y/o profesional, compromiso político y/o social. (Rice, F.P., 2000).

En esta transición los jóvenes migrantes constituyen un población especialmente vulnerable, dado que tienen que sumar a las tareas evolutivas propias de esta etapa, un cúmulo de sucesos asociados al mismo proceso migratorio, tales como la superación del duelo que supone la pérdida de familiares y amigos, la añoranza propia o de sus padres, las dificultades del proceso de integración en la comunidad de acogida, las tensiones derivadas del doble proceso de aculturación, las tensiones intrafamiliares derivadas de las diferencias generacionales en aculturación y el mayor o menor rechazo, real o percibido, de la población de origen que no siempre comprende y acepta las diferencias culturales, quizá porque le resultan potencialmente amenazantes, aunque solo sea por el mero hecho de ser desconocidas. (Gimeno, A., Lafuente, M<sup>a</sup> J., González, F., Bolaños, L. M., Echevarria, M., & Parra, G., 2009).

El número creciente de población adolescente procedente de diversos países y especialmente de Latinoamérica empezó a hacerse visible en las aulas de toda España y por lo tanto de la Comunidad Valenciana y concretamente en la ciudad de Valencia. Desde la perspectiva docente se hacía imprescindible conocer su progreso académico y su integración en las aulas, desde la perspectiva familiar se hacía imprescindible conocer y comprender el duelo asociado al proceso migratorio que había desencadenado en la mayoría de los casos una separación familiar.

Desde una perspectiva psicológica resultaba imprescindible conocer cómo vivían su experiencia migratoria y en qué medida sus experiencias y sus diferentes contextos de desarrollo habían influido en su nivel de satisfacción actual. Surge así el interés por conocer el nivel de Bienestar subjetivo de los adolescentes migrantes y por conocer sus contextos

próximos de desarrollo, así como su relación con su Bienestar, sin perder de vista el cúmulo de experiencias que les son propias y que al tiempo les diferencian del resto de población adolescente, es decir las experiencias referidas a la migración y al proceso de aculturación que inevitablemente la migración desencadena.

Este interés es el punto de partida de los objetivos que plantea la presente investigación, que se formulan en el apartado 8, si bien el propósito que subyace al trabajo es el interés de los docentes por conocer los recursos y carencias de su entorno y por comprender cómo han vivido y viven su propia historia. Conocer y comprender son previos a optimizar y los docentes tienen interés en optimizar el desarrollo de sus alumnos, y especialmente en estos casos, porque son conscientes de que su integración en la comunidad depende en gran medida de su socialización en el centro educativo y de sus logros académicos, pues la Educación Secundaria es la antesala de la integración laboral y social en la etapa adulta. El centro educativo, como centro de aprendizaje y como comunidad educativa, si se compromete realmente en el proceso de desarrollo de estos adolescentes puede compensar las carencias familiares y las dificultades del proceso migratorio y actuar como un factor de protección consistente y eficaz.

## **1.- CONTEXTO Y MARCO TEÓRICO.**

El problema planteado lleva a elegir y utilizar como modelo teórico de referencia el Modelo Sistémico-Ecológico, ya que permite integrar los principales contextos de pertenencia que se articulan en torno al adolescente y que se relacionan con su Bienestar: El grupo de iguales, la familia y el Centro Educativo. El modelo también incluye la dimensión Macrosistema, especialmente relevante en este caso ya que ofrece la peculiaridad de ser una dimensión doble, puesto que en la población migrante son de suma importancia dos culturas: la de Origen y la de Acogida, en este caso la española. Cada cultura va a activar un proceso de aculturación propio, que incidirá en el desarrollo del adolescente.

En cada uno de los contextos mencionados se procede a seleccionar las dimensiones o variables que permitan obtener datos empíricos contrastables y que den respuesta a los objetivos planteados. En consecuencia, los antecedentes teóricos de este trabajo están

constituidos, además del capítulo referido a Bienestar subjetivo, por los siguientes capítulos: Aculturación, Contexto escolar, Contexto familiar, Grupo de Iguales y Perfil del Adolescente. La información necesaria para dar respuesta a los objetivos planteados se obtiene durante el curso 2011-2012, momento en que la migración empieza a descender porque la crisis económica que afecta a Europa y muy especialmente al Estado español reduce el número de migrantes y facilita el retorno a los países de origen de modo que en momento actual el mapa migratorio inicial se ha desdibujado, aunque se mantiene la realidad plural de modo que también hoy se justifica plenamente nuestro deseo de comprender a la población migrante y facilitar su integración en la Comunidad.

### **1.1-Los procesos migratorios en España y en la Comunidad Valenciana.**

El presente trabajo cobra sentido dentro del panorama actual caracterizado por los movimientos migratorios que a nivel global han alcanzado un nuevo máximo histórico, por encima de los 232 millones de personas; es decir, que el 3,2% de la población mundial se ha trasladado a vivir a un país distinto del que nació, conforme los datos difundidos, en septiembre de 2013, por la ONU. En la actualidad hay más personas que nunca viviendo en el extranjero. El informe de la ONU revela que Europa con 72 millones en 2013 y Asia con 71 millones, acogen a casi dos tercios de los emigrantes internacionales de todo el mundo. Con todo la migración internacional sigue estando concentrada en un puñado de destinos, ya que en 2013, la mitad del total de expatriados del mundo vivía en diez países. En España, que ocupa el décimo puesto viven 6,5 millones de extranjeros. La lista la encabeza EEUU seguido de Rusia, Alemania, Arabia Saudita, Emiratos Árabes, El Reino Unido y Francia.

Desde el año 2000 hasta el 2011, España pasó de tener algo menos de un millón de extranjeros, a contabilizar casi seis, y se convirtió en el segundo país del mundo (tras EEUU.) en recibir proporcionalmente más inmigrantes y dando lugar a lo que algunos sociólogos llamaron “el sueño español”. A saber: un lugar donde sobraba el trabajo en que se agasajaba a los forasteros con la “hipoteca de bienvenida” y no tan racista como otros países más acostumbrados y en ese sentido más reacios a recibir a gente de fuera. Fundamentalmente sudamericanos, africanos y europeos del Este que decidieron emigrar a España a comienzos del siglo XXI.

Sin embargo, desde el 2010, la crisis económica está recayendo en los más débiles y obligando a casi medio millón de extranjeros a abandonar España cada año, aunque otros sigan viniendo a probar suerte, aunque la proporción es diferente se van más que vienen. Así, mientras siguen llegando más rumanos, pakistaníes, marroquíes, y chinos, se están yendo los sudamericanos hasta representar prácticamente el 50% de las salidas.

No obstante, a pesar de que en nuestro país la actual crisis económica ha obligado a muchos de los emigrantes a retornar a sus países de origen, seguimos viviendo en una sociedad plural, diversa y cambiante que ha propiciado un panorama rico en culturas, lenguas y costumbres, en la que queda el poso de tantos hombres y mujeres que en su proceso migratorio eligieron España como país de acogida.

La crisis actual no ha afectado a todos por igual. Ha afectado más, en número de personas y gravedad de las situaciones, a las clases populares o a aquellas personas que dependían de empleos más precarios. Por ello, su impacto ha sido mayor entre la población migrada, muchas veces condenada a los empleos de baja cualificación. Situación que se da a la vez que el enriquecimiento de algunas personas y empresas y, muy especialmente, de los inversores internacionales que apuestan contra países enteros.

El impacto ha sido especialmente intenso entre las personas extranjeras en situación administrativa irregular, con o sin órdenes de expulsión, y entre las familias monoparentales en las que la persona adulta ha perdido el empleo. Otro de los problemas, extremadamente grave, es el aumento de la pobreza infantil en España. Y el tercer grupo de personas más afectadas por la crisis son las personas mayores, generalmente mujeres que viven con pensiones de viudedad muy insuficientes y que, ahora, tienen a otros familiares a su cargo que dependen económicamente de ellas (Ceimgra 2012).

No se va hacer un estudio sobre la crisis económica y social que atraviesa España y gran parte de países, pero si dejar patente la importancia de la misma y la repercusión a todos los niveles que esta ocasionando. Cuanto más se alarguen los efectos de la crisis, tantas más personas pueden romperse, pueden perder, incluso definitivamente, su equilibrio personal y su normalidad social. Y, de forma correspondiente, tantos más menores pueden ver muy disminuidas sus posibilidades de una adecuada inserción social por la reducción de las posibilidades de formación y desarrollo humano y por la transmisión de pautas de carencia y

de problemas sociales, incluso de desesperanza y resignación personales. Así, los efectos de la crisis no sólo afectan a corto plazo, sino que pueden superar la barrera de las generaciones. De ahí la necesidad de plantear la ampliación y no el recorte de las políticas sociales y la protección real y efectiva a las personas y familias.

El OVIM (Observatori Valencià d'immigració) en su informe “Retorno migratorio y su incidencia en la presencia extranjera 2007-2012” analiza la evolución del movimiento migratorio de los extranjeros en dicho periodo y pretende determinar en qué medida, a partir de la crisis económica que afecta a España desde el año 2008, dicho movimiento, en particular el de retorno, ha sufrido fluctuaciones y en qué grado se ha visto afectada la presencia de población extranjera. Es desde este informe del que se extrae la información estadística que se expone a continuación, para dejar clara la situación actual de la población extranjera en España, en la Comunidad Valenciana y en la ciudad de Valencia.

El retorno forma parte del proceso migratorio y suele estar presente en los proyectos originales de quienes abandonan su país, aunque esa aspiración se va diluyendo una vez instalados en el lugar de acogida. Desde el momento que hay movimientos de salida del país de origen también los hay de retorno cuyo volumen está sujeto a muchas variables: situación en el país de origen tanto a nivel económico como de seguridad, posibilidad de reagrupar a la familia en el nuevo destino, nivel de integración alcanzado, formación de una familia con hijos nacidos en España, compromisos sociales y económicos adquiridos, etc.

La fuente de información como ya se ha dicho es el Observatorio Permanente de la Inmigración a 31 de diciembre de cada año, emite un informe anual, se ha tomado el correspondiente a 2012 para realizar este trabajo, ya que corresponde al último año en que se tomó la muestra para esta investigación.

El mayor porcentaje de las nacionalizaciones concedidas, en torno al 80%, corresponde a los extranjeros latinoamericanos, aspecto que puede explicar, en parte, el descenso de este colectivo al pasar a formar parte de las estadísticas de la población española que les permite, entre otros aspectos, inscribirse en el Consulado cuando deciden instalarse en otro país formando parte de las estadísticas de la población española en el exterior.

La movilidad de los extranjeros dentro del territorio español es superior a la movilidad hacia el exterior de España en el periodo analizado y en todas las zonas geográficas. En la Comunidad Valenciana y a partir de 2008, las bajas por variaciones residenciales interiores, superan las altas, lo que significa que los extranjeros, coincidiendo con el año de inicio de la crisis económica, se trasladan a otras zonas de España en busca de nuevas opciones laborales.

Los permisos de larga duración (para la obtención de este permiso es necesario justificar cinco años de residencia legal) que se otorgan a los no comunitarios, han experimentado un incesante incremento: han pasado del 36,13% del total de los permisos en toda España en 2007 a casi el 69% a 30/06/2012. Esta realidad está presente en todas las zonas geográficas analizadas, alcanzando en la provincia de Castellón el mayor porcentaje: 81,6%. Estos números hablan de personas que se plantean su permanencia en España, compartiendo con la población autóctona las dificultades y problemas que está ocasionando la crisis.

El extranjero no tiene obligación de comunicar su baja cuando abandona el país y cuando lo hace no siempre informa de su nuevo destino, por lo que puede volver a su lugar de origen o dirigirse a otro país iniciando un nuevo movimiento migratorio, lo que origina que la información para valorar la magnitud del retorno es escasa.

La población extranjera en España ha tenido una creciente y relevante presencia, manteniendo entre los años 2000 a 2008 una media de nuevas incorporaciones en torno a las 600.000 mil personas anuales, llegando a su cota máxima en 2008 con casi 750.000. Este crecimiento casi exponencial, que convirtió a España en el primer país europeo de destino de los movimientos migratorios del siglo XXI, después de haber sido país emisor en el siglo XIX, se vio ralentizado a partir del año 2009, alcanzando un saldo negativo de 40.447 personas en 2012.

A excepción del continente americano, que registra en 2012 un descenso de 126.670 personas, 7,5%, respecto a 2011, siendo 2010 el año que marca el inicio de este descenso, todas las zonas geográficas de procedencia presentan una evolución ascendente. En el caso de América, hay que considerar las nacionalizaciones concedidas por residencia para valorar en su justa medida la disminución de esta población. Datos que se aprecian en las tablas 1 y 2.

Tabla 1 Evolución de la población extranjera por zonas geográficas de origen en **España**.

| ORIGEN       | 2007             | 2008             | 2009             | 2010             | 2011             | 2012             |
|--------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| <b>TOTAL</b> | <b>4.519.554</b> | <b>5.268.762</b> | <b>5.648.671</b> | <b>5.747.734</b> | <b>5.751.487</b> | <b>5.711.040</b> |
| U.E.         | 1.708.517        | 2.102.654        | 2.273.226        | 2.350.172        | 2.395.358        | 2.440.852        |
| Resto Eur.   | 187.210          | 211.771          | 223.665          | 228.799          | 235.920          | 244.227          |
| África       | 806.795          | 909.757          | 1.009.169        | 1.059.369        | 1.084.793        | 1.094.426        |
| América      | 1.594.338        | 1.784.890        | 1.842.913        | 1.788.680        | 1.688.658        | 1.561.988        |
| Asia         | 219.843          | 256.728          | 296.734          | 317.646          | 343.731          | 366.420          |
| Ocean./Ap    | 2.851            | 2.962            | 2.964            | 3.068            | 3.027            | 3.127            |

Tabla 2 Evolución de la población extranjera según zona geográfica de origen en la **Comunidad Valenciana**

|              | 2007           | 2008           | 2009           | 2010           | 2011           | 2012           |
|--------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| <b>TOTAL</b> | <b>732.102</b> | <b>847.339</b> | <b>889.340</b> | <b>893.759</b> | <b>880.782</b> | <b>879.166</b> |
| U.E.         | 387.275        | 457.551        | 483.926        | 495.102        | 496.321        | 506.462        |
| Resto Eur.   | 47.880         | 53.004         | 54.622         | 55.062         | 55.680         | 57.833         |
| África       | 89.245         | 104.553        | 115.149        | 119.084        | 119.008        | 119.481        |
| América      | 183.094        | 204.765        | 205.026        | 191.896        | 174.012        | 155.955        |
| Asia         | 23.999         | 26.899         | 30.170         | 32.183         | 35.401         | 39.030         |
| Ocean./Ap    | 609            | 567            | 447            | 432            | 360            | 405            |

Tabla 3 Evolución de la población extranjera, según zona geográfica de origen, en **Valencia**.

|              | 2007           | 2008           | 2009           | 2010           | 2011           | 2012           |
|--------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| <b>TOTAL</b> | <b>250.974</b> | <b>294.846</b> | <b>315.145</b> | <b>314.395</b> | <b>302.696</b> | <b>297.298</b> |
| U.E.         | 94.454         | 120.069        | 130.573        | 134.224        | 132.489        | 135.274        |
| Resto Eur.   | 13.097         | 14.408         | 14.957         | 14.864         | 14.444         | 14.602         |
| África       | 34.418         | 39.780         | 45.643         | 46.789         | 45.467         | 44.726         |
| América      | 94.513         | 105.135        | 106.699        | 100.224        | 90.297         | 80.597         |
| Asia         | 14.010         | 15.007         | 16.964         | 18.004         | 19.773         | 21.841         |
| Ocean./Ap    | 482            | 447            | 309            | 262            | 195            | 258            |

La evolución de la presencia extranjera en la ciudad de Valencia es muy similar a la producida en España, con la salvedad de que el saldo negativo aparece en los años 2011 y 2012, tal y como se aprecia en la tabla 3.

De las nacionalizaciones concedidas en la Comunidad Valenciana en el año 2011 el 80% fue para los originarios de América, el 15% para los africanos, el 3,5% para los europeos y el restante 1,5% para los asiáticos.

Con los datos disponibles de 2012, cuatro palabras resumen el impacto de la crisis en la población migrada y en sus descendientes: permanencia, precarización, desprotección y empobrecimiento.

### 1.2.- La escolarización del alumnado extranjero.

A continuación en la tabla 4 se pueden observar los datos correspondientes al curso 2011-2012 proporcionados por la Conselleria de Educación sobre alumnado extranjero matriculado en los centros educativos de la Comunidad Valenciana y en sus tres provincias, Alicante, Castellón y Valencia.

| Alumnado extranjero por provincias, nivel educativo y tipo de centro en la C.V. |              |                  |              |              |              |
|---|--------------|------------------|--------------|--------------|--------------|
| Nivel Ed.   | Centro       | Comunidad Valen. | Alicante     | Castellón    | Valencia     |
| Bachiller   | Público      | 4.989            | 2.392        | 748          | 1.849        |
| Bachiller   | Privado      | 872              | 382          | 40           | 450          |
| CFGM  | Público      | 2.994            | 1.187        | 480          | 1.327        |
| CFGM  | Privado      | 1037             | 279          | 151          | 607          |
| CFGS  | Público      | 2339             | 791          | 357          | 1.191        |
| CFGS  | Privado      | 326              | 21           | 38           | 267          |
| PCPI  | Público      | 2062             | 877          | 333          | 852          |
| PCPI  | Privado      | 133              | 37           | 18           | 78           |
|   | <b>TOTAL</b> | <b>14.752</b>    | <b>5.966</b> | <b>2.165</b> | <b>6.621</b> |

Tabla 4 Alumnado extranjero matriculado en la Comunidad Valenciana y sus provincias.

Del total del alumnado extranjero de la Comunidad Valenciana, de los niveles educativos postobligatorios, se observa que la provincia con mayor cantidad de alumnado extranjero es Valencia seguida de Alicante y Castellón.

Puede apreciarse en los datos ofrecidos en la provincia de Valencia, que la mayoría del alumnado extranjero de los Niveles Educativos, PCPI, CFGM, CFGS y BACHILLER se encuentra matriculado en centros públicos, corresponde un 78.82% frente al 21.18% que opta por los centros privados.

Del total del alumnado extranjero matriculado en Valencia ciudad, corresponde un 29,1% a alumnado procedente de países de habla hispana de América Latina y diferenciando la

tipología de centro en el que está matriculado se aprecia que el 76,8% elige la enseñanza en centros públicos, tabla 5.

| <b>Alumnado extranjero habla hispana ciudad de Valencia</b> |                                       |                                       |
|---|---------------------------------------|---------------------------------------|
| <b>Nivel Ed.</b>  | <b>Nº Alumnos en centros Públicos</b> | <b>Nº Alumnos en centros Privados</b> |
| Bachiller   | 428                                   | 73                                    |
| CFGM  | 336                                   | 241                                   |
| CFGS  | 366                                   | 106                                   |
| PCPI  | 391                                   | 40                                    |
| <b>Total</b>  | <b>1981</b>                           | <b>460</b>                            |

Tabla 5 Alumnado extranjero de habla hispana matriculado en Valencia por nivel educativo, en centros públicos y en privados.

De ese alumnado extranjero procedente de países latinoamericanos, el que mayor número de alumnos aporta en estos niveles educativos es Ecuador, seguido de Colombia y después Bolivia; tal y como puede apreciarse en la tabla 6.

| <b>Alumnado de habla hispana por nivel y país de origen en la ciudad de Valencia</b> |                     |                          |                     |                     |
|--|---------------------|--------------------------|---------------------|---------------------|
| <b>País de origen</b>  | <b>Alumnos PCPI</b> | <b>Alumnos Bachiller</b> | <b>Alumnos CFGM</b> | <b>Alumnos CFGS</b> |
| ARGENTINA  | 18                  | 29                       | 23                  | 40                  |
| BOLIVIA  | 69                  | 88                       | 52                  | 36                  |
| CHILE  | 7                   | 10                       | 4                   | 9                   |
| COLOMBIA   | 96                  | 86                       | 67                  | 96                  |
| CUBA   | 6                   | 9                        | 8                   | 13                  |
| DOMINICA   | 1                   | 0                        | 0                   | 0                   |
| ECUADOR  | 139                 | 150                      | 143                 | 99                  |
| GUATEMALA  | 0                   | 1                        | 0                   | 0                   |
| EL SALVADOR  | 1                   | 0                        | 0                   | 0                   |
| HONDURAS   | 9                   | 5                        | 3                   | 2                   |
| MÉXICO   | 3                   | 3                        | 0                   | 2                   |
| PANAMA   | 2                   | 0                        | 0                   | 1                   |
| PARAGUAY   | 3                   | 8                        | 1                   | 5                   |
| PERÚ   | 5                   | 6                        | 11                  | 28                  |
| REPÚBLICA DOMINICANA   | 7                   | 3                        | 6                   | 2                   |
| URUGUAY  | 19                  | 17                       | 9                   | 13                  |
| VENEZUELA  | 6                   | 13                       | 9                   | 20                  |
| <b>TOTAL</b>   | <b>1521</b>         | <b>428</b>               | <b>336</b>          | <b>366</b>          |

Tabla 6 Alumnado de habla hispana, por país de origen, matriculado en Valencia.

El sistema educativo español, dentro de sus Comunidades Autónomas y a través de sus administraciones, adopta una serie de medidas que facilitan la adaptación escolar a todos aquellos alumnos que presentan NEE (necesidades educativas especiales), si bien estas necesidades son de diversa índole, el alumnado extranjero matriculado en centros educativos que imparten educación formal, es considerado a estos efectos como “especial”, puesto que precisan una adaptación e integración al sistema.

Así, en la Comunidad Valenciana y con sede en cada una de las Direcciones Territoriales de Cultura y Educación existe una Oficina de acogida al alumnado inmigrante y a sus familias. La Oficina está constituida por un Inspector de Educación, que actúa como coordinador, un Mediador Cultural, un Técnico Superior en Integración Social o un Trabajador Social, y personal administrativo.

La Oficina atiende permanentemente las consultas sobre escolarización o convalidaciones, así como la solicitud de traductores o de materiales que faciliten la comunicación. También atiende a los centros docentes y a los profesionales de la educación (equipo directivo, profesores, psicopedagogos, etc.), cuyas demandas más frecuentes se refieren a: la incorporación a la lengua de uso del centro, materiales de lectoescritura, agrupamientos flexibles, acogida del alumnado, etc.

La Oficina colabora y asesora a los centros, por sus características y funcionamiento, está en contacto permanente con los padres y madres, con la finalidad de informar de los trámites sobre la escolarización de sus hijos: lugar al que deben dirigirse; proceso de escolarización; etapa, curso o nivel que le corresponde; acceso a Ciclos Formativos en Formación Profesional, Pruebas de Acceso, etc., sobre la posibilidad de obtener becas y ayudas y facilitar los trámites para su solicitud.

Asociaciones y entidades sin ánimo de lucro solicitan con frecuencia los servicios de la Oficina de Acogida para contrastar puntos de vista, recabar información o asesoramiento. A su vez las ONG, Asociaciones y entidades sin ánimo de lucro ayudan a la Oficina a conocer y dar a conocer los servicios que la sociedad oferta y que pueden resultar de utilidad para el alumnado inmigrante y sus familias.

Ante el panorama presentado en todo su contexto, todo estudio con intención de conocer y mejorar el proceso de integración del alumnado extranjero será bienvenido. No hay que escatimar esfuerzos para conseguir esta realidad y con este trabajo se pretende añadir un granito de arena al complejo mundo escolar del alumnado extranjero. Intentando detectar cuáles son los factores que ayudan y facilitan y cuáles son los que obstaculizan el proceso de integración del alumnado de habla hispana, para proponer modelos predictivos del Bienestar Subjetivo de los mismos y de esta forma potenciar aquellos factores que predigan un buen Bienestar, ya que este favorecerá su integración en la sociedad que han elegido para vivir.

### **1.3.-Antecedentes y elección del contexto de estudio.**

En el trabajo de investigación “La integración Social de los alumnos inmigrantes de habla hispana del IES Jordi de Sant Jordi de Valencia” (Parra, G. 2007), se optó por analizar un fragmento de la realidad muy concreta, desde una perspectiva sistémica incluyendo tanto dimensiones individuales como del contexto familiar y escolar y utilizando instrumentos para su descripción y análisis, tanto de datos cuantitativos –escalas de valoración, sociograma, rejilla de tiempos y actividades- como de datos cualitativos -relatos y entrevistas en profundidad-, los que sin duda aportaron una información más contextualizada y vivencial del problema, ya que permitió incorporar las experiencias y sentimientos personales de los propios actores expresadas con su propio discurso.

Considero que la ampliación de este trabajo debería profundizar en la comprensión del proceso incluyendo nuevas variables, como el nivel de Aculturación desde las dos dimensiones país de origen y el país de acogida, en este caso España. También es importante comprobar que los mismos interrogantes se nos abren hacia otros grupos de inmigrantes hispanos, no centrarse únicamente en un centro, un barrio, sino abarcar toda la ciudad de Valencia para generalizar más, así como no centrarse en la enseñanza obligatoria, ESO, buscando muestra en otros niveles educativos como son el Bachiller y la Formación Profesional, por lo que es necesario ampliar la muestra de centros en la ciudad de Valencia y aumentar los niveles educativos. Conocer sus experiencias permitiría contrastar experiencias y dificultades y comprender si el problema de integración es algo más que un problema económico.

No obstante, otros muchos interrogantes quedaron abiertos: ¿Se atenuará el mito de los inmigrantes problemáticos en centros públicos?, ¿Realmente se da la interculturalidad?, ¿Son mejores estudiantes lo que se adaptan y asimilan nuestra cultura, distanciándose de su cultura de origen? ¿Qué factores influyen en el Bienestar de estos alumnos? ...

Siguiendo con esta línea de trabajo se realiza un trabajo de investigación el curso 2008-2009, publicado en el nº 9 de Cuadernos de investigación con el título **“Familias transnacionales colombianas: Nivel de aculturación y vida familiar vistas desde las dos orillas”** editado por Tirant lo Blanch, con el objetivo de realizar un diagnóstico del impacto de la migración en las familias, centrado como su título indica en familias colombianas.

Y todo ello sin olvidar que el propósito que justifica estos estudios es el de servir de base para la elaboración de Planes de Acogida y Programas de intervención que a nivel preventivo y paliativo deberían desarrollarse en todos los centros educativos antes que los problemas llegasen.

Si nuestro país lleva, respecto a otros países europeos, un retraso de décadas en recepción de emigrantes de países en vías de desarrollo y es ahora espectador pasivo de los graves problemas de integración social que están experimentando esos países europeos, incluso con los llamados emigrantes de segunda generación –por ejemplo los problemas de Bélgica o los más recientes en Francia y EEUU-. Es momento de aprender de los errores ajenos y desarrollar estrategias propias para que nuestro país no sea sólo un país de llegada y se convierta realmente en un país de acogida.

Dada la masiva avalancha de emigrantes de otros países en nuestra actual sociedad, se hace necesario un estudio e investigación para analizar cuáles son los factores de riesgo y cuáles son de ayuda y protección para los adolescentes en su proceso de integración. Pero la realidad es muy compleja, los orígenes muy diferentes, los motivos para emigrar a otro país también son muy diversos; por lo que la investigación se ha de centrar en una muestra no tan genérica y heterogénea y se elige a los adolescentes de habla hispana, por ser más numerosos con respecto a otros, como los emigrantes de Europa del este, o más recientes como los emigrantes de zonas más alejadas como China. Otro factor que lleva a la elección de esta muestra es la utilización de la misma lengua vehicular, que aunque con diferencias hace posible la comunicación, siendo este un factor favorable en el proceso de integración y ajuste.

## **2.-EL MODELO ECOLÓGICO-SISTÉMICO.**

El modelo sistémico-ecológico es el más adecuado para abordar este estudio, en el que tomando como referente al adolescente se describen las características más relevantes de su perfil, si bien el Bienestar Subjetivo es el rasgo central en la presente investigación. Se resalta la descripción de su perfil mediante algunos rasgos, basándose en que las características individuales son importantes puesto que cada persona no se considera un producto pasivo de su entorno, sino que cada persona es un agente proactivo capaz de regular las influencias de su entorno y capaz de modificarlo construyendo y desarrollando su propio proyecto personal de vida (Kriz, 1994).

El modelo sistémico permite analizar, tomado como referencia a los y las adolescentes, los contextos que más relevancia tienen en su proceso de desarrollo, es decir la familia (Falicov, 1998), el grupo de iguales y el contexto escolar, puesto que el modelo ecológico sistémico aporta unas bases importantes que permite ver distintas maneras con las que una persona se relaciona con el entorno. Teniendo en cuenta que el microsistema es concebido como el conjunto de interrelaciones que se producen dentro del entorno inmediato, según Bronfenbrenner, (2002), Rodrigo y Palacios, (1998) y Papalia y Olds, (1997).

Dado que actualmente la inmigración es un fenómeno estructural de las sociedades desarrolladas y que tiene una clara voluntad de permanencia a pesar de la crisis económica, es totalmente inevitable que dos o más comunidades culturalmente diferenciadas, ya sean autóctonos o inmigrantes, entren en contacto y como consecuencia de este encuentro se produzcan cambios en muchos de los aspectos de la vida diaria de las personas. El proceso migratorio es una transición que implica cambios de rol y de escenario, transición que supone la necesidad de reajustar varias dimensiones (familiar, social, educativa, cultural, laboral, etc.) de la vida diaria (Bronfenbrenner, 2002).

En cada uno de esos contextos se analizan algunos factores o variables que permiten conocer si ese entorno es un factor de riesgo o de protección. Entendiendo por factores de protección aquellos que sirven de ayuda para una futura integración en la sociedad y contribuyen a enriquecer los recursos personales de los adolescentes facilitando, a corto y medio plazo, su desarrollo personal y su integración en la comunidad. Se consideran factores de riesgo los que ejercen el efecto opuesto.

La cultura, o mejor las culturas es otra dimensión que contempla el modelo sistémico y que resulta clave para comprender a los adolescentes. Si bien sería más preciso hablar de culturas porque son dos los macrosistemas que influyen en el desarrollo de los adolescentes migrantes: la cultura de Origen y la cultura de Acogida. Si bien en este caso más que conocer los parámetros objetivos que describen cada cultura –Sistema político, instituciones, sistemas de protección, valores y creencias, identidad cultural, etc. interesa conocer el nivel de interiorización que de cada una ha hecho el adolescente, es decir su nivel de aculturación tanto respecto a la cultura española como a la de su país de procedencia. Como así lo propone Birman (1998) cuando sugiere retomar los principios del modelo ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner (2002) para tener una visión más amplia del proceso de aculturación, enfatizando la perspectiva mesosistémica, el denominado **Modelo Ecológico Contextual de Aculturación**. De forma parecida Sasao y Sue (en Birman 1998), proponen el estudio de contextos específicos para medir diferentes unidades de aculturación (escuela, casa, trabajo, espacios públicos/privados), ya que también, para los autores, el efecto de la aculturación en los inmigrantes puede ser diferente en contextos diferentes.

El modelo incluye también los sistemas próximos de desarrollo, que en el caso del adolescente son la familia, el centro educativo y el grupo de iguales, por lo que en cada uno de esos contextos se seleccionan unas dimensiones o variables que permitan operativizarlos, es decir, concretar su descripción mediante variables cuantificables que permitan la réplica del trabajo realizado. Aunque se hará referencia a ellas en el apartado instrumentos, para facilitar la comprensión aquí se anticipa que respecto al contexto escolar se han tenido en cuenta las dimensiones: Clima escolar y Rendimiento académico; en el contexto familiar se ha tenido en cuenta: el Clima familiar, Conflictos parentales, Comunicación con los padres, Apoyo y Disciplina, además de otros indicadores tales como Estatus social, Salud o características de la Vivienda; y respecto al grupo de iguales se han seleccionado las variables Apoyo y Disciplina entre iguales, teniendo en cuenta las características personales y como variable criterio el Bienestar.

En la Figura 1, presentada a continuación, se aprecia el modelo que se ha seguido, con los contextos y las variables de estudio que se han incluido.

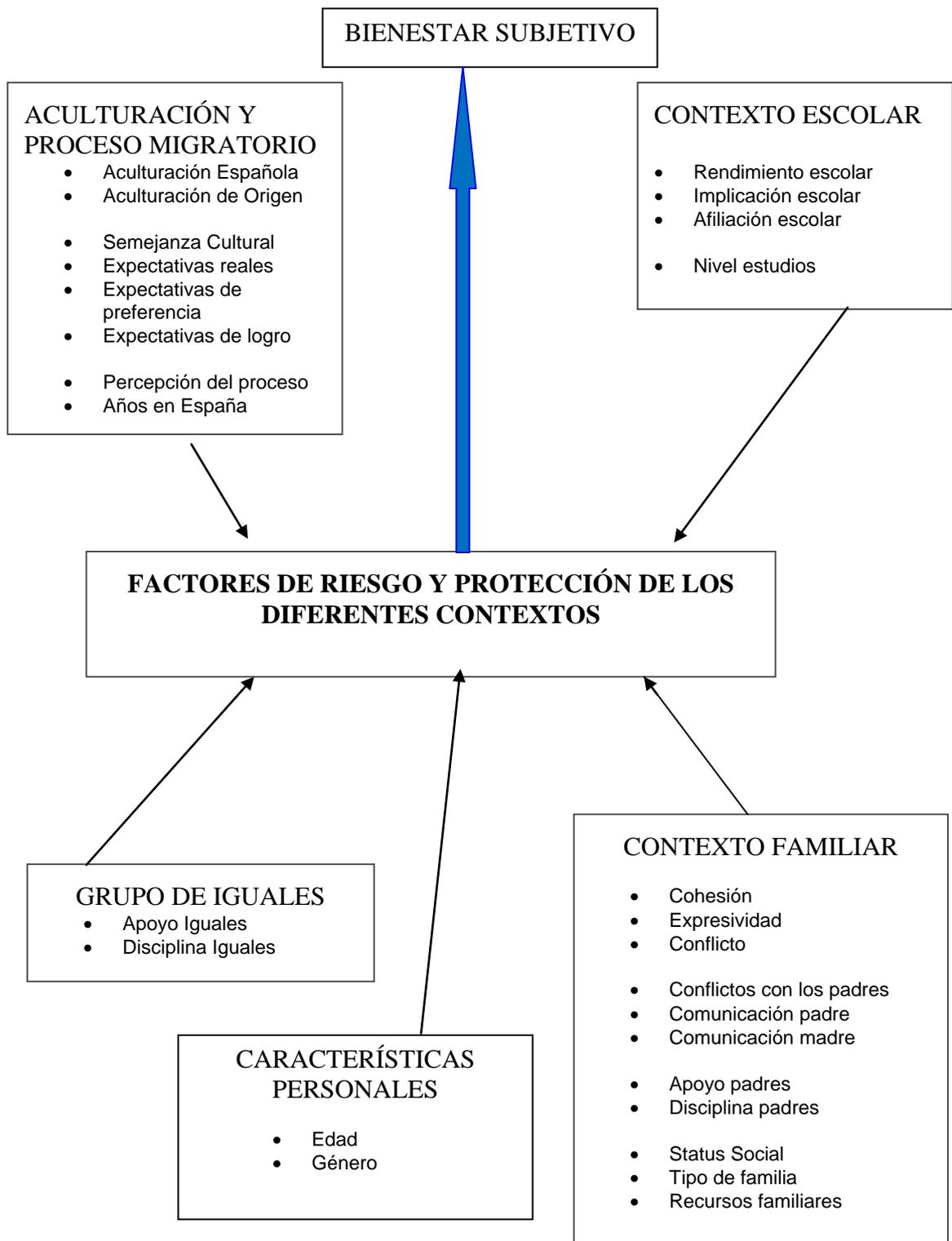


Figura 1: Bienestar Subjetivo como variable criterio en relación con las variables de los diferentes contextos.



### **3.-BIENESTAR SUBJETIVO.**

**3.1.- Bienestar Subjetivo. Aproximación conceptual**

**3.2.-Dimensiones y medida del Bienestar Subjetivo.**

**3.3.-Relaciones del Bienestar con otras variables.**

**3.4.-Modelos explicativos del Bienestar Subjetivo.**

**3.5.-Resumen**



### **3.1.- Bienestar Subjetivo. Aproximación conceptual .**

La aproximación conceptual al estudio del Bienestar Subjetivo requiere tener en cuenta otros vocablos afines que se emplean en las investigaciones, así como de los antecedentes y evolución, ligados a otros términos tales como calidad de vida, satisfacción con la vida, bienestar psicológico, felicidad, etc.

La definición de calidad de vida que plantea la Organización Mundial de Salud (Whoqol, 1992) la considera como la percepción que el individuo tiene de su posición en la vida, en el contexto de su cultura y sistema de valores en los que vive, y en relación con sus objetivos, expectativas, estándares o normas y preocupaciones. Ha sido considerado un concepto unificado para evaluar el impacto de la enfermedad en el diario vivir de las personas (Pinikahana, Hapell, Hope y Keks, 2002), siendo las dimensiones de este constructo: salud física y emocional, bienestar psicológico y social, cumplimiento de las expectativas y objetivos personales, seguridad económica y capacidad funcional para desarrollar de forma normal las actividades de la vida diaria.

La calidad de vida ha sido identificada con el bienestar social y, debido a la equiparación de éste con el bienestar económico, por lo que es frecuente que se la haya relacionado con los indicadores socioeconómicos macrosociales de la ingeniería social. En esta línea, Jan Drewnowski (1965) la define en sus trabajos para el Desarrollo Social de las Naciones Unidas como: “el estado o grado de bienestar tal como existe y puede ser medido en un momento dado” reduciéndola a lo que él mismo denomina “bienestar medible”, concepto cuantitativo por definición. Paralelamente, durante las pasadas décadas, un gran número de investigadores se han dedicado a analizar los correlatos demográficos y las variables que se vinculaban con el bienestar humano. Esto ha dado lugar a estudios en los que se examinan las diferencias personales en esta variable atendiendo a factores también objetivos como sexo, edad, clase social, estado civil, salud o nivel de ingresos.

De un modo progresivo a este concepto cuantitativo de calidad de vida se le incorporan componentes subjetivos y en la esfera de los investigadores de los fenómenos sociales, a lo largo de la década de los sesenta, el concepto de calidad de vida se fue vinculando a una noción que incorpora medidas psicosociales de la realidad, medidas que inicialmente se denominaron “subjetivas”, tales como percepciones y evaluaciones sociales relacionadas con

las condiciones de vida de las personas, y que pueden incluir aspectos tan delicados de medir como son los sentimientos de felicidad, satisfacción, etc.(Casas; 2010).

Esta diferenciación de la dimensión objetivo-subjetiva, trajo consigo la intensificación del nivel de análisis individual frente al social o estructural. Será esta acentuación de componentes internos la que permita el abordaje del bienestar humano en su dimensión subjetiva, estudiándolo desde el punto de vista de la propia persona.

Este enfoque psicosocial confluye con el enfoque de la Psicología Positiva, de desarrollo más reciente al enfoque tradicional y más preocupada por los aspectos patológicos de la personalidad y por la terapia y todo tipo de intervención orientada a solucionar los problemas o paliar la enfermedad, pero centrada de uno u otro modo en el estudio de los aspectos no deseables del comportamiento humano, es decir con un enfoque negativo.

La psicología Positiva en contraposición a esta vertiente tradicional pone de relieve la importancia de los factores que facilitan el logro de mejores rendimientos a todos los niveles, el funcionamiento adecuado o saludable del ser humano, en lugar de focalizarse en el análisis de variables que generan resultados disfuncionales (Casullo, 2000; Keyes y Haidt, 2002; Lopez y Snyder, 2000; Peterson y Seligman, 2003); por ello el bienestar subjetivo es abordado desde esta vertiente de la psicología positiva.

Para entender la experiencia humana desde un punto de vista positivo hay que tener en cuenta tres elementos: analizar las experiencias positivas (que incluye el bienestar psicológico y la satisfacción con la vida), favorecer rasgos individuales (formación de carácter y fortalezas) y analizar las características de las instituciones positivas (familia, escuela y sociedad en general) que faciliten el desarrollo de los dos primeros (Seligman 2003).

Por otra parte, las definiciones de bienestar subjetivo a menudo no aparecen explícitas en la literatura, si bien son muchos los autores que han tratado de definir la felicidad o el bienestar. Según Diener y Diener (1995) estas concepciones se pueden agrupar en torno a tres grandes categorías:

La primera describe el bienestar como la valoración del individuo de su propia vida en términos positivos, equiparando bienestar con a la “satisfacción con la vida”.

Una segunda categoría incide en la preponderancia de los sentimientos o afectos positivos sobre los negativos, punto de vista que fue iniciado por Bradburn (1969) con el desarrollo de su Escala de Balance Afectivo, teniendo en cuenta que para este autor la felicidad resulta del juicio global que la gente hace al comparar sus sentimientos positivos con los negativos. La definición de bienestar desde esta perspectiva está más cercana al uso cotidiano que se hace de este término. En este sentido, se entiende que una persona es más feliz cuando en su vida predomina la experiencia afectiva positiva sobre la negativa.

La última de estas tres concepciones, más cercana a los planteamientos filosófico-religiosos, concibe la felicidad como una virtud o gracia. Las definiciones bajo esta última perspectiva se pueden considerar normativas, ya que no se contempla como un bienestar subjetivo sino más bien como la posesión de una cualidad deseable (Coan, 1977). Los científicos sociales han basado sus estudios principalmente en las dos primeras aproximaciones, la cognitiva y la del afecto.

Llegado a este punto se hace necesario diferenciar el Bienestar psicológico del Bienestar subjetivo, por ello en lo referente al análisis del Bienestar se han mantenido dos líneas de trabajo paralelas centradas en lo que ha venido definiéndose como Bienestar psicológico y como Bienestar subjetivo. La primera responde a una concepción eudaimónica del Bienestar psicológico en cuanto crecimiento personal, desarrollo del potencial humano y despliegue de las capacidades propias. Mientras que los estudios sobre el Bienestar subjetivo, por su parte, se interesan por el Bienestar hedónico, por la felicidad y/o por la satisfacción con la vida.

No existe un consenso sobre su definición, ya que las definiciones del Bienestar Psicológico están ligadas con los instrumentos utilizados para su medición. Pero también están ligadas a tres elementos: su carácter subjetivo, basado en la experiencia de la persona, su dimensión global, porque incluye la valoración por parte del sujeto de todas las áreas de su vida y por último de la apreciación positiva ya que va más allá de la ausencia de factores negativos (Diener, 1994).

El Bienestar psicológico ha sido descrito como un esfuerzo por perfeccionarse y conseguir la realización del propio potencial. Así, el Bienestar psicológico tendría que ver con tener un propósito en la vida, con que la vida adquiriera significado para uno mismo, con los desafíos y

con un cierto esfuerzo por superarlos y conseguir metas valiosas (Ryff, 2002; Ryff y Keyes, 1995).

Se puede decir que el Bienestar psicológico se presenta como un concepto multidimensional (Ryff y Keyes, 1995), un concepto complejo que ha sido empleado de un modo impreciso en relación con otros como satisfacción vital y calidad de vida. Ryff y Keyes (1995) definen Bienestar psicológico como percepción subjetiva, estado o sentimiento; la satisfacción es entendida como la gratificación proporcionada por los proyectos personales; mientras que la calidad de vida es el grado en que la vida es percibida favorablemente. Consideran que se puede medir a través de algunos de sus componentes, -afectos y cognición-, los cuales tienen que ser examinados en diferentes contextos como familia, trabajo, relaciones,...

Por otra parte la satisfacción con la vida puede ser definida como la percepción que la persona tiene sobre la calidad de su propia vida en función de los criterios que cada uno elija para evaluarla (Shin y Jhonson, 1978). Numerosos estudios han demostrado la relación que existe entre satisfacción con la vida y bienestar psicológico (Huebner, 1991; Dew y Huebner, 2002). Las medidas de satisfacción con la vida aportan información importante al encontrar relación entre esta variable y otras estudiadas en psicología.

El término Bienestar psicológico incluye también elementos cognitivos (reflexivos y valorativos), así como reacciones y estados emocionales que experimentamos en el curso cotidiano de nuestras vidas (Vázquez, 2009) y que estaría centrado en el desarrollo personal, en el estilo y manera de afrontar los retos vitales, en el esfuerzo y el afán por conseguir metas personales.

Mientras que el Bienestar subjetivo es cercano a conceptos de larga tradición en la psicología y, actualmente, engloba términos como felicidad, moral o satisfacción vital. Según Diener y Lucas (1999), este tipo de Bienestar muestra un componente emocional o afectivo, relacionado con los sentimientos de placer y displacer que experimenta la persona (felicidad) y un segundo componente de carácter más cognitivo, referido al juicio que merece a la persona su trayectoria evolutiva (satisfacción).

Para Shin y Johnson (1978) el Bienestar subjetivo es una valoración de la calidad de vida basada en criterios personales, lo que en este caso tiene un interés especial, dado que los

criterios de valoración dependen no sólo de las diferencias individuales, sino de pautas culturales, variable que es importante controlar en un estudio transcultural. Aunque el bienestar subjetivo puede estar condicionado por el estado de ánimo del momento y también por la deseabilidad social.

Como ha quedado manifiesto las investigaciones en este campo se han desarrollado en gran parte siguiendo caminos paralelos: los juicios cognitivos sobre satisfacción de vida y las emociones (Diener, Lucas, 1999; Inga y Vara, 2006). Para Neugarten y colaboradores (1961), la satisfacción vital, es un constructo psicológico que refleja el Bienestar subjetivo del individuo y que incluye ambos dominios, cognitivo y afectivo, precisamente una de las razones por las cuales se ha optado por la conceptualización entregada por estos investigadores y que se encuentra plenamente vigente.

Tal y como indican Neugarten y sus colaboradores (1961), un individuo poseerá satisfacción en la medida en que obtenga placer de las actividades que forman parte de su vida cotidiana, considere que su vida ha sido significativa y la acepte con determinación, sienta que ha logrado alcanzar sus principales metas y objetivos, mantenga una imagen positiva de sí mismo así como una actitud positiva y un estado de ánimo feliz.

Diener, Diener, Kim-Prieto, Scollon, y Tamir (2005), consideran que a pesar de que el Bienestar Subjetivo es un concepto unitario, su significado es construido a lo largo del tiempo, por lo tanto, es un concepto cambiante. Para estos autores, el Bienestar Subjetivo está compuesto por cuatro fases que se manifiestan de una forma secuencial: circunstancias y eventos de la vida, reacciones afectivas o emocionales que se derivan de los eventos, recuerdo de las emociones provocadas, y por último, la elaboración de una evaluación global acerca de la vida.

Las investigaciones sobre la satisfacción con la vida se deben centrar en los juicios subjetivos que hace la persona sobre su propia vida. Por tanto, en lugar de sumar la satisfacción a través de dominios específicos para obtener una medida de la satisfacción general, es necesario preguntarle a la persona por una evaluación global sobre su vida (Diener, Emmons, Larsen, y Griffin, 1985).

La descripción del Bienestar que realizaron Keyes, Shmotkin y Ryff (2002) se presenta en la siguiente tabla 7 en la que se aprecian las dos tradiciones de investigación: Bienestar

Subjetivo y Bienestar Psicológico. En la tradición de investigación sobre Bienestar Subjetivo (BS) se incluyen los aspectos afectivos y emocionales de las personas y los grupos, así como los cognitivos. En la tradición sobre Bienestar Psicológico (BP) está aquello relacionado al funcionamiento positivo del individuo.

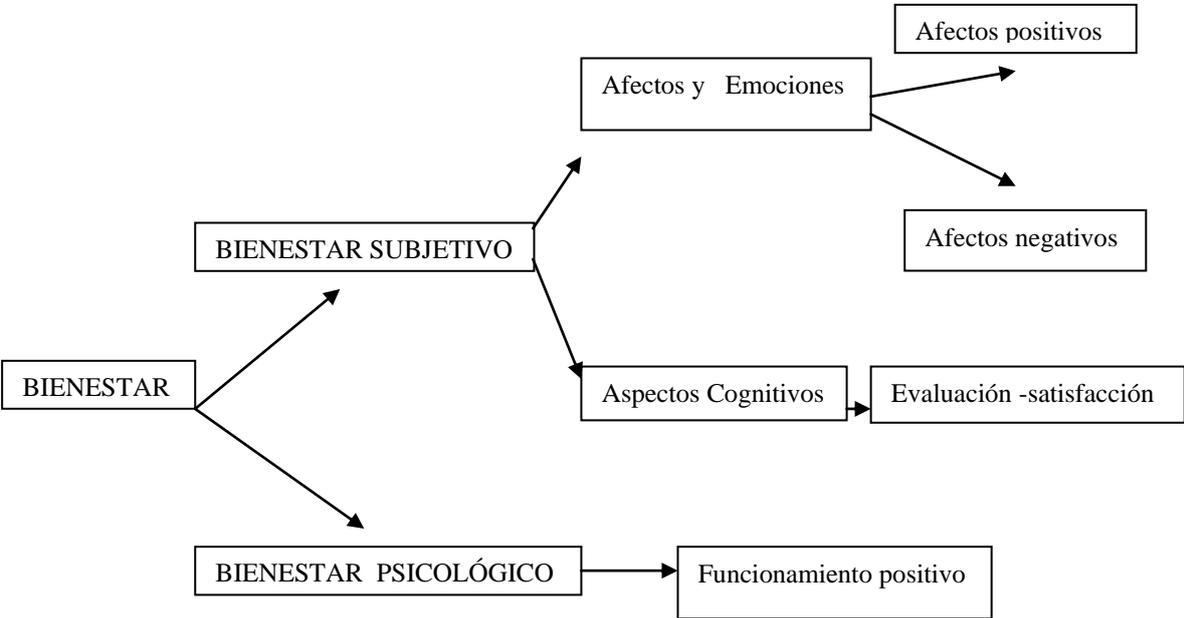


Figura 2 Descripción del Bienestar de Keyes, Ryff y Shmotkin, (2002).

### **3.2.- Dimensiones y medida del Bienestar Subjetivo.**

Cabe considerar, dos grandes dimensiones en el Bienestar Subjetivo. La primera de ellas se identifica como el componente cognitivo, mientras que la segunda ligada a los afectos se corresponde al polo emocional o afectivo, ya que la revisión de los estudios sobre Bienestar subjetivo muestra que hay un gran acuerdo en cuanto a los elementos integrantes de la estructura del Bienestar Subjetivo y la mayor parte de los autores coinciden en la consideración de estos tres componentes: satisfacción con la vida, afecto positivo y afecto negativo, coincidentes con las dos dimensiones, la cognitiva y la emocional.

No obstante se hace necesaria una revisión de los diferentes autores, ya que si bien están claros los componentes (cognitivo y emocional) no las dimensiones y el número de variables incluidas en ellas.

Así autores como Neto y Barroso (2007) consideran que el Bienestar subjetivo es un constructo psicológico que viene a coincidir con lo que la gente en la calle llama felicidad o satisfacción personal, si bien desde una perspectiva científica se considera constructo tridimensional (Argyle y Withey, 1976), que incluye satisfacción personal, afectos positivos y afectos negativos, siendo la primera de estas dimensiones la que tiene un contenido más cognitivo basado más en juicios y reflexiones que en variables emocionales, que es lo que miden los otros dos componentes.

No faltan, sin embargo, autores relevantes, como es el caso de Ryff (1989,), que optan por ampliar estas dimensiones, haciendo especial hincapié en la aceptación y crecimiento personal del individuo así como en la adaptación e integración en su ambiente social. Lo que da lugar a una estructura integrada por dimensiones como: autoaceptación, crecimiento personal, sentido/propósito en la vida, relaciones positivas con los otros, autonomía y control sobre su entorno.

Otra referencia a destacar es la de Chamberlain (1988) que propone cuatro diferenciaciones o ejes en su análisis de la estructura del bienestar subjetivo y que son los siguientes: afectivo-cognitivo; positivo-negativo; frecuencia-intensidad e interno-externo.

Otros autores (Bryant y Veroff, 1982) consideran otra dimensión a la hora de diferenciar medidas de Bienestar subjetivo, como es la temporal, así las dimensiones serían cognitivo-afectivo-temporal, por lo que desde esta perspectiva, la felicidad se considera tanto un estado afectivo positivo duradero como una valoración cognitiva de tal estado durante un tiempo prolongado.

La distinción entre la valoración afectiva (emociones) y cognitiva (racional) sobre el Bienestar subjetivo se suele hacer cuando se hace referencia al foco de evaluación; así, cuando éste es la satisfacción con la vida como un todo, se considera la evaluación cognitiva, mientras que cuando se centra en las experiencias emocionales de la vida diaria, la evaluación es calificada de afectiva.

Para distinguir lo positivo de lo negativo (dimensión afectiva) son innumerables los estudios que se han centrado en las variables de Bienestar que se relacionan con estos elementos de tipo afectivo (Costa, McRae y Norris, 1981; DeNeve, y Cooper, 1998; Diener, 1985, 1998). Las conclusiones de éstos podrían resumirse como sigue: algunas dimensiones de personalidad, tales como la extraversión, se relacionan más intensamente con el componente positivo; mientras que otras como el neuroticismo o el control personal están más vinculadas con el negativo. Las variables relativas al apoyo social (cantidad de contacto social, disponibilidad de apoyo o satisfacción con los amigos) tienden a corresponderse con el afecto positivo pero los acontecimientos negativos (estresores, molestias cotidianas, eventos vitales negativos) y problemas de salud (ansiedad, depresión, pobre salud física) se corresponden más con el afecto negativo.

Son muchos los autores (Bryant y Veroff, 1982; Dua, 1993; Harding, 1982; Zevon y Tellegen, 1982) que han defendido los componentes afectivos del Bienestar Subjetivo, positivo-negativo, como dimensiones distintas e independientes del mismo constructo, postura que es refutada por otros autores (Diener, Sandvik y Pavot, 1991; Kammann, Farryy Herbison, 1984); en un intento por resolver este debate sobre la independencia de los afectos, Diener y otros (1985) propusieron la distinción entre frecuencia e intensidad de los estados afectivos. La intensidad puede considerarse como una dimensión independiente del Bienestar subjetivo y se toma regularmente como referencia de las experiencias emocionales del sujeto, sin atender al signo de éstas. En este sentido, se aplica a las emociones vividas, tanto positivas como negativas. Se observa que aquellas personas que tienen una alta intensidad afectiva

valoran de un modo más acentuado el modo en que se ven afectadas por los acontecimientos vitales de uno y otro signo. Sin embargo, estas personas no informan de una mayor frecuencia de sucesos vitales que aquellas otras con una menor intensidad en sus experiencias emocionales.

Otras dimensiones que reflejaban el bienestar interior y exterior respectivamente serían las propuestas por Lawton (1983); parece ser que aquellas variables más influyentes sobre el afecto negativo tienden a estar más relacionadas con variables internas (autoestima, ansiedad social, salud autopercebida o congruencia entre aspiraciones y logros) mientras que el afecto positivo lo hace con elementos externos como el apoyo social, satisfacción con los amigos, con el entorno residencial o con el uso del tiempo.

Desde la perspectiva del Bienestar Subjetivo, sus factores explicativos son múltiples, pero ello no implica que éste lo sea; por esto, es necesario distinguir entre el Bienestar -aquel que experimentan los individuos- y los largos listados de variables que se refieren a factores que pueden tener un impacto en el Bienestar experimentado por las personas pero que, en sí mismos, no constituyen el Bienestar de la persona. En consecuencia, no debería hablarse de su multidimensionalidad, sino de la multiplicidad de factores que pueden ser relevantes para el Bienestar. El reconocimiento de que los factores explicativos del Bienestar son múltiples sugiere que es imposible enumerar los instrumentos para evaluarlo, así como encontrar uno que abarque todos los aspectos mencionados.

La descripción del constructo plantea la necesidad de medirlo de modo válido y fiable, y en este empeño, los investigadores distinguieron inicialmente dos formas de aproximarse a su medición: las primeras, centradas en las conductas manifiestas y cuya evaluación se basa en criterios sociales de éxito o competencia, número de actividades y grado de participación social; las segundas, centradas en la apreciación subjetiva y prestan secundaria atención a factores sociales, privilegiando la estimación del propio sujeto respecto de su vida actual y pasada, su felicidad y satisfacción.

Todo lo expuesto anteriormente justifica la existencia de innumerables escalas, que dependiendo de su adscripción teórica, mide de forma global o específica la satisfacción con la vida, el Bienestar y en todas o cada una de las dimensiones que establezca la adscripción teórica elegida. Son muchas las escalas que se han utilizado para medir el Bienestar Subjetivo

(Argyle, 2001), pero dado que el interés de este estudio no es el análisis de estas escalas paso a reseñar la que se ha utilizado.

Teniendo en cuenta que los participantes en esta investigación viven o han vivido recientemente una situación de transición, se ha elegido el cuestionario LSI, que incluye en sus ítems esta perspectiva de cambio.

La escala LSI mide el bienestar subjetivo a lo largo del tiempo (pasado, presente y futuro) pero dado que en la muestra aquí utilizada, adolescentes, no interesaba conocer el Bienestar en el proceso de envejecimiento, más bien comprobar si los adolescentes experimentan un grado de bienestar mayor o menor en el momento actual de su vida, enfrentados a los cambios y dificultades ocasionados por el proceso migratorio, era necesaria la modificación en la redacción de algunos ítems de la escala original para adaptarlos al nuevo propósito; por lo que se ha utilizado la adaptación de Gimeno y Lafuente de la escala Life Satisfaction Index (LSI-A) de Neugarten, Havighurst y Tobin (1961), que si tienen esta modificación.

Esta adaptación también consta de 20 ítems, traducido al castellano y validado en nuestro contexto por Stock, Okun y Gómez (1994) aplicando el método de puntuación de Wood, Wylie y Sheafor (1969). Según el cual se asigna un 2 a las respuestas positivas, 0 a las negativas y 1 a “no sabe o no contesta”.

Tal y como indican Neugarten et al. (1961), un individuo poseerá satisfacción en la medida en que obtenga placer de las actividades que forman parte de su vida cotidiana, considere que su vida ha sido significativa y la acepte con determinación, sienta que ha logrado alcanzar sus principales metas y objetivos, mantenga una imagen positiva de sí mismo así como una actitud positiva y un estado de ánimo feliz.

### **3.3.- Relaciones del Bienestar con otras variables**

Han sido numerosos los trabajos que han pretendido encontrar la relación que guarda el Bienestar con otras variables, entre las que encontramos la Edad, el Género o el Estado Civil (Glenn, 1975; Glenn y Weaver, 1981; Shmotkin, 1990) hasta otras, algo menos comunes, como el Atractivo físico o el Orden de nacimiento (Diener, Wolsic y Fujita, 1995; Allred y Poduska, 1988). Una posible clasificación que, sin ser exhaustiva, abarca la mayor parte de variables vinculadas al Bienestar subjetivo es la que considera las siguientes categorías: salud, variables sociodemográficas, características individuales, variables comportamentales y acontecimientos vitales.

Las variables Sociodemográficas no son buenas predictoras del Bienestar (Casullo y Castro Solano, 2001) pero sería conveniente conocer qué contexto favorece el bienestar e incrementa la calidad de vida. Las investigaciones realizadas desde esta perspectiva revelan que no hay diferencias en el Bienestar subjetivo de los sujetos que viven en condiciones sociales aceptables o en cuyos niveles de satisfacción con la vida se encuentran resueltos, de aquellos sujetos que viven en países menos desarrollados. Las diferencias encontradas en los niveles de Bienestar fueron en las comparaciones entre aquellos países muy pobres y los países desarrollados. Estos resultados indican que una vez satisfechas las necesidades básicas, no existen diferencias en los niveles de satisfacción entre los distintos grupos sociales (Diener y Diener, 1995).

El Bienestar subjetivo guarda una relación negativa con las variables que se refieren, dentro de las Características individuales a diferentes tipos de desajuste personal o social tales como conductas delictivas, problemas de comportamiento o problemas de salud mental (Rogler, 1994 y Carballo, 1994), en cambio no se han encontrado estudios comparativos entre Bienestar Subjetivo y características individuales positivas, es decir, que indiquen ajuste psicosocial.

Si se realiza un rastreo por las investigaciones sobre Bienestar y los resultados referidos según género y edad, el abanico de resultados es variado, tanto es así que se puede llegar a la conclusión de que las diferencias observadas no señalan a una u otra edad, a un sexo u otro, como mejor relacionado con bienestar, puesto que entran en juego otras variables que inciden en la puntuación global del bienestar, la cual se va a ver afectada pero no de forma

significativa. Para ello paso a presentar diferentes ejemplos en los que los resultados serán similares, diferentes e incluso contradictorios.

Andrews y McKennell (1980) encontraron que la edad correlaciona positivamente con el componente cognitivo pero negativamente con el afecto tanto positivo como negativo del Bienestar Subjetivo. Esta disminución en la dimensión afectiva no significa que necesariamente se produzcan cambios en las puntuaciones de Bienestar Subjetivo total (Costa et al. 1987). No obstante la estabilidad del Bienestar subjetivo a lo largo de los años puede verse amenazada por las limitaciones físicas que se incrementan conforme avanza la edad (Kunzmann, Little y Smith; 2000).

El mantenimiento de la satisfacción vital a lo largo de los años muestra una disposición natural en las personas a adaptarse a sus circunstancias; esto es debido a que las personas reajustamos nuestros objetivos o metas a nuestras posibilidades en cada edad. Las personas mayores tienden a manifestar niveles más altos de satisfacción vital y de felicidad que las personas de menos edad (Diener y Suh, 1998).

En otros estudios como los realizados con familias colombianas que inmigraron a España (Gimeno et al., 2009) puede comprobarse que el Bienestar subjetivo de adultos y adolescentes tiene puntuaciones similares, es decir que no se presentan diferencias en función de la edad

El estudio realizado por UNICEF (fondo Internacional de Naciones Unidas para Emergencias de la Infancia) en 2007, evalúa las vidas y el bienestar de adolescentes y niños de 21 naciones de la OCDE económicamente avanzadas; a través de seis dimensiones, bienestar material, salud, bienestar educativo, relaciones, conductas y riesgos, y por último Bienestar subjetivo. Es esta última dimensión la que da a conocer la satisfacción general que tienen consigo mismo y con sus vidas los adolescentes, de cuyos resultados se desprende un alto nivel de satisfacción entre los adolescentes de la mayoría de países, siendo los Países Bajos junto con España y Grecia los que encabezan la lista.

En la medida de Bienestar subjetivo se utiliza una escala de satisfacción vital de Contril, en la que valoran, salud, vida escolar y bienestar personal, en al que debían valorar en una escala de 0 a 10 y el la que se aprecia una disminución con la edad y más baja entre las chicas. Aún siendo uno de los informes más importantes que tiene en cuenta el bienestar de los jóvenes y

su evaluación, los resultados son limitados (Awartany, Whitman & Gordon, 2008) puesto que las muestras corresponden a países con diferentes culturas, valores y lenguaje, aspectos que dificultan la traducción e interpretación de datos. El mismo informe propone elaborar instrumentos que permitan una mejor comprensión del bienestar en esta población, dimensiones que se englobarían en el Bienestar, etc., pero aún así no deja de ser un referente para los responsables del bienestar de los más jóvenes.

El Índice de Bienestar Psicológico General es semejante en ambos géneros. Los varones destacan significativamente en la aceptación de sí mismos, y las mujeres en el establecimiento de vínculos y en el control de la situación (González, Montoya, Casullo, y Bernabéu, 2002).

En el estudio realizado de la OMS (Organización Mundial de la Salud) (Currie, Nic Gabián, Godeau et al., 2008), cuyo objetivo era conocer y comprender mejor la salud, el bienestar, la conducta sanitaria y el contexto social de los jóvenes, y en la que mediante encuestas realizadas durante los años 2005/2006 se recabaron datos de jóvenes pertenecientes a 41 países de Europa y Norteamérica, se concluye que la mayoría de los entrevistados de todas las edades y de ambos géneros, se sitúan por encima de la parte intermedia de la Escala Cantril (calificaciones iguales o superiores a 6, en la escala de satisfacción vital), lo que indica una elevada satisfacción. También hay una tendencia a disminuir conforme aumenta la edad, que es ligeramente superior en las chicas. Los adolescentes españoles se sitúan siempre en el grupo de los cinco primeros países con los niveles más altos de satisfacción con la vida.

En un estudio de Javaloy (2007) que aborda la felicidad y el bienestar de la juventud española concluye en: tendencia a ser bastante felices, media entre 7 y 8 en una escala de 1 a 10; no hay diferencia de género pero sí en edad, los adolescentes son más felices que los jóvenes adultos.

En cuanto a posibles diferencias de género, tradicionalmente se acepta que las mujeres experimentan y expresan más emociones que los hombres (Alcala, Camacho, Giner & Ibáñez, 2006). Ya en el metaanálisis de Haring, Stock y Okun (1984), se halló una débil tendencia en los hombres a presentar puntuaciones más altas que las mujeres. En este sentido los datos apuntan a que las diferencias se relacionan con el aspecto emocional, siendo las mujeres más propensas a expresar emociones (Brody y Hall, 2000; Fabes y Martin, 1991). Así las mujeres expresan más emociones negativas como ansiedad y tristeza y los hombres más las emociones

positivas como el entusiasmo y la calma (Gómez-Maquet, 2007; Simon y Nath, 2004); las mujeres expresan más felicidad, tristeza y miedo, mientras que los hombres expresan más emociones de cólera (Grossman y Word, 1993). Parece ser que las medidas afectivas de bienestar subjetivo son más sensibles a las diferencias de género que las cognitivas, especialmente las que se refieren a afectos negativos (Costa et al. 1987). Mirowsky y Ross (1996) ofrecen una explicación a esta diferencia basándose en la mayor expresividad emocional de las mujeres, en lo que se conoce como la hipótesis de la tendencia de respuesta. Esta hipótesis viene a decir que no es que las mujeres presenten un bienestar más bajo sino que expresan más abiertamente sus emociones que los hombres, especialmente cuando éstas son negativas. No siempre se encuentran diferencias significativas en género, en otros estudios con universitarios sólo se encuentran diferencias en el Afecto negativo en el que puntuaban más las mujeres (Sandin et al, 1999) y en otros los resultados son contradictorios como los obtenidos por Gómez y Maquet (2007) en una muestra con adolescentes colombianos, encuentra que las chicas puntuaban más alto en el Afecto negativo que los chicos y los chicos más en el Afecto positivo que las chicas.

Sandin (2003) encontró diferencias significativas en género, pues las chicas puntuaban más en Afecto Negativo pero no en el Afecto Positivo. En otros estudios no se encuentran diferencias en función del género como el de Pelechado et al. (2005).

Quizás las diferencias más llamativas en Bienestar entre hombres y mujeres podrían ser desveladas a partir de la interacción de la variable género con otras variables. En este sentido, Shmotkin (1990) muestra como las puntuaciones de los hombres en bienestar subjetivo son algo superiores. Aunque estas diferencias no son significativas, sin embargo, se encuentran efectos de interacción entre las variables género y sexo en las puntuaciones obtenidas con la Escala de Satisfacción Vital de Neugarten. Así, las mujeres más jóvenes tienen una satisfacción más alta que los hombres, mientras que en las mayores se observa el patrón contrario. Una explicación que se ha ofrecido es que las mujeres mayores generalmente informan de una peor salud que los hombres, lo que repercute negativamente en las puntuaciones de satisfacción (Shmotkin, 1990; Turner, 1982). En cuanto a las más jóvenes, Shmotkin (1990) sugiere que puede ser debido a una mejora en las condiciones sociales que está beneficiando sobre todo a las más jóvenes.

El estudio de Cardenal y Fierro (2001) muestra diferencias significativas entre hombres y mujeres en la afectividad. Se ha observado una repercusión diferencial de los eventos vitales entre los hombres y las mujeres. En este sentido, parece que las mujeres no sólo son más expresivas a la hora de manifestar sus emociones, sino que también son más sensibles a los acontecimientos relevantes que ocurren en sus vidas. Acorde con esta mayor sensibilidad, Lee, Seccombe & Shehan (1991) hallaron en su muestra que era más frecuente que las mujeres autoinformaran ser muy felices. De esta manera, en general, la respuesta emocional positiva más intensa parece equilibrar su también más alto afecto negativo; lo que da lugar a unos niveles similares de bienestar subjetivo.

La relación de Bienestar y Clima familiar (Gimeno et al. 2009) obtuvo correlaciones significativas con dos de las Escalas de Moos y col. (1989), Cohesión y de Conflicto. La correlación con cohesión fue la más elevada y fue positiva, es decir, que a mayor cohesión familiar mayor bienestar subjetivo y viceversa, en cambio, la correlación con la Escala Conflicto fue negativa, es decir, que el Bienestar subjetivo es mayor cuando el conflicto familiar es menor y viceversa.

Cabe destacar el hecho de que en la adolescencia, el Clima familiar se muestra como más importante para el Bienestar que las experiencias escolares, las relaciones con iguales o las condiciones demográficas (Dew y Huebner, 1994). Las características familiares que contribuyen a la satisfacción con la vida de los adolescentes, según Joronen y Astedt-Kurki (2005) incluyen: un hogar confortable y seguro, una atmósfera afectuosa caracterizada por relaciones familiares cercanas y armónicas, una comunicación abierta y sincera, control parental y participación en actividades con los adolescentes, sentirse importante dentro de la familia, apoyo hacia las relaciones del adolescente con otras personas y actividades fuera de la familia.

Constructos próximos al Bienestar subjetivo como la Calidad de Vida guardan relación positiva con la satisfacción percibida referida a contextos concretos como la familia. En concreto con satisfacción con la propia familia (Huebner, Gilman y Laughlin, 1999). En la adolescencia la Cohesión familiar, que es un factor del Clima familiar está íntimamente relacionada con la Satisfacción global (konu, Lintonen y Rimpelä, 2002) y parece ser más importante que la estructura de la familia o el control parental (Landgraf y Abetz, 1998). Algunos autores consideran que la familia sólo favorece el Bienestar subjetivo y el Ajuste

psicosocial de sus miembros cuando presenta un valor de Cohesión medio, cuando existe un equilibrio entre las necesidades de intimidad y afecto y el reconocimiento de las necesidades de independencia y diferenciación individual (Olson, 1991; McCubbin y McCubbin, 1997). Por otro lado, cuando las relaciones que se producen en la familia son hostiles y se fundamentan en comentarios críticos y descalificaciones, el desajuste psicosocial de los hijos aumenta de forma significativa (Clark y Shiels, 1997). En cuanto a la edad parece ser que la Satisfacción con la familia desciende cuando comienza la adolescencia (Marks et al., 2004).

En cuanto a la relación con los ingresos se observa una relación positiva entre ingresos y Bienestar subjetivo. Esta relación se mantiene incluso cuando otras variables, como la educación, se controlan. La revisión llevada a cabo por Easterlin (1974) de treinta estudios conducidos en otros tantos países muestra que las personas más ricas son también las más felices. Sin embargo, este efecto podría ser más débil que las diferencias dentro de cada país, así, según aumentan los ingresos reales dentro de un país, la gente no presenta necesariamente más felicidad. Como concluyen Myers y Diener (1995), la escasez puede favorecer la desdicha, pero la abundancia no garantiza la felicidad.

En este sentido, las correlaciones entre la satisfacción con la vida y la situación de ingresos son fuertes en los países pobres y débiles o nulas en las naciones ricas (MacFadyen, MacFadyen & Prince, 1996).

Se observa que la correlación entre el apoyo social de la familia y el Bienestar es mayor que con los amigos, y esto es coherente con la literatura que indica la familia como el grupo primario de apoyo, el que más provee de afecto y seguridad, además de ser el sistema de apoyo mejor equipado para manejar estresores de largo plazo (Grummon, Rigby, Orr, Procidano & Reznikoff, 1994). Encontramos que ante el estrés no hay diferencias significativas en el nivel de apoyo percibido de los amigos, pero sí en el nivel que brinda la familia. Asimismo se observa que existen diferencias en cuanto a la experiencia de los afectos tanto positivos como negativos, lo cual avala los hallazgos de otros estudios acerca de que el apoyo de la familia es el *búfer* más importante ante los eventos negativos en general y, que a su vez, promueve mejor la calidad de vida y el nivel de satisfacción (Dominguez, Salas, Contreras, & Procidano, 2011).

Se ha encontrado una correlación positiva entre satisfacción y relaciones con los demás en niños y adolescentes (Terry y Huebner, 1995; Leung y Zhang, 2000). Existe un número considerable de estudios que indican una relación directa entre el apoyo social y desórdenes psiquiátricos, los cuales han indicado que, a falta de apoyo, se experimenta estrés y depresión (Cohen, Gottlieb & Underwood, 2000; Hale, Hannum y Espelage, 2005; Hovey, 2000; Pantelidou y Craig, 2006), mientras que un alto apoyo se relaciona con un alto bienestar subjetivo (Wong, Yoo & Stewart, 2007) y una reducción del estrés por aculturación (Thomas y Choi, 2006).

Las relaciones cercanas con los demás se convierten en un importante componente de la satisfacción con la vida, aspecto que incide de forma directa en el Bienestar: los jóvenes que expresan niveles más altos de satisfacción con la vida son los que manifiestan niveles más altos de apoyo social por parte de padres, profesores, compañeros y amigos (Gilman y Huebner, 2006; Suldo y Huebner, 2006).

Las relaciones con los padres y con los amigos son complementarias y superpuestas; ya que los valores y creencias que los adolescentes suelen compartir con sus padres también afectan a las decisiones que toman a la hora de elegir sus amigos y actividades (González González, 2004).

Como en cualquier etapa de la vida, sentirse querido y aceptado por los compañeros y vinculado afectivamente al grupo, contribuye a la satisfacción personal. Los jóvenes que expresan niveles más altos de satisfacción también manifiestan altos niveles de implicación con sus iguales, relaciones con lealtad, cuidado mutuo y compromiso (Nikerson y Nagle, 2004).

El Bienestar resulta de la ecuación expectativas/logro (Michalos, 1986). Si una persona tiene altas expectativas de rendir académicamente bien en la escuela y rinde mal, entonces el resultado de la insatisfacción es ese dominio, caso contrario resulta la sensación de Bienestar y ajuste en esa área.

Si el estudiante se siente satisfecho con el ambiente escolar es mejor su rendimiento académico, su motivación y su autoestima y disminuye la probabilidad de conductas de riesgo (Bonny, Britto, Kolstermann, Hornung, & Slap, 2000). Por el contrario la baja satisfacción

aumenta la probabilidad de absentismo, de conductas problemáticas como fumar o beber y de fracaso escolar (Nutbeam, Smith, Moore & Barman, 1993; Lindberg y Swanberg, 2006).

El rendimiento académico no parece ser buen predictor de Bienestar, parece ser que el rendimiento podría tener una mayor influencia sobre el Bienestar en función de la importancia que el contexto le dé (Suldo, Riley & Shaffer, 2006). Por otra parte, la experiencia escolar reporta un nivel más alto de satisfacción en las chicas que en los chicos (Bulcock, Whitt, & Beebe, 1991; Samdal, Nutbeam, Wold, & Kannas, 1998).

El Nivel Educativo es otra variable estudiada por Campbell (1981) entre finales de la década de los cincuenta y finales de los setenta en Estados Unidos; sus resultados sugieren que la educación presenta una asociación con el Bienestar subjetivo. No obstante, esta relación no parece que sea relevante cuando se controlan otros factores vinculados a la variable educación como los ingresos o el status laboral (Garcia, 2002). Es posible que la educación pueda ejercer otros efectos indirectos en el Bienestar subjetivo a través de su papel mediador tanto en la consecución de las metas personales como en la adaptación a los cambios vitales que acontecen.

Estudios con población adolescente señalan una relación negativa entre el Bienestar y los problemas escolares (Grenspoon y Saklosfke, 1997). Con respecto al comportamiento en el ámbito escolar, diversos estudios han encontrado correlaciones y relaciones predictivas entre bajos niveles de satisfacción y problemas de conducta (Zullig y Huebner, 2006). La satisfacción con la vida se asocia con beneficios psicológicos que no son encontrados en adolescentes que expresan niveles inferiores de satisfacción (Gilman y Huebner, 2006).

La satisfacción con uno mismo es también un buen predictor de la satisfacción global. La satisfacción con uno mismo puede considerarse una medida de autoestima, y ésta una variable del Bienestar. En este sentido, es un hecho manifiesto que la autoestima decae cuando se atraviesan períodos vitales, por eso algunos autores consideran este motivo la causa por la que disminuye el Bienestar general en la adolescencia (Vázquez, 2009).

Otro estudio de interés es el que se realizó por NEF (New Economics Foundation) en Gran Bretaña (2004), para conocer el interés por la satisfacción vital de los jóvenes desde el punto de vista político y social. Los datos se agruparon en dos grandes dimensiones del bienestar:

satisfacción con la vida y desarrollo personal. Entre los resultados destacan: la satisfacción y la curiosidad decrecen con la edad, la satisfacción con el centro escolar decrece mientras que con los amigos se mantiene; con un nivel de satisfacción global medio-alto, aunque el peso de las dimensiones estudiadas son diferentes siendo por orden de mayor a menor peso: familia, uno mismo, vecindario, amigos y centro escolar; y la autoestima como mejor predictor de bienestar.

Aunque no hay muchos estudios en España, la mayoría de adolescentes se describe como feliz (Casas, Rosich & Alsinet, 2000). Podemos encontrar la encuesta realizada por el Centro de Investigaciones sociológicas (2007) a la juventud española (de 15 a 29 años) sobre el nivel de satisfacción con la vida, aproximadamente el 83% contestaron que estaban muy o bastantes satisfechos con su vida actual.

Existen también cantidad de estudios relacionando las características personales con el Bienestar, y entre ellas la personalidad ocupa gran parte de los estudios realizados. Erez y otros (1995), han demostrado que unas expectativas de control excesivamente altas pueden repercutir de manera negativa sobre el Bienestar subjetivo a través de la autodecepción cuando no se consiguen alcanzar los resultados esperados. Se ha podido comprobar que la participación social y los contactos sociales, que de ella se derivan, presentan correlaciones positivas con medidas de bienestar personal, como lo confirman diversos estudios (Bowling, 1988-1989; Haditono, 1986; Olsen, 1980). El contacto social se ha relacionado con el Bienestar subjetivo pero los parámetros que afectan a esta relación necesitan ser estudiados más sistemáticamente.

Como refleja Garcia Martín (2002), numerosos trabajos han demostrado la importancia de examinar los acontecimientos vitales en su repercusión sobre el bienestar (Diener, 1984; Eronen y Nurmi, 1999; Suh, Diener & Fujita, 1996). Pero diversos estudios con muestras de jóvenes han encontrado que la manera en la que son percibidos por el sujeto influye considerablemente sobre su bienestar subjetivo. En general, los acontecimientos positivos se relacionan más intensamente con el componente de afecto positivo del bienestar subjetivo. Del mismo modo, se observa una relación positiva entre el padecimiento de eventos vitales de carácter negativo y medidas de afecto de ese mismo signo (French, Gekoski & Knox, 1995).

### 3.4.-Modelos explicativos del Bienestar Subjetivo.

Un problema fundamental con el que se encuentra el estudio e investigación del bienestar subjetivo es no saber con exactitud qué variables son las que condicionan o favorecen y cuáles son consecuencia del mismo. Ya que algunas variables se pueden considerar como determinantes, otras, como correlatos derivados mientras que otras podrían ser ambas, en la determinación del bienestar subjetivo. Wilson (1967) propone dos postulados explicativos: I.- La pronta satisfacción de las necesidades causa la felicidad, mientras que su persistente insatisfacción provoca infelicidad; II.- El grado de realización necesario para producir satisfacción depende del nivel de adaptación o de las aspiraciones, que se ve influido por la experiencia pasada, las comparaciones con los demás, los valores personales y otros factores. Estos dos postulados se identifican con sendas teorías o modelos explicativos en el área del bienestar subjetivo. El primero de ellos, se corresponde con las teorías denominadas de abajo-arriba (*bottom-up*), centradas en identificar qué necesidades o factores externos al sujeto afectan a su bienestar. El segundo se relaciona con la perspectiva teórica arriba-abajo (*top-down*), interesada por descubrir los factores internos que determinan cómo la persona percibe sus circunstancias vitales, independientemente de cómo sean éstas objetivamente, y de qué modo dichos factores afectan a los juicios o valoraciones que lleva a cabo sobre su felicidad o bienestar personal.

Dentro del modelo abajo-arriba se encuentran las denominadas teorías finalistas o de “punto final”, que defienden la idea de que el bienestar se logra cuando una necesidad es alcanzada. Las teorías de los humanistas Maslow y Murray, con sus jerarquías de necesidades se encuadran en esta perspectiva y tratan de ordenar qué aspectos carenciales, presentes en cada uno de nosotros, deben ser satisfechos para alcanzar el bienestar o no experimentar malestar por su falta. Más recientemente, se han propuesto modelos más elaborados como el de Autoconcordancia (Sheldon y Elliot, 1999), en el que estas necesidades no se consideran tan universales o generales sino mediadas por los intereses personales de cada uno.

En las teorías finalistas se diferencia entre “necesidades” que la persona pretende satisfacer, ya sean éstas innatas o adquiridas, y “objetivos” o “metas” que la persona se propone conscientemente y trata de alcanzar. Ejemplo de esta diferenciación es el *Modelo de Autoconcordancia* (Sheldon y Elliot, 1999), en el que la persona se orienta a unas metas personales determinadas. La persona busca intencionadamente estas metas y la felicidad se

obtiene cuando se alcanzan. No obstante, el ser humano, en su devenir personal, en ese equilibrio dinámico en que consiste la vida, ha de modificar constantemente sus metas u objetivos una vez que los ha conseguido para, inmediatamente, proponerse otros que le proporcionen la motivación suficiente para ilusionarse y afanarse en su quehacer diario. En este sentido, teorías actuales sostienen que el proceso orientado a la consecución de una meta puede ser más importante para el bienestar subjetivo que el propio objetivo o estado final alcanzado (Carver, Lawrence y Scheier, 1996; Csikszentmihalyi, 1990).

A medida que se pasa de la pura satisfacción de necesidades, ya sean éstas físicas o psíquicas, al planteamiento consciente para la consecución de unos objetivos o metas individuales, el planteamiento abajo-arriba (*bottom-up*) en la explicación del bienestar va progresivamente dejando paso a una perspectiva más de arriba-abajo (*top-down*), donde los factores internos o personales cobran más importancia que las variables externas.

Las teorías contemporáneas sugieren que la discrepancia entre las aspiraciones de uno y los logros actuales están estrechamente relacionados con el bienestar subjetivo (Markus y Nurius, 1986; Michalos, 1985); entre las cuales destaca la *Teoría de las Discrepancias Múltiples* (TDM) (Michalos; 1985), que representa uno de los modelos arriba-abajo más empleado en la explicación de las fuentes del bienestar subjetivo. El postulado fundamental de esta teoría sostiene que el bienestar subjetivo expresado por el sujeto es una función lineal positiva de las discrepancias percibidas entre lo que uno tiene ahora y lo que tienen los demás, esperaba tener ahora o en el futuro, necesita o cree merecer. Factores como la edad, el sexo, el nivel educativo y de ingresos o el apoyo social, entre otros, afectan directa e indirectamente a estas discrepancias percibidas y, por tanto, también al bienestar subjetivo experimentado.

En el fondo, la idea que subyace bajo este mecanismo es que uno debería de ser feliz si cree que los demás están peor, e infeliz si percibe que los otros están mejor. En este sentido, Wills (1981) ofrece apoyos a lo que se conoce como “la teoría de la comparación hacia abajo”, que, entre otras cosas, viene a decir que las personas eligen para compararse a los individuos que están relativamente peor que ellas, lo que les permite, a cambio, parecer y sentirse mejor. En otras ocasiones, ante la posibilidad de una comparación desfavorable, muchos sujetos la evitan o eligen otro “grupo de referencia”.

El bienestar puede alcanzarse, por lo tanto, a través de procesos tan internos o dependientes de la persona como pueden ser: el cambio de sus aspiraciones, la percepción que tiene de sí misma y de su entorno, la acción sobre ella misma o la modificación de sus circunstancias vitales.

### **3.5.- Resumen.**

Primero ha sido necesario definir con claridad el concepto Bienestar y especificar como se conceptualiza en el presente trabajo, diferenciándolo de términos similares, tales como Felicidad, Calidad de vida, Bienestar subjetivo, Bienestar psicológico, Bienestar personal o Bienestar social, etc., que se vienen utilizando tanto en Psicología como en otras Ciencias Sociales y de la Salud.

El término Felicidad, enraizado en estudios filosóficos ofrece pocas posibilidades para un estudio científico, en cambio, el término Calidad de vida, que ha sido utilizado en muchos trabajos en ciencias sociales y en economía, hace referencia a las condiciones de vida materiales que de modo objetivo contribuyen a la salud y al bienestar de los ciudadanos, resulta de mayor interés. No obstante, a pesar de la difusión del término, la Psicología muestra mayor interés por la vertiente subjetiva del bienestar, puesto que tanto desde enfoques humanistas y cognitivos como desde la Psicología Positiva, la percepción subjetiva de un fenómeno resulta más relevante que los datos objetivos, cuando se trata de comprender el comportamiento humano.

Compartiendo este interés por lo subjetivo aparecen con frecuencia dos términos similares: Bienestar subjetivo (Diener, 2009) y Bienestar psicológico (Díaz, Blanco & Durán, 2011; García-Martín, 2002 y Ryan y Deci, 2001). El Bienestar psicológico incluye elementos cognitivos centrados en los retos y metas personales, mientras que el otro concepto Bienestar Subjetivo, que se ha elegido en la presente investigación incluye dos dimensiones: 1) Emociones (positivas y negativas) referidas a su satisfacción en diferentes dominios, entendidas como respuestas inmediatas a los eventos que nos suceden y 2) Satisfacción con la vida, entendida como valoración global positiva de la propia trayectoria vital, que se considera una dimensión cognitiva, por lo que se considera que el constructo es multifactorial ((Diener y Larsen, 2009; Rodríguez-Fernández y Goñi-Grandmontagne, 2011) y que incluiría también la dimensión temporal (Montorio e Izal, 1992, White, 2007); pero

también porque se considera el Bienestar subjetivo como una dimensión unifactorial (Liang, 1985) que es la que se ha utilizado como variable en el presente trabajo. Además, acorde con esta conceptualización se dispone de un instrumento la Escala LSI (Life Satisfaction Index (LSI-A) de Neugarten, Havighurst y Tobin, (1961) que posee características psicométricas sólidas y ha sido adaptado para adolescentes en un estudio anterior (Gimeno et al. 2009)

Después se han revisado en los estudios antecedentes sobre el Bienestar subjetivo las relaciones con otras variables tal como muestra la literatura especializada en la que se fundamenta la presente investigación y que en los trabajos con adolescentes se basa en variables sociodemográficas -Edad, Género, Nivel de Estudios, Status, Años de Residencia en España- variables referidas al entorno familiar -Clima Familiar, Comunicación y Conflictos con los padres, Apoyo y Disciplina con padres- y otras referidas al contexto educativo y a relaciones entre iguales -Disciplina y Apoyo entre Iguales, Clima Escolar, Rendimiento Académico. Además de las relacionadas con el proceso migratorio.

Se ha concluido el apartado con los modelos sobre Bienestar ya que las investigaciones consultadas aportan dos tipos de modelos explicativos fundamentales, el conocido como Abajo-arriba (*bottom-up*), que está centrado en identificar qué necesidades o qué factores externos al sujeto afectan a su Bienestar; y el denominado de Arriba-abajo (*top-down*), que se centra en descubrir los factores internos que determinan cómo la persona percibe sus circunstancias vitales, independientemente de cómo sean éstas objetivamente, y de qué modo dichos factores afectan a los juicios o valoraciones que lleva a cabo sobre su felicidad o bienestar personal. La *Teoría de las Discrepancias Múltiples* (TDM) (Michalos,1985) representa uno de los modelos Arriba-abajo más empleado en la explicación de las fuentes del Bienestar subjetivo. Su postulado fundamental sostiene que el Bienestar subjetivo depende de las discrepancias percibidas entre lo que uno tiene ahora y lo que tienen los demás, y también de la comparación entre expectativas y logros. A la vista de estas teorías el Bienestar puede alcanzarse a través de procesos tanto internos, como el cambio de sus aspiraciones, la percepción que tiene de sí misma y de su entorno- como de procesos externos, como la propia acción sobre el entorno o la modificación de sus circunstancias vitales, aunque no siempre sujetos al propio control.



#### **4.-ACULTURACIÓN Y PROCESO MIGRATORIO.**

**4.1.- Aculturación. Aproximación conceptual.**

**4.2.-Modelos de Aculturación. El Modelo de Berry.**

**4.3.-Dimensiones y Medida de Aculturación**

**4.4.-Relaciones de Aculturación con otras Variables.**

**4.5.-Resumen.**



#### **4.1.- Aculturación. Aproximación conceptual.**

El diccionario de la RAE define la Aculturación como el proceso de adaptación gradual de un individuo (o de un grupo de individuos) de una cultura a otra con la cual está en contacto continuo y directo, sin que ello implique, necesariamente, el abandono de los patrones de su cultura de origen. Dicho contacto suele derivar en influencias culturales mutuas que comportan cambios en una o en ambas culturas.

El proceso de aculturación consiste, por un lado, en la incorporación de elementos de la nueva cultura y, por otro, en el reajuste de los patrones culturales del individuo o grupo, motivados ambos por la necesidad de reorientar sus pensamientos, sentimientos y formas de comunicación a las exigencias de las realidades externas. A través de las actividades de incorporación y acomodación, el individuo va aprendiendo a desenvolverse, con altibajos, en la nueva cultura. Teniendo en cuenta que el proceso responde a una búsqueda de equilibrio (que a su vez implica una reorganización permanente), la Aculturación, lejos de ser un proceso lineal, se desarrolla en sucesivos movimientos de avance y retroceso, de prueba y ensayo, de acercamiento y alejamiento entre ambas culturas. Algunos autores señalan que el individuo experimenta procesos de aprendizaje de algunos hábitos y fenómenos de la nueva cultura y de des-aprendizaje o deculturación de algunos hábitos de su cultura de origen.

La Aculturación se refiere pues, al resultado de un proceso en el cual una persona o un grupo de ellas adquieren una nueva cultura (o aspectos de la misma), generalmente a expensas de la cultura propia y de forma involuntaria. Una de las causas externas tradicionales ha sido la colonización. En la Aculturación intervienen diferentes niveles de destrucción, supervivencia, dominación, resistencia, soporte, modificación y adaptación de las culturas nativas una vez producido el acercamiento intercultural. Este procedimiento contempla la interiorización, la valoración y la identificación de los valores culturales.

Hay especialistas que diferencian entre la Aculturación de un individuo (denominada como **transculturación**) y de un grupo humano (denominada **Aculturación**). El concepto también ha generado debate en las comunidades actuales de perfil multicultural, en la cual los descendientes de inmigrantes son estimulados a adoptar una cultura dominante. aunque se los llama además a aprender sobre la cultura familiar.

Otras nociones relacionadas con la Aculturación son el **sincretismo** (un sistema filosófico integrado por elementos que nacen de la unión y la conciliación de doctrinas distintas), la **enculturación** (el proceso mediante el cual una cultura establecida enseña a una persona con la repetición de sus normas y valores aceptados) y la **comunicación intercultural** (analizada por diferentes disciplinas, como la antropología, la psicología y las ciencias de la comunicación social).

En este sentido hay que subrayar que precisamente dentro de la citada Antropología fue donde apareció por primera vez la palabra aculturación. Concretamente lo hizo en el año 1880 de mano de figuras importantes en esta área como Boas, Margaret Mead o McGee.

En la actualidad el término aculturación es interpretado, en función de la disciplina que lo estudia desde diferentes puntos de vista; así, mientras la Antropología Cultural, la Sociología o la Ciencia Política ponen énfasis en las ideas de asimilación e integración; en el caso de la Psicología social el énfasis se sitúa en la adaptación, las habilidades y el desarrollo de la competencia intercultural. Siendo precisamente en este campo, donde se sitúa la presente investigación.

#### **4.2.-Modelos de Aculturación. El modelo de Berry.**

Los modelos de aculturación se han ido sucediendo conforme la evolución temporal de las investigaciones en el área y también conforme el avance de otros conocimientos colaterales como los de la sociología, la psicología y la antropología.

Existen numerosos modelos de explicación de la Aculturación; a algunos de los cuales se hará referencia como modelos unidireccionales, bidimensionales o multidimensionales. Aunque el estudio se centra en el Modelo de Berry o Modelo Bidimensional que es al que se adhiere este trabajo.

**El Modelo Unidireccional de Aculturación** fue el primer modelo de aculturación propuesto por Gordon en 1964 es un modelo bipolar, dentro de un *continuum* linear, en donde en un extremo se localiza la cultura minoritaria del inmigrante y en el otro la nueva cultura mayoritaria. El modelo propone una relación de exclusión para pasar de una cultura a otra, es

decir, cuanto más se aproxima a las características de la nueva cultura, mas se aleja de las características de la cultura anterior.

Se considera exitoso el proceso de aculturación cuando se logra la plena *asimilación*, *mientras que no lograrla se considera un fracaso*. Se considera que el único responsable del proceso es el propio inmigrante y por tanto él es el único responsable de su éxito o fracaso en el proceso de asimilación, independiente de que el medio sea favorable o desfavorable.

En medio de este continuo se encuentra el biculturalismo, momento en que los emigrantes presentan aspectos de la cultura de origen y al mismo tiempo la absorción de elementos de la cultura nueva. En esta transición aparece necesariamente el conflicto de valores entre una cultura y otra que idealmente deberá perder los valores antiguos, no presentes en la nueva cultura y la consecuente adquisición de nuevos valores y el fortalecimiento de aquellos que sean comunes.

Existen numerosos modelos de explicación de la aculturación. Entre los que la estudiaron en relación con la adquisición de segundas lenguas, figura J. Schumann (1976), quien propuso el **modelo de la Adquisición de la segunda Lengua (ASL)** y advirtió que las personas que hablaban “pidgin” (El pidgin - es una variedad lingüística que surge a partir de dos o más lenguas con un propósito práctico e inmediato. Su función es la de satisfacer las necesidades de comunicación entre individuos o grupos de individuos que no poseen una lengua común) evidenciaban una fosilización tanto lingüística como social. (Entendiendo por fosilización el fenómeno lingüístico que hace que el aprendiz mantenga de manera inconsciente y permanente, rasgos ajenos a la lengua meta relacionados con la gramática, la pronunciación, el léxico, el discurso u otros aspectos comunicativos. Está ampliamente aceptado que este proceso es precisamente la causa de que los que aprenden en general, no consigan alcanzar el mismo nivel de competencia que un hablante nativo).

Su modelo identifica tres estrategias de integración: la asimilación o total adaptación a la cultura nueva, la aculturación, que consiste en aprender a funcionar en una cultura nueva manteniendo la identidad propia y la preservación de los patrones culturales de su cultura de origen o el total rechazo de la cultura nueva.

La distancia social y la distancia psicológica son conceptos de la teoría de la aculturación de Schumann (1976); como factores que intervienen en el aprendizaje de una lengua y de la

posibilidad de que se produzca un proceso de pidginización de la lengua meta. Siendo la distancia psicológica un fenómeno individual que depende de la proximidad existente entre el aprendiente y el grupo de la lengua meta; y la distancia social su correlato social en esta teoría, fenómeno social que depende de la proximidad que se perciba entre el grupo al que pertenece el aprendiente y el de la comunidad de la lengua meta. J. Schumann (1978) sugiere que las primeras etapas en la adquisición de las segundas lenguas están caracterizadas por los mismos procesos que se encuentran en la formación de las lenguas pidgins. Cuando la distancia psicológica y social es grande el aprendiente no puede ir más allá de las primeras etapas por lo que su lenguaje se queda pidginizado (lo que él llama la *pidginización*). La distancia psicológica aparece como consecuencia de algunos problemas de naturaleza afectiva, tales como: el choque lingüístico, el choque cultural, la motivación, la permeabilidad del ego. De la misma forma el hecho de que se produzca mayor o menor distancia social entre los grupos depende de la relación existente entre factores sociales como el tamaño de los grupos, la cohesión, el tipo de relación entre los grupos...

Estos datos motivaron otros estudios, como los de H. D. Brown (1980) que plantea diferentes fases en el proceso de aculturación y quien caracterizó la fase de uso de la interlengua similar al pidgin, como período sociocultural crítico. Para Brown, hay una fase inicial importante en la relación con la cultura nueva en la que la motivación es fuerte, ya se ha experimentado el choque cultural y en la que debe tener lugar una buena cantidad de aprendizaje de lengua. Si un estudiante se sitúa en ese período sin alcanzar un nivel mínimo de competencia comunicativa, el nivel umbral de aculturación, tiene grandes probabilidades de mostrar una fosilización en el nivel de la competencia funcional. Brown reconoce cuatro fases en el proceso de aculturación: euforia, inseguridad, recuperación y aceptación; identifica un sentimiento de anomia, de sentirse sin techo al principio de la fase de recuperación y sugiere que es en este momento en el que se produce el aprendizaje de lengua más fructífero.

El siguiente modelo del proceso de aculturación aquí expuesto es **el modelo de W. Acton y J. Walter de Felix (1986)**, en el que se establecen 4 niveles de aculturación, turista, superviviente, inmigrante y ciudadano y que se caracterizan por: el Turista, en este nivel la cultura es casi inaccesible, se produce cierto grado de choque cultural y se utilizan estrategias y recursos de la lengua materna. El siguiente sería el Superviviente con nivel funcional del lenguaje y de comprensión funcional de la cultura, al final de esta etapa sitúan el nivel umbral de aculturación. El Inmigrante sería el nivel que suelen alcanzar las personas con cierto grado

de educación y que llevan cierto tiempo en la cultura meta. Por último el Ciudadano que estaría cercano al nivel del hablante nativo.

Otro modelo que introduce la identidad étnica como elemento positivo y facilitador de la aculturación y al mismo tiempo resalta la importancia de la actitud abierta del inmigrante frente a la nueva cultura es el **Modelo Bidimensional de Aculturación** propuesto por Berry (1980) que incluye actitud integradora del inmigrante con el nuevo grupo étnico para explicar el proceso de aculturación, en el que cada individuo puede mantener, o no su identidad étnica y al tiempo tener una actitud abierta hacia el nuevo grupo étnico, y compatibilizar su legado cultural de origen con la interiorización de los valores que le ofrece la cultura del país de acogida. Así mismo, desde este enfoque bidimensional se considera que cada persona puede integrarse en nuevos grupos formados por ciudadanos de la sociedad de acogida y configurar una nueva red social, sin tener que renunciar por ello a los vínculos de afecto de siempre o a los que pudieran establecer con sus compatriotas.

Según la teoría de identidad social, los individuos tienden a fortalecer su identidad social (Tajfel y Turner, 1986) resaltando los elementos positivos de la propia cultura, pero esta tarea no implica necesariamente oposición a lo diferente.

A partir de los trabajos de Bourhis, R., Moise, L.C., Perrault, S. & Senecal, S. (1997), con base en el modelo bidimensional de Berry (1980), estos autores proponen un nuevo modelo de aculturación el **Modelo Interactivo de Aculturación (IAM)** que tiene en cuenta los valores y los aspectos culturales de los grupos de inmigrantes y los de aquellos que los acogen. En este modelo interactivo de aculturación los procesos aculturativos podrán tener las orientaciones de integración, asimilación, separación, anomia e individualismo por parte de la cultura minoritaria, y de integración, asimilación, segregación, exclusión e individualismo, por parte de la cultura dominante. Si combinan las cinco orientaciones de los inmigrantes con las cinco de la comunidad de acogida de esos contactos interculturales, aparecen según la interacción entre orientaciones aculturativas de cada grupo, relaciones consensuadas o problemáticas entre los dos grupos. Este modelo ofrece una mayor riqueza operativa y un marco explicativo más avanzado, que atiende a las diferentes posibilidades de interacción aculturativa.

Posteriormente, Berry (1998) propuso el modelo multicultural de aculturación, partiendo de la inclusión o inmersión de los grupos etnoculturales dentro de la sociedad mayoritaria, en contacto permanente y produciendo cambios culturales en los dos sentidos, adquisición de

nuevos conocimientos y experiencias de ambos grupos y estrés aculturativo, llevando a una necesidad de adaptación de ambas partes, en los niveles: personal, psicológico y socio-cultural. El autor propone tres unidades de análisis en la investigación del fenómeno de la aculturación, relacionadas con las categorías u orientaciones del modelo bidimensional y multicultural anteriormente expuesto que serían los niveles de análisis: Nacional, Individual e Institucional, en sus dos orientaciones aculturativas de los grupos: Dominante o No Dominante; dando lugar a un fenómeno complejo de la aculturación que establece diversos procedimientos para abordar el estudio a partir de las unidades de análisis y de los contenidos conceptuales relacionados, teniendo como referencia su modelo bidimensional.

La aculturación es un proceso bipolar de cambio *cultural* y *psicológico* que se genera como resultado del contacto entre dos o más grupos culturales y se da tanto a nivel individual (transformaciones en las actitudes y las conductas de las personas implicadas en el proceso) como colectivo (cambios en las estructuras sociales, las instituciones y las prácticas culturales). En el proceso de aculturación hay que distinguir entre el *nivel cultural* y el *nivel psicológico* debido a dos razones (Ward, 1996; Berry, 2005) por una parte el comportamiento humano individual es un elemento que interacciona con el contexto cultural donde el proceso tiene lugar; al hablar de la persona individualmente considerada y del contexto cultural, son necesarias dos concepciones separadas (Berry, 2006); y por otra parte no todos los individuos experimentan o participan en los cambios de la misma manera, hay grandes diferencias individuales en la aculturación psicológica (Ward, 1996; Kosic, 2006), incluso entre las personas que viven en el mismo estadio de aculturación.

Es necesario mencionar un nuevo modelo de aculturación el **Modelo Ampliado de Aculturación Relativa (MAAR)** modelo de aculturación que goza de gran aceptación y es una de las últimas y más completas aportaciones sobre aculturación para el caso español, creado por un equipo de investigación del Área de Psicología Social de la Universidad de Almería (Navas, Pumares, Sánchez, García, Rojas, Cuadrado, Asensio & Fernández, 2004), en la que se combinan elementos tratados por anteriores teorías así como la introducción de otros nuevos. Este marco teórico se caracteriza, según Zarza y Sobrino (2007), por presentar las siguientes características: (1) tiene en cuenta el proceso de adaptación tanto del grupo mayoritario como minoritario; (2) considera que las personas utilizan diferentes estrategias de aculturación dependiendo del ámbito (político, económico, social, familiar, entre otros); (3) establece que el proceso de aculturación dependerá del país de procedencia; (4) tiene en

cuenta la influencia de determinadas variables psicosociales y sociodemográficas; y, finalmente, (5) defiende que en el proceso de aculturación existe un plano real y otro ideal. El plano ideal estaría definido como la opción que escogería cada grupo de inmigrantes si pudiera elegir la estrategia de aculturación que quiere adoptar; mientras el plano real se definiría como las estrategias adoptadas por los inmigrantes en la sociedad de acogida. Cuanto mayor sea la distancia entre ambas opciones, mayores serán los márgenes de insatisfacción y conflictividad que pueden producirse.

La aculturación tiene lugar en muchos ámbitos, pudiendo ser diferente en cada dimensión. En el MAAR, se han distinguido siete ámbitos, que van desde el más próximo al más periférico de los aspectos de la cultura: El sistema político y de gobierno, El tecnológico, El económico, El social, El familiar y El ideológico, que se divide en dos, creencias y costumbres religiosas y formas de pensar (principios y valores). Por tanto, la aculturación es un proceso de adaptación complejo y relativo, en el que cada individuo realiza su propia síntesis cultural tomando o rechazando elementos de ambas culturas.

Los modelos que se han expuesto no parecen ser suficientemente amplios para explicar el complejo fenómeno de la aculturación. Aunque se multipliquen las diferentes interacciones posibles o se proponga un modelo nuevo tridimensional, cruzando las características de los inmigrantes con las de la comunidad de acogida, y las relacionemos con las políticas estatales o institucionales de inmigración, la complejidad del fenómeno requiere situarlo fuera de un paradigma lineal para transponerlo a un paradigma no lineal, como el ecológico/sistémico. Así lo propone Birman (1998) cuando sugiere retomar los principios del modelo ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1987) para tener una visión más amplia del proceso de aculturación, enfatizando la perspectiva mesosistémica, el denominado **Modelo Ecológico Contextual de Aculturación**. De forma parecida Sasao y Sue (en Birman 1998), proponen el estudio de contextos específicos para medir diferentes unidades de aculturación (escuela, casa, trabajo, espacios públicos/privados), ya que también, para los autores, el efecto de la aculturación en los inmigrantes puede ser diferente en contextos diferentes.

Este nuevo modelo se uniría a las últimas investigaciones realizadas en esta área que vienen insistiendo en la necesidad de un enfoque multidimensional e interdependiente, en constante cambio y desarrollo.

## **Modelo Bidimensional de Berry.**

Actualmente es este modelo el más frecuente en los estudios al considerar la aculturación como un proceso bidimensional (Berry, 1980, 1990 y 1998; Ben-Shalom y Horenczyk, 2003; Martínez, Paterna, López & Martínez, 2007) en el que cada individuo puede mantener, o no su identidad étnica y al tiempo tener una actitud abierta hacia el nuevo grupo étnico, y compatibilizar su legado cultural de origen con la interiorización de los valores que le ofrece la cultura del país de acogida. Así mismo, desde este enfoque bidimensional se considera que cada persona puede integrarse en nuevos grupos formados por ciudadanos de la sociedad de acogida y configurar una nueva red social, sin tener que renunciar por ello a los vínculos de afecto de siempre o a los que pudieran establecer con sus compatriotas.

Este modelo, según sea el nivel de asimilación en cada una de las dos culturas, plantea cuatro orientaciones aculturativas que podría desarrollar la población inmigrante y que son siguiendo a Berry, (1980): **Integración**, que supone mantener la propia identidad étnica y mantener una actitud abierta y un alto nivel de aceptación de la cultura mayoritaria, **Asimilación**, que indica un distanciamiento de la cultura de origen y una alta asimilación de la cultura de acogida, **Separación**, que supone una alta vinculación a la cultura de origen con escasa interiorización de la cultura de acogida y **Marginación**, que supone una baja interiorización de ambas culturas. Esta última categoría puede responder a dos realidades sustancialmente distintas Anomia e Individualismo. **La Anomia** se refiere al rechazo manifiesto hacia ambas culturas, considerado como una alienación cultural, mientras que el **Individualismo** se entiende como una desvinculación de grupos, pero asumiendo valores propios, aunque no identificables con ninguna de las dos culturas. Es una actitud que responde a quienes se reconocen como “ciudadanos del mundo”.

Siguiendo el modelo de Berry (1980) se considera la situación denominada “Integración” como la más favorable para el desarrollo personal, es en realidad una opción bicultural puesto que supone que la persona mantiene el legado de su cultura de origen y se siente miembro de su grupo étnico de procedencia, al tiempo que conoce y desarrolla una actitud positiva hacia la cultura y las gentes del país de acogida. Este biculturalismo no se traduce necesariamente en una asimilación al 50% de cada modelo cultural, sino que más bien supone un desarrollo de capacidades y potencialidades múltiples, que se manifiestan de modo flexible primando unas u otras en función de cada escenario concreto, caso en el que hablaríamos de alternancia.

En el presente estudio se ha optado por el modelo bidimensional de Berry (1990), por ser el que mejor se adapta al objetivo planteado. Teniendo en cuenta la cultura de Origen, la cultura de Acogida y la influencia en el adolescente extranjero de habla hispana y la actitud del mismo en el proceso en el que se ve inmerso, además de que no hay cambio de código comunicativo o lengua.

#### **4.3.-Dimensiones y medida de Aculturación**

El análisis del proceso de asimilación cultural, cobra una importancia especial en el estudio de la emigración, siendo el término Aculturación el que se utiliza con más frecuencia para referirse al cambio que genera en las personas inmigrantes el contacto con la cultura de acogida. Este proceso va a desencadenar, no sólo cambios externos, sino también internos. A veces se cambian sólo las conductas en su faceta más visible, como las comidas, o se cambian sólo en los escenarios públicos, se utiliza el nuevo idioma para hacer más cercana la comunicación en la calle o en el trabajo. Pero pueden cambiar también los hábitos en la vida privada, y a veces hasta se cambia el estilo de comunicación y el modo de pensar y de sentir.

En ocasiones la asimilación puede llegar incluso a hacer experimentar una nueva identidad, o por el contrario otras veces el proceso se bloquea y ante la extrañeza y el rechazo ante lo nuevo las mujeres y hombres inmigrantes pueden llegar a vivir aislados en sus viviendas, o refugiarse en guetos de compatriotas o de inmigrantes, levantando mundos paralelos, y hasta pueden llegar a construir mundos enfrentados a la cultura y las gentes del país al que llegaron.

Los estudios sobre el proceso de Aculturación en la población inmigrante han ido analizando y seleccionado las dimensiones culturales más relevantes para entender lo que se reconoce como proceso de aculturación, y entre estas dimensiones **el idioma** aparece como una de las más relevantes rasgos distintivos. La lengua es un instrumento de pensamiento y es también un medio para acceder a la cultura y para permitir la comunicación entre las gentes.

En el caso de la emigración entre países de habla hispana, es obvio que la lengua compartida facilita la comunicación, de hecho es la lengua común lo que ha animado a venir a España a muchos inmigrantes de América latina.

No obstante, hay que matizar la existencia de diferencias de vocabulario y de sintaxis, que pueden generar algunas dificultades de comprensión, si bien son sobre todo los elementos paralingüísticos, -la fonética y la entonación- y el estilo de comunicación, los que confieren a cada grupo peculiaridades que nos permiten reconocer que nuestros orígenes son diferentes.

Szapocznic et al. (1986) indican que durante mucho tiempo se consideró que los inmigrantes adoptaban los valores y la conducta de la cultura de acogida, al mismo tiempo que se desprendían de los atributos de su cultura de origen, en un proceso unidimensional de implicación inversa en la cultura original y en la de acogida. Sin embargo, actualmente se tiende a concebir este proceso como multidimensional, ya que la adaptación a la cultura de acogida no requiere el rechazo de la cultura de origen en una sociedad cada vez más multicultural.

La variable Aculturación se presenta en el caso de aquellas personas que movidas por diversos intereses deciden migrar a otros países diferentes al suyo, en las que se plantean dos cuestiones básicas, a saber: el deseo de mantener la propia cultura y el de mantener contactos con la cultura del país de acogida.

Diferenciando aspectos dentro de la aculturación y enumerándolos de mayor a menor integración, encontramos: (1º) lingüística, (2º) redes sociales, (3º) valores y costumbres, (4º) actitudes y (5º) identidad.

Puede apreciarse en la ordenación anterior que se asimilan más los aspectos de carácter más externo, tangible e interpersonal (lengua, red social) y cuestan más de asimilar los que enraízan con lo interno e intrapersonal (valores, actitudes e identidad). Se marca una cierta oposición entre lo público y lo privado, entre lo social y lo individual.

La cantidad de estudios sobre aculturación en los últimos años han producido también medidas de diagnóstico para la investigación y la aplicación de sus resultados en diferentes campos. Uno de los autores que más ha publicado es Marín (1993) quien recuerda la necesidad de una mejor comprensión del fenómeno de la aculturación, debiéndose elaborar medidas precisas que acompañen el desarrollo conceptual.

Una de las dificultades en la construcción de instrumentos es la distinción en la identificación entre dos significados técnicos del concepto *dimensión*: 1) como investigación de variables latentes en el fenómeno de la aculturación; y 2) como direccionalidad de la medición de los instrumentos: unidimensional o bidimensional.

Por lo tanto, es necesario delimitar las dimensiones de la aculturación, siendo algunas dimensiones estudiadas el idioma, la identidad étnica percibida, valores compartidos, comidas preferidas, estilos de educación familiar, redes sociales de apoyo, estrés aculturativo,...y una larga lista, por lo que es necesario delimitar la cuestión de cuáles son las dimensiones de aculturación.

Para ello Zane (1998) hace un análisis sobre los veinte tests más reconocidos actualmente para evaluar el nivel de aculturación, identifica diez contenidos que son utilizados como parámetros de evaluación: preferencia y/o uso del idioma, afiliación social, hábitos de vida, tradiciones culturales, estilo de comunicación, identidad cultural, percepción de discriminación, *status* de género, socialización familiar y cultura/valores.

Este autor propone medidas diferentes para contextos diferentes y la importancia de incidir más en los elementos psicológicos de la aculturación.

Por otra parte, en la construcción de los instrumentos de medida de la aculturación influyen los modelos teóricos asumidos: unidimensional, bidimensional o multidimensional, de tal forma que cuando se presenten los instrumentos es necesario saber a qué modelo de Aculturación está adscrito.

Uno de los instrumentos más usados ha sido la escala breve o corta de aculturación de hispanos, elaborada por Marín, Sabogal, Marín, Otero-Sabogal & Pérez Stable (1987), sus tres factores más destacados para medir aculturación han sido: el uso del idioma, el idioma en los medios de comunicación y las relaciones sociales étnicas. Esta escala se relaciona con el primer modelo de Berry (1980), en sus dos dimensiones: identidad cultural y relaciones con los otros, aunque se le critica el gran peso que se le otorga al uso del idioma. Atendiendo a estas críticas Marín y Gamba (1996) proponen una nueva escala bidimensional de aculturación para hispanos (BAS), siguiendo el modelo revisado de Berry (1990).

Han sido varios los autores que han propuesto diferentes escalas de medida del complejo proceso de aculturación, Mendoza (1986), Birman (1998), Magaña (1996), pero lo que si es evidente es la necesidad de crear un nuevo marco teórico que entienda la aculturación de forma integrada e interdependiente y que genere una metodología capaz de un análisis global del proceso de aculturación, acogiendo nuevas dimensiones y siendo tratadas conjuntamente por un instrumento, que sea capaz de abrir una perspectiva más amplia de las variables más

significativas y relevantes que intervienen en el proceso de aculturación, así como de la forma como se relacionan con otras variables.

En este estudio se ha utilizado la -Escala bidimensional de aculturación ADESLA de Gimeno y Lafuente (2009). Cuestionario elaborado a partir del modelo bidimensional de Berry (1980). Se ha elaborado esta escala tomando como modelo The Bicultural Involvement Scale (Szapocznic, Kurtines y Fernández, 1980).

La escala está formada por un total de 103 ítems agrupados por apartados, 5 en el apartado de lenguaje, 9 sobre aspectos valorados en el país, 10 en valores y actitudes, 10 en redes sociales y 10 en identidad nacional, 5 sobre aceptación percibida y actitudes interculturales; y todo ello por partida doble ya que se hace desde las dos culturas, la de origen y la de acogida. También hay 5 ítems para comparar las dos culturas por su semejanza o no y la relación entre las mismas.

La aculturación, valorada a partir de esta Escala ADE-SLA de Gimeno y Lafuente diferencia dos dimensiones, Aculturación Española y Aculturación de Origen. En la primera variable el rango de puntuaciones que permite la escala oscila entre 0 y 196 puntos. En la segunda dimensión Aculturación de Origen el rango de puntuaciones oscila también entre 0 y 196 puntos máximo.

En este estudio se ha utilizado esta última escala por ser la que mejor se adapta a los objetivos propuestos y además se tiene en cuenta la percepción del adolescente desde las dos culturas en las que está inmerso, la cultura de Origen y la cultura de Acogida, en este caso, España.

Como se ha mencionado anteriormente, se debe tener en cuenta la percepción que el sujeto tiene de su propio proceso migratorio, percepción que puede afectar en sus actitudes, conductas, estado, etc.; es por lo que en este estudio se ha añadido esta variable “Percepción traumática del proceso”; medida a través de la respuesta que da el propio sujeto, con la elección de entre cuatro ítems: experiencia nada traumática, poco traumática, bastante traumática o muy traumática.

Es necesario el desarrollo de metodologías cuantitativas, que acojan la diversidad de contextos y personas, en los diversos sistemas que envuelven la vida del inmigrante, a través

de cuestionarios y escalas multidimensionales, avanzando en el proceso de identificación de las variables que dificulten o favorezcan el proceso de adaptación, lo que promoverá avances significativos que podrán aproximar a la mejor comprensión del proceso y a los efectos de la Aculturación a través de parámetros más precisos.

#### **4.4.-Relaciones de Aculturación con otras Variables.**

Existen estudios e investigaciones en las que se relacionan la Aculturación con otras variables, aunque difieren los objetivos, los procedimientos y las conclusiones. Es por ello que después de un rastreo de literatura al respecto se presenten algunos de los resultados de las investigaciones analizadas, más relacionadas con el estudio llevado a cabo, en la que se relaciona Aculturación con otras variables tales como la Edad, el Género, el Clima Familiar, la Comunicación con los padres, el Clima Escolar...

Así en el campo de la salud, aparece relacionado con la aculturación, adicciones, salud, drogas, alcohol; en relación con el bienestar, relacionado con aspectos educativos y variables familiares,...etc., por lo que es necesario hacer un barrido de los estudios al respecto aunque a veces los resultados sean contradictorios.

Un estudio comparativo entre padres e hijos, realizado por Christiansen (1996) encontró que los adolescentes tenían un mayor nivel de aculturación y mayores índices de estrés aculturativo que sus padres, pero no se daba una relación significativa entre grado de aculturación y nivel de estrés. Aunque no hubo diferencias en los niveles de aculturación entre padres y madres, sí que hubo diferencia significativa en cuanto a los niveles de estrés entre los miembros de la pareja. Lo cual puede reforzar la hipótesis de Kurilla (1997), sobre la necesidad de estudios diferenciales de género en el proceso de aculturación, idea que ha sido tomada y es por lo que se ha hecho la comparación por la variable género.

En otro estudio el proceso de aculturación es vivido por mejicanos americanos de bajo nivel económico, de forma estresante. Las ideas suicidas aparecen combinadas con síntomas depresivos y baja autoestima, especialmente en las mujeres, según (Rasmussen, 1998). Para Garret (1996), diferentes niveles de aculturación se relacionan con diferentes niveles de bienestar en 15 de las 17 subescalas aplicadas; ejemplos claros de la variedad de relaciones y variables que se han utilizado al estudiar la aculturación.

Otra clase de investigación verifica que quienes presentan mejor desempeño escolar son los que tienen niveles altos de aculturación, que a su vez tienen un autoconcepto positivo y pertenecen a una clase socioeconómica mejor puede parecer obvio si se considera que el sistema escolar y evaluativo está hecho para los anglo americanos (lengua, historia, geografía, etc.) y es evidente que los nuevos inmigrantes tendrán más dificultades en obtener buenas notas, y que eso repercute en su autoconcepto.

Latinos que participaron en un programa de orientación de carrera, obtuvieron como importante predictor de la conducta de autoeficacia percibida, el dominio del idioma inglés (Miranda y Umhoefer, 1998), siendo las variables intervinientes: el tiempo de residencia en EEUU, la edad y el nivel educacional.

Entre estudiantes universitarios mejicano americanos, Rocha (1996) observó la existencia de relación significativa entre estrés académico, estrés social y estrés económico con el nivel de aculturación, con el status socio económico y con género. Más específicamente, el bajo nivel de aculturación produce un elevado estrés social cuando se retiran los efectos del género y del status socio económico. Los mejicanos americanos se destacan más por su estrés financiero y los anglo americanos por su estrés académico.

El clima familiar, las relaciones y comunicación entre sus miembros, también han sido estudiadas en los trabajos sobre Aculturación. Así se tiene que los padres latinos que dedican tiempo a auxiliar en los trabajos escolares de sus hijos, favorecen en ellos su percepción de autoeficacia (García, 1996). Por otro lado los padres con mayor nivel de aculturación se involucran con mayor número de actividades en la escuela (conferencias, voluntariado escolar, actividades deportivas, viajes escolares). Una investigación interesante realizada por Cardona (1997), entre 48 hispanos y otros 48 no hispanos con hijos, observó un desarrollo similar de expectativas con relación a sus hijos. Se diferenciaron en que los padres hispanos usan más disciplina y son menos creativos que los no hispánicos.

Los estudios de Padilla (1998) y también los de Birman (1998) revelan que *la cultura de origen* tiende a mantenerse más en el ámbito privado, mientras que en el entorno laboral y en otros grupos de pertenencia extra familiares se conocen y manifiestan con mayor frecuencia elementos culturales de la comunidad de acogida.

Además del género otras características personales pueden ir relacionadas con la asimilación cultural, edad, años de estancia, nivel de estudios, actitud hacia la cultura, estatus socioeconómico adquirido, apertura como rasgo, etc.

En relación con el doble escenario, público privado, en los que puede manifestarse predominantemente una u otra cultura, se han realizado estudios que comparan los niveles de aculturación entre hombres y mujeres, sin embargo los resultados no son concluyentes, algunos encuentran más nivel de aculturación en las mujeres (Eisikovits, 2000; Martínez, Paterna, López, & Martínez, 2007) aunque es diferente nivel de asimilación alcanzado en cada dimensión (idioma, comida, hábitos de trabajo...), y son también diferentes los resultados según se refieran al ámbito público o al privado.

Algunos estudios achacan importantes consecuencias negativas (problemas emocionales, estrés relacional ocasionado por las separaciones y reuniones de padres e hijos, actitudes de rebeldía, sentimientos de abandono y resentimiento, bajo rendimiento escolar, desarrollo de adicciones, ingreso en bandas callejeras) a la separación padres/hijos producida por la migración (Altamiro, 2004; Kleinubing, 2004). Pero también hay quienes concluyen que en la mayoría de los casos se trata de reacciones temporales que llegan a superarse, recuperando un buen funcionamiento, tras un período más o menos largo de adaptación (Salazar, 2001; López y Villamar, 2004). E incluso hay quienes encuentran consecuencias positivas.

En el estudio de Gimeno et al., (2009), con familias colombianas, la relación entre Aculturación y Bienestar Subjetivo no es negativa en los grupos más vulnerables, como sucede en el caso de las mujeres y de los grupos que experimentan en su entorno altos niveles de discriminación, grupos en los que la red de apoyo ejerce un papel de protección.

Por otra parte en los grupos de alto nivel socioeconómico, se da una relación positiva entre Aculturación y Bienestar subjetivo, por lo que, cuando se hable de relación entre Aculturación y Bienestar, se ha de tener en cuenta el estatus socioeconómico y el papel de protección o resiliencia ejercido por la red social de apoyo en las familias de bajos recursos. En el mismo estudio al analizar la relación entre estas dos variables entre aculturación y edad se comprobó que existía una relación positiva y significativa en los adolescentes, pero no en los adultos. Una posible explicación de mayor aculturación a medida que avanza la edad sería de carácter evolutivo, ya que los adolescentes más mayores son más autónomos y lo más probable es que

hayan definido ya su propia identidad, conformando una jerarquía de valores propia, mientras que los más jóvenes están aún en el proceso de hacerlo.

También se ha encontrado una relación significativa y negativa entre edad y preservación de la cultura colombiana (la de origen), es decir, que a más edad menos preservación. Fue positiva pero no significativa la relación entre edad y asimilación de la cultura española. La comparación entre adultos y adolescentes inclina la balanza a favor de la cultura española en los jóvenes. El proceso de aculturación es mayor y más rápido como promedio en los hijos de las familias exploradas, sobre todo si se tiene en cuenta que su período de permanencia en España suele ser inferior al de sus padres.

En estudios realizados en países, como USA, donde ya hay segundas generaciones de jóvenes, se ha podido comprobar que esa segunda generación de jóvenes tiende de forma clara a la asimilación, lo que les lleva a rechazar sus orígenes y a rechazar a sus padres y su cultura de origen, generando graves problemas de identidad intrapersonal y familiar. En nuestro país no se ha podido comprobar esta situación, porque la inmigración es demasiado reciente para encontrar segundas generaciones de jóvenes.

Otra situación que se aprecia, es el desorden psicológico relacionado con la salud mental del inmigrante que afecta a los inmigrantes que viven entre su país natal y la nación a la que se desplazan, conocido como el “síndrome de Ulises”, el cual viene definido por toda una serie de estresores, como son la soledad que vive el inmigrante al no poder estar con su familia, el experimentar el fracaso si no llega a conseguir el objetivo por el que vino, la propia lucha por la supervivencia, el miedo a ser expulsado, los posibles sucesos traumáticos que pudieron darse en el viaje de partida, entre otros. A lo que hemos de sumar determinados factores de riesgo en este colectivo como son la falta de red de apoyo social, el aislamiento, la incertidumbre por el qué será de ellos, la pobreza, el racismo o rechazo que puedan experimentar, el hacinamiento o las largas jornadas laborales que diariamente tienen que realizar. Además el rol que tiene la vivencia de experiencias premigratorias para el individuo, ya que se ha encontrado que aquellas que han sido traumáticas son fuertes predictoras de dificultades en el proceso de aculturación (Nicholson, 1997).

Y es que emigrar a otro lugar se está convirtiendo para millones de personas en un proceso que posee unos niveles de estrés tan intensos que llegan a superar la capacidad de adaptación de los seres humanos. Tanto es así que según el psiquiatra Joseba Achotegui, entre el 2% y el

15% de los inmigrantes que visitan en España los servicios de salud mental no tienen una enfermedad, sino que simplemente sufren los padecimientos propios de alejarse de sus seres queridos, de su tierra y de su cultura. También el filósofo colombiano Álvaro Zuleta explica que el “Síndrome de Ulises” es un estado de indefinición y de angustia permanente que lleva a muchos inmigrantes a tener el cuerpo en España y el alma en su país. El nombre de Ulises se debe al héroe de la Odisea de Homero, que tardó 20 años en recorrer el camino de vuelta para regresar a Itaca, en el que se vio sometido a terribles peligros; pero las gentes que llegan hoy a nuestra tierra son personas de carne y hueso y que viven episodios igual o más dramáticos que los descritos en la Odisea.

Tras el análisis de la literatura y las investigaciones previas sobre aculturación no es de extrañar que se hayan utilizado en este estudio, de los adolescentes extranjeros en Valencia, factores y variables que ya han sido estudiadas por otros autores, tales como el género, edad, nivel de estudios, años de residencia, estatus socioeconómico...., con el fin de ampliar la información que posibilite y facilite la labor educativa y social para con los alumnos procedentes de otras culturas, en concreto latinoamericanas.

#### **4.5.-Resumen.**

La literatura especializada entiende por Aculturación el proceso de asimilación cultural, es decir, de interiorización de creencias, valores, tradiciones y costumbres de una cultura, pero también incluye la aceptación de su estructura política y social y el establecimiento de relaciones sociales que facilitan la integración del individuo en esa comunidad; se trata pues de un modo de ser y estar en el mundo, de una cosmovisión en la que cabe diferenciar varios componentes.

Cuando una persona se ve sometida a la influencia de dos culturas, como es el caso de las familias migrantes, el proceso de aculturación es doble, pues existe un proceso de aculturación referido a la cultura de origen y otro referido a la cultura del país de acogida. Los estudios de esta doble aculturación sostienen tesis diferentes, desde quienes consideran que el proceso es unidimensional y bidireccional, por lo que el incremento en la aculturación de acogida va acompañado de una reducción en aculturación de origen, hasta quienes como Berry (1980) hablan de un modelo bidimensional en el que coexisten las dos dimensiones de aculturación con niveles y procesos de asimilación diferentes, pero sin que necesariamente exista entre ellos una relación inversa.

Se han revisado algunos de los modelos que sobre aculturación se han ido desarrollando, el unidireccional, el bidimensional, el modelo interactivo, el modelo de adquisición de segundas lenguas, el modelo MAAR,... para después adentrarnos en el escogido en esta tesis, el modelo de Berry.

Este **Modelo Bidimensional de Aculturación** propuesto por Berry (1980) plantea cuatro orientaciones aculturativas posibles *-Integración, Separación, Asimilación y Marginación-* según se combinen los niveles, alto o bajo, de aculturación de Origen y de Acogida. Cada orientación se asocia de modo diferente con el ajuste personal y social, siendo la categoría aculturación denominada Integración, con valores altos en las dos dimensiones, la que se asocia a mejor ajuste psicosocial.

En el presente trabajo Aculturación de Origen es la cultura propia de los países de procedencia que, a pesar de las diferencias entre países, mantiene el denominador común de ser cultura latinoamericana de habla hispana, mientras que la Aculturación de Acogida es la Aculturación Española, aquí no hay lenguaje meta y por lo tanto no hay pidgin.

La valoración de la Aculturación siempre ha contado con dificultades en la construcción de instrumentos válidos y fiables, debido a las diferencias teóricas relacionadas con la mencionada bidireccionalidad, y con los diferentes componentes que se consideren relevantes en cada instrumento. Además, es necesario adaptar el instrumento a cada contexto, contextualizar el instrumento y tener en cuenta que la aculturación no es un constructo estable sino un proceso.

En este estudio se ha utilizado la -Escala bidimensional de aculturación ADESLA de Gimeno y Lafuente (2009), ya utilizada en una investigación anterior y que, tal como se especifica en el apartado instrumentos, incluye dos dimensiones culturales, de Origen y de Acogida, y en cada una las siguientes áreas 1- Lenguaje (Área lingüística A y Grado de comodidad B) 2- Actitudes hacia el sistema social 3- Valores y actitudes, 4- Redes Sociales 5- Identidad y 6- Aceptación percibida.

Las investigaciones revisadas ofrecen diferencias en aculturación en diferentes grupos de variables, sociodemográficas. Entre ellas se han seleccionado la Edad, Años de Residencia, Género, Nivel de Estudios. También aparecen diferencias en ajuste psicosocial en la familia,

el centro educativo y entre iguales por lo que se han elegido en la presente investigación Clima Familiar, Clima Escolar, Comunicación con los padres, Apoyo con iguales y Disciplina con Iguales.



## **5.- CONTEXTO ESCOLAR: CLIMA ESCOLAR Y RENDIMIENTO ACADÉMICO.**

**5.1.-Aproximación Conceptual de Clima Escolar y Rendimiento Académico.**

**5.2.-Modelo Interaccionista de Clima Escolar**

**5.3.- Dimensiones y Medida del Clima Escolar y del Rendimiento**

**5.4.-Relación del Clima Escolar y Rendimiento con otras variables.**

**5.5.-Resumen.**



### **5.1.- Aproximación Conceptual del Clima Escolar y Rendimiento Académico.**

En este estudio dentro del contexto escolar se han utilizado las variables Clima Escolar y Rendimiento Académico. Por ello es necesario definir qué se entiende por Clima Escolar y qué se entiende por rendimiento académico, diferenciando de otros términos que son afines.

La complejidad del Rendimiento académico se inicia desde su conceptualización, en ocasiones se le denomina como aptitud escolar, desempeño académico ó rendimiento escolar, pero generalmente las diferencias de concepto sólo se explican por cuestiones semánticas, ya que generalmente, en los textos, la vida escolar y la experiencia docente, son utilizadas como sinónimos.

Según la definición de Jiménez (2000) el rendimiento escolar es un “nivel de conocimientos demostrado en un área ó materia comparado con la norma de edad y nivel académico”, por lo que el rendimiento del alumno debería ser entendido a partir de sus procesos de evaluación. Pero si se pretende conceptualizar el rendimiento académico a partir de su evaluación, es necesario considerar no solamente el desempeño individual del estudiante sino la manera como es influido por el grupo de pares, el aula ó el propio contexto educativo. Por todo ello se ha escogido dentro del contexto escolar el Rendimiento además del Clima Escolar o de aula como variables de estudio.

En este apartado se ha incluido el Rendimiento académico, si bien los “términos de evaluación educativa y rendimiento académico, con frecuencia son considerados sinónimos” (Rodríguez y Gallego, 1992). Debido a la diversidad de definiciones según indica el Diccionario Pedagógico, el “rendimiento, es la relación entre lo obtenido y el esfuerzo empleado para obtenerlo. Nivel de éxito en la escuela, en el trabajo, etc. Respuesta satisfactoria a las exigencias” (Crisólogo Arce, 2002). Para Martínez (2007), desde un enfoque humanista, indica que el Rendimiento Académico, es “el producto que da el alumnado en los centros de enseñanza y que habitualmente se expresa a través de las calificaciones escolares”. (Según Diccionario Enciclopédico de Educación).

Para Adell, (2004) el rendir es alcanzar el mejor resultado en el menor tiempo y esfuerzo posibles, se está aplicando el criterio de productividad. Además, mejorar los rendimientos no solo quiere decir obtener notas buenas, por parte de los alumnos, sino aumentar el grado de

satisfacción psicológica, de bienestar del propio alumnado y del resto de elementos implicados, padres, profesorado, administración, etc. De esta manera, el clima de relaciones y el tono afectivo de la tarea escolar cobraría dimensiones más humanizantes. Señala Mandel y Marcus (1988), que “rendir es conseguir algo, llegar a hacerlo o acabarlo bien, con éxito. Y además, obtenerlo o lograrlo con esfuerzo, dedicación, habilidad, practica o perseverancia”.

Lo cierto es que tanto el Rendimiento académico como el Clima Escolar se dan en el mismo ámbito, el escolar, y en la vida académica, habilidad y esfuerzo no son sinónimos; el esfuerzo no garantiza un éxito, y la habilidad empieza a cobrar mayor importancia. En el contexto escolar los profesores valoran más el esfuerzo que la habilidad. En otras palabras, mientras un estudiante espera ser reconocido por su capacidad (lo cual resulta importante para su estima), en la clase se reconoce su esfuerzo.

Resulta evidente, que del Rendimiento Académico no podría agotarse a través del estudio de las percepciones de los alumnos sobre las variables habilidad y esfuerzo, así como tampoco podría ser reducida a la simple comprensión entre actitud y aptitud del estudiante, es más complejo y de ahí la necesidad de delimitar el término.

La escuela es uno de los primeros agentes socializadores del individuo que junto a la familia tienen gran influencia en el desarrollo de las personas. El aprendizaje se “construye” en el marco de las relaciones interpersonales que se establecen en la escuela. Por lo tanto, no depende únicamente de las características intrapersonales del alumno o del docente o del contenido a enseñar, sino que está influido por el tipo de acuerdos que establecen el docente y los alumnos, por el modo en que se comunican, cómo se implementan los contenidos con referencia a la realidad de la clase, cómo se tratan (lógica o psicológicamente) los métodos de enseñanza, entre otros. Se ve entonces cómo el estudio del ambiente o Clima social escolar es uno de los principales enfoques para estudiar la convivencia en la escuela y su relación con los resultados de la misma, incluyendo el Rendimiento Académico como resultado de ese aprendizaje.

Además del Rendimiento se ha tomado como variable de estudio el Clima Escolar concepto que alude al conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinado por todos los factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución. Estos

factores, integrados a un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a la institución, condicionante, a su vez, de los resultados educativos.

Por otra parte según el nivel de análisis utilizado se va a diferenciar Clima del centro y Clima de Aula. Y según el ámbito temático al cual se aplica se contemplan, Clima organizativo, Clima Social, Clima Académico, Clima Emocional... Es por lo que se precisa saber a qué clima se está refiriendo este estudio.

Como ya se ha dicho se han utilizado variados nombres para referirse al clima en la escuela, focalizándose en distintos actores, subsistemas y aspectos de la vida escolar. En la literatura y en las políticas públicas relacionadas se alude a clima social escolar, clima institucional, clima de convivencia, clima de aula, entre otros. Esta ambigüedad dificulta el trato del problema, obstaculizando su distinción y comprensión.

El desarrollo del concepto de Clima Escolar tiene como precedente el concepto de “clima organizacional”, resultante del estudio de las organizaciones en el ámbito laboral, a partir de finales de la década del 60 (Tagiuri y Litwin, 1968; Schneider, 1975). Este concepto surge como parte del esfuerzo de la psicología social por comprender el comportamiento de las personas en el contexto de las organizaciones, aplicando elementos de la Teoría General de Sistemas. Este aporte provoca gran interés ya que abre una oportunidad para dar cuenta de fenómenos globales y colectivos desde una concepción holística e integradora (Rodríguez, 2004).

Otro aspecto que ayuda a comprender el término es la eficacia de las escuelas. Las «buenas escuelas» no se definen ya por un conjunto de variables que actúan de forma aislada o lineal, sino por una verdadera interrelación entre factores, que configuran un particular sistema de funcionamiento escolar, enmarcado en un contexto determinado y que da lugar a unos resultados educativos satisfactorios. Entre estos factores ocupa un lugar central el Clima Escolar. El clima es el punto de encuentro de dos movimientos aparentemente contrapuestos como son el movimiento de las escuelas eficaces en cuanto el clima es uno de los factores de la misma, y el movimiento de mejora de la escuela por el que para mejorar la eficacia es preciso mejorar el clima. Como es sabido ambos movimientos confluyen en el movimiento de la Mejora de la Eficacia Escolar.

El concepto de clima es un término antiguo e importado de otras ciencias, clima en educación ha sido importado fundamentalmente de la Psicología, la Ecología y la Sociología.; aparece a mitad del siglo XX y nace a partir de teorías psicosociales; debido a que existía confusión terminológica, se usaban diferentes términos como atmósfera, ambiente, medio, sistema social, espíritu, satisfacción, cultura, contexto, situación, ecología, etc., refiriéndose en ocasiones al mismo constructo y otras a conceptos diferentes. Sin embargo, en la actualidad el término clima ha ido cobrando importancia creciente, aunque su estudio sistemático es aún muy reciente. Después de analizar los diversos conceptos, de Silva (1992), Fernández y Asensio (1993), Adelman (2003), Cornejo (2009), Muijs y Reynolds (2002), se puede considerar a la variable clima de aula como la percepción que tienen los alumnos sobre las relaciones interpersonales que establecen con sus maestros y compañeros en un microespacio dentro de la institución educativa denominado aula y el marco en la cual estas relaciones se establecen.

Litwin y Stringer (1968) introdujeron el término percepción en la definición de clima, conceptualizándolo como «un conjunto de propiedades mensurables del ambiente de trabajo, basadas en las percepciones colectivas de las personas que viven y trabajan en el ambiente y que influyen en sus conductas», de ahí por lo que se ha tenido en cuenta la percepción de los adolescentes en su ambiente escolar.

Martín (2000) en su obra “Clima de trabajo y organizaciones que aprenden”, sostiene que el concepto de *clima*, es sintetizado en dos posiciones por Fernández y Asensio (1993). El primero, es el clima entendido como tono o atmósfera general del centro educativo o de clase, percibido fundamentalmente por los estudiantes, posición adoptada en este trabajo. Algunos evaluadores incluyen la percepción de los profesores y otros miembros de la comunidad educativa. La segunda posición es el clima entendido como calidad organizativa, concepción que parte de la consideración de la institución educativa como una organización y que, utiliza como principal fuente de información a directivos y profesores, esto es, personas conocedoras de la realidad educativa y funcionamiento del centro.

El estudio del clima como un factor que incide en los productos cognitivos y afectivos de la escuela, no aparece como ya se ha dicho hasta la mitad del siglo XX, debido a la complejidad de dicho constructo, es decir a la imprecisión y confusión terminológica de esos años. La precisión terminológica realizada por Walberg en 1982, clasifica los ambientes de aprendizaje

en Clima de clase, percepción del estudiante; y Clima Escolar, percepción de estudiantes y profesores.

En el contexto español, Silva (1992) desde un punto de vista psicológico, presenta tres concepciones: 1) el predominio de los factores organizacionales, consideración del clima como algo objetivo y externo al individuo; 2) el predominio de los factores individuales, el clima sería un atributo del individuo y 3) el predominio de la interacción persona - situación, el clima se refiere a una propiedad del individuo de cómo percibe la organización, cumple con la función de integrar el individuo, al grupo y a la organización por medio de la comunicación (González, 2004); esto permite establecer el estudio del clima desde varios enfoques, por lo que en este estudio se enfoca desde la tercera concepción, con el predominio de la interacción persona-situación y de cómo percibe la organización.

El Clima Escolar se distingue del clima de clase, en cuanto que ésta, como unidad funcional al interior de la escuela, está influida por variables específicas de proceso que inciden en un contexto determinado al interior de la propia institución.

Las características y conducta tanto de los profesores como de los alumnos, la interacción entre ambos y en consecuencia, la dinámica de la clase, confieren un peculiar clima de clase distinto del que pudiera derivarse variando algunos de esos elementos.

El clima institucional (de centro) tiene un carácter múltiple, con influencia de numerosas variables: estructura organizativa, tamaño de la institución, forma de organización, estilo de liderazgo, características de sus miembros (profesores, alumnos, etc.); y comunidad a la que está integrada la escuela, principalmente.

Entre el clima institucional y el clima de clase existe una cierta independencia, dada la naturaleza de las variables que inciden directamente en cada una de ellos. El clima institucional representa la personalidad de una escuela, en cuanto es algo original y específico con un carácter relativamente permanente y estable en el tiempo y de lenta evolución. Las percepciones que los individuos tienen del ambiente en el que desarrollan sus actividades habituales, las relaciones interpersonales que establecen y el marco en que se dan tales interacciones ha sido denominado “Clima Institucional”. Considerando los aspectos peculiares del clima institucional de la escuela, allí se tiende a hablar de “Clima Social Escolar” (Arón y Milicic, 1999).

Así Arón y Milicic (1999) definen el Clima Escolar como la percepción que los miembros de la institución escolar tienen respecto del ambiente en el cual desarrollan sus actividades habituales. Tales percepciones, se basarían en la experiencia que el propio individuo desarrolla en la interacción.

Por su parte, Cornejo y Redondo (2001), señalan que el Clima Social Escolar refiere a "...la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan."

Algunos estudios hablan también de cultura de un centro, término ligado al Clima Escolar. Se puede distinguir la cultura de un centro ya que dependiendo de la cultura que exista en un centro dará un determinado Clima Escolar (Rodríguez Garrán, 2004).

La cultura sería el conjunto de creencias y valores que son asumidos por los miembros de la comunidad, y Clima, será el estilo o tono marcado por esa cultura.

Un centro educativo no está aislado, sino inscrito en un contexto, dentro de un barrio, ciudad, influenciado por la cultura de la sociedad. Así se puede distinguir la cultura de la sociedad de la que forma parte, externa al centro escolar, y la cultura del centro escolar que sería interna a la organización.

Con todo lo dicho anteriormente se puede concluir que un contexto importante y de gran influencia en los adolescentes es el Clima Escolar, la educación Formal dentro del sistema Educativo. Los adolescentes pasan gran cantidad de tiempo en los centros escolares, por lo que la escuela y su contexto, relaciones entre compañeros e iguales, percepciones y sentimientos que allí se desarrollan son importantes en la evolución social de esta etapa de la vida.

Ahora bien, algunos autores diferencian entre Clima Escolar positivo y Clima Escolar negativo, se considera el Clima Escolar positivo cuando el alumno se siente cómodo, valorado y aceptado en un ambiente fundamentado en el apoyo, la confianza y el respeto mutuo entre profesorado y alumnos y entre iguales ( Moos, 1974). Los dos principales elementos que constituyen el Clima Escolar son: la calidad de la relación profesor alumno y la calidad de la interacción entre compañeros (Yoneyama y Rigby; 2006).

En términos generales, los climas escolares positivos o favorecedores del desarrollo personal son aquellos en que se facilita el aprendizaje de todos quienes lo integran; los miembros del sistema se sienten agradados y tienen la posibilidad de desarrollarse como personas, lo que se traduce en una sensación de bienestar general, sensación de confianza en las propias habilidades, creencia de la relevancia de lo que se aprende o en la forma en que se enseña, identificación con la institución, interacción positiva entre pares y con los demás actores. Los estudiantes se sienten protegidos, acompañados, seguros y queridos (Arón y Milicic, 1999; Milicic, 2001; Martín Bris, 2000; Fundación Chile Unido, 2002 entre otros).

Por el contrario, los climas escolares negativos u obstaculizadores del desarrollo de los actores de la comunidad educativa, generan estrés, irritación, desgana, depresión, falta de interés y una sensación de agotamiento físico (Arón y Milicic, 1999). Desde la perspectiva de los profesores, un clima negativo desvía la atención de los docentes y directivos, es una fuente de desmotivación, disminuye el compromiso de éstos con la escuela y las ganas de trabajar, genera desesperanza en cuanto a lo que puede ser logrado e impide una visión de futuro de la escuela (Raczynski y Muñoz, 2005). En los estudiantes un clima negativo puede generar apatía por la escuela, temor al castigo y a la equivocación (Ascorra, Arias y Graff, 2003). Además estos climas vuelven invisibles los aspectos positivos, por lo tanto, provocan una percepción sesgada que amplifica los aspectos negativos, volviéndose las interacciones cada vez más estresantes e interfiriéndose una resolución de conflictos constructiva (Arón y Milicic, 1999).

El informe “Explicación sobre el rendimiento escolar” realizado por Haahr, (2005) a petición de la Comisión Europea, en base a tres estudios internacionales PISA, TIMSS y PIRLS; afirma que “un clima escolar positivo entre los alumnos podría ser una condición previa para obtener buenos resultados”. Puesto que de los siete países con las evaluaciones del clima escolar más positivas, cuatro están entre los seis que obtienen mejores resultados en lo que concierne al rendimiento escolar y medio interdisciplinar, queda más que justificada la inclusión del Rendimiento Académico dentro del Clima Escolar.

Como conclusión se puede decir que el Clima Escolar es la pieza clave de la eficacia, calidad y mejora del centro escolar. Por ello, es necesario conocerlo y describirlo para, si es el caso, intervenir para mejorarlo y que tiene un gran peso en los resultados de aprendizaje medidos

en las evaluaciones como rendimiento académico; por lo que en este estudio queda justificado el análisis del Clima Escolar.

## **5.2.- Modelo Interaccionista de Clima Escolar.**

**El «modelo interaccionista»** (desarrollado por Kurt Lewin y posteriormente por Murray en la década del 30) fue uno de los primeros que entrega los primeros fundamentos del por qué del peso de estos procesos interpersonales o psicosociales que se producen en el contexto escolar. Este modelo examina las complejas asociaciones entre personas, situaciones y resultados y llega a definir la conducta personal como una función de un proceso continuo de interacción multidireccional o de feedback entre el individuo y las situaciones en que él se encuentra (Lewin, 1978).

Este modelo busca examinar las complejas asociaciones entre personas, situaciones y resultados individuales. Magnusson y Endler (1977) describen brevemente los elementos básicos del modelo interaccionista: i) La conducta actual es una función de un proceso continuo de interacción multidireccional o de feedback entre el individuo y las situaciones en que se encuentra. ii) El individuo es un agente activo e intencional en este proceso interactivo. iii) Por otra parte, los factores cognitivos y motivacionales de la persona son determinantes esenciales de la conducta. iv) Por la situación, el significado psicológico de la percepción de las situaciones por parte del sujeto es un factor importante y determinante.

Lewin introduce el concepto de «atmósfera psicológica», definiéndolo como «...una propiedad de la situación como un todo» (Lewin, 1978) que determinará, en importante medida, la actitud y conducta de las personas. Es este mismo autor quien destaca la importancia de la subjetividad de la persona en la comprensión de su espacio vital.

Existen dos limitaciones en la interpretación del clima:

1. Limitaciones de los enfoques en el estudio del Clima escolar.
2. La existencia de dos perspectivas (modelos) principales del clima escolar:
  - El referido a las características organizativas
  - El referido a los efectos del clima.

En un intento de integrar ambas perspectivas y de conceptualizar el clima escolar, Hoy y Miskel (1996) lo definen como «una cualidad relativamente estable del ambiente escolar que es experimentado por los participantes, que afecta a sus conductas y que está basado en las percepciones colectivas de las conductas escolares».

Anteriormente, al delimitar y definir el clima escolar, se han revisado diferentes posturas y concepciones sobre el mismo quedando claro y patente el posicionamiento de este trabajo en cada una de ellas, ya que dependiendo de las variables tenidas en cuenta, los actores intervinientes, los contextos considerados y la adhesión a un término se adjudica un modelo determinado.

### **5.3.- Dimensiones y Medida del Clima Escolar y del Rendimiento.**

Son variados los estudios que se centran en las características de los centros educativos (a nivel organizacional y de aula) y su relación con los resultados de la institución, en términos de logros de aprendizaje, bienestar personal entre sus miembros, eficacia en la gestión, etc. De ahí que el estudio del clima se esté convirtiendo en una de las áreas de investigación educativa de mayor relieve en el ámbito internacional.

Dentro del Clima Escolar y relacionado con el contexto escolar, se encuentran los resultados académicos de los estudiantes, por lo que el rendimiento escolar ha sido una variable que se ha tenido en cuenta en este estudio. Probablemente una de las variables más empleadas o consideradas por los docentes e investigadores para aproximarse al rendimiento académico son: las calificaciones escolares. Sin embargo, en su estudio “análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico”, Cascón (2000) atribuye la importancia del tema a dos razones principales: “1) uno de los problemas sociales, y no sólo académicos, que están ocupando a los responsables políticos, profesionales de la educación, padres y madres de alumnos; y a la ciudadanía, en general, es la consecución de un sistema educativo efectivo y eficaz que proporcione a los alumnos el marco idóneo donde desarrollar sus potencialidades; 2) por otro lado, el indicador del nivel educativo adquirido, en este estado y en la práctica totalidad de los países desarrollados y en vías de desarrollo, ha sido, sigue y probablemente seguirán siendo las calificaciones escolares. A su vez, éstas son reflejo de las evaluaciones y/o exámenes donde el alumno ha de demostrar sus conocimientos sobre las

distintas áreas ó materias, que el sistema considera necesarias y suficientes para su desarrollo como miembro activo de la sociedad”.

En la familia, es donde se aprenden los primeros roles, los primeros modelos de conducta, se empieza a conformar la primera autoimagen de sí mismo, allí se aprenden las normas, la jerarquía de valores que pondrá en práctica, etc. Al analizar el modo cómo actúa la familia en relación al rendimiento escolar, existen distintas variables con diferente incidencia, según la naturaleza de las mismas. Entre dichas variables se encuentran las siguientes: a) la estructura o configuración familiar, es decir, el número de miembros que la componen y el lugar que ocupan los hijos en la misma; b) el origen o clase social de procedencia conformado por la profesión y el estatus social de los padres así como por los ingresos económicos, el ambiente y medio socio-cultural con que cuentan los hijos y las características de la población de residencia, etc.; c) el clima educativo familiar, en él se incluye tanto la actitud de los padres hacia los estudios de sus hijos como el clima afectivo familiar en el que se desarrolla el hijo, junto con las expectativas que han depositado en él. La variable familiar que mayor peso tiene, según la mayoría de las investigaciones, en relación al rendimiento escolar es el clima familiar. Por tanto, es imprescindible considerar que la implicación de la familia en el proceso de aprendizaje parece ser decisiva para el desarrollo afectivo, cognitivo y comportamental de los estudiantes y, por tanto, para lograr el éxito académico.

Como ya se ha mencionado una de las variables más empleadas ó consideradas por los docentes e investigadores para aproximarse al rendimiento académico son: las calificaciones escolares. En este trabajo también se han utilizado las calificaciones, pero dada la diversidad de asignaturas, módulos y número de evaluaciones que existen en los niveles educativos seleccionados, se ha optado por contabilizar el número de suspensos de la última evaluación.

Para realizar un estudio de Clima existen numerosos instrumentos y cuestionarios estandarizados en los que se pregunta a los miembros de la organización respecto de sus percepciones sobre diferentes variables del clima. La medición de este constructo, tradicionalmente se ha hecho en forma transversal, obteniendo información respecto a un estado actual de la organización, a través de cuestionarios tipo escala Likert (Litwin & Stringer, 1968).

Si bien son múltiples las variables que se pueden incluir en un estudio de este tipo se presentan cinco variables típicamente presentes en la evaluación del clima de cualquier organización: Estructura de la organización, Relaciones humanas, Recompensas, Reconocimiento y Autonomía (Rodríguez, 2004).

En cuanto a las dimensiones del Clima Escolar algunos autores como Anderson (1982), Alvarez y Zabalza (1989), incluyen una dimensión climática referida al sistema de creencias, valores y estructuras cognitivas de los miembros de la organización. Otros como Poole y Mcphee (1983) y Poole (1985), el clima ha de ser estudiado como un constructo intersubjetivo, algo que se crea y mantiene a través de la interacción organizada en torno a prácticas comunes.

Algunos investigadores también hablan de cuatro componentes del clima escolar: académico (normas, creencias y prácticas de la escuela), social (comunicación e interacción entre personas), físico (aspectos físicos y materiales y su mantenimiento) y afectivo (sentimientos y actitudes compartidas en la escuela) (Nuñez, 2009). Por lo que será necesario utilizar diversos instrumentos para medir del Clima Escolar en sus diferentes componentes.

Tradicionalmente se han utilizado muchos instrumentos para evaluar el clima escolar, entre ellos se encuentran el OCDQ (Organizational Climate Description Questionnaire, Halpin y Croft; 1963) y el CES (Classroom Environment Scale, Trickett & Moos, 1984), el primero mide Clima escolar y el segundo el Clima de clase, en ambos la percepción del sujeto es la fuente de información, pero la concepción teórica de la que parten es muy diferente, también parten de fuentes diferentes de información, el OCDQ de los profesores y el CES de los alumnos.

El OCDQ ( Halpin y Croft, 1963) es un instrumento para medir el clima organizativo y el CES (Trickett y Moos, 1973) una de las escalas sociales, en concreto la del Clima Social en la Clase. Para este trabajo se ha escogido el CES, ya que se ha partido de la percepción de los alumnos y sus resultados académicos, así como de la influencia de los iguales, algunos de su entorno escolar y otros fuera de la escuela.

El CES evalúa el clima social en clase, en que se imparte enseñanza media y superior de todo tipo, atendiendo especialmente a la medida y descripción de las relaciones alumno- profesor y

profesor-alumno y a la estructura organizativa de la clase. Se puede aplicar en todo tipo de centros docentes. El supuesto básico es que el acuerdo entre los individuos, al mismo tiempo que caracteriza el entorno, constituye una medida del clima ambiental y que este clima ejerce una influencia directa sobre la conducta. La escala contiene 90 elementos agrupados en cuatro grandes dimensiones: Relaciones, Autorrealización, Estabilidad y Cambio, dando lugar a las cuatro escalas. Dado el interés del presente trabajo se utilizó la escala Relaciones, en la que se evalúa el grado en que los estudiantes están integrados en clase, se apoyan y ayudan entre sí. Consta de las subescalas Implicación, Afiliación y Ayuda. En concreto se utilizó las de Implicación y Afiliación ya que estas miden la relación entre alumnos, apartado que más interesa y la de Ayuda se refiere al grado de ayuda, preocupación y amistad del profesor, pero dado que en los niveles educativos en los que se sitúa el estudio no hay un solo profesor, sino varios, dificultaba la interpretación de las respuestas al contestar el cuestionario, por lo que no se incluyó.

#### **5.4.- Relación del Clima Escolar y Rendimiento con otras variables.**

Diferentes trabajos muestran la relación existente entre determinadas características de los contextos más inmediatos al adolescente, familia y escuela, la conducta que desarrolla y por tanto que afecta a su rendimiento.

Diversos estudios, realizados en diferentes contextos y con distintos instrumentos, hablan de una relación directa entre un Clima Escolar positivo y variables como variables académicas, rendimiento, adquisición de habilidades cognitivas, aprendizaje efectivo y desarrollo de actitudes positivas hacia el estudio (Casassus y otros, 2000; Gómez y Pulido, 1989; Walberg, 1969; Anderson y Walberg, 1974; Villa y Villar, 1992.).

Por otra parte, existe una relación muy importante entre la percepción del Clima Social Escolar y el desarrollo emocional y social de alumnos y docentes. Relacionado con lo anterior, la percepción de la calidad de vida escolar estaría asociada a la sensación de bienestar general, la sensación de confianza en las propias habilidades para realizar el trabajo escolar, la creencia en el valor de lo que aprende en la escuela, la identificación con la escuela, las relaciones con los compañeros y las relaciones que se establecen con los docentes.

Respecto a Rendimiento, Adell (2004) señala que en 1950, Vernon fue uno de los primeros en incluir un amplio conjunto de factores que influyen en el Rendimiento escolar del alumno, a saber: clima familiar, ambiente escolar, metodología del profesor, interés del alumno y las características de su personalidad. Como se puede observar, es el ambiente escolar del alumno, uno de los factores determinantes en el rendimiento escolar del alumno. Según Rodríguez y Espinar (1982), se produce un efecto circular de mutua interacción constante y significativa entre el propio rendimiento, las características personales y los factores ambientales.

El nivel socioeconómico de la madre y el padre de un alumno influyen en su rendimiento, en concreto en resolución de problemas, explicando el 7,9% de las diferencias entre alumnos buenos, intermedios y rezagados. En todo caso, el nivel socioeconómico es menos importante en la resolución de problemas que en matemáticas en dónde este factor explica un 15,7% de las diferencias entre alumnos buenos, intermedios y rezagados. Según los resultados que se desprenden del estudio PISA 2012, los hijos de padres con un alto nivel educativo rinden por debajo de lo esperado en España, de ahí la baja puntuación de nuestro país, entre 44 países, 28 de ellos pertenecientes a la OCDE. La puntuación media obtenida por España se corresponde con el nivel 2 de competencia de los 6 establecidos en PISA, obteniendo una puntuación en las distintas pruebas que oscila entre los 466 puntos y los 496 de los 500 puntos establecidos.

Como ya se ha comentado anteriormente en el informe *Explicación sobre el rendimiento escolar* realizado por Haahr, (2005) a petición de la Comisión Europea, en base a tres estudios internacionales PISA, TIMSS y PIRLS; se afirma que “un clima escolar positivo entre los alumnos podría ser una condición previa para obtener buenos resultados”.

La interacción negativa entre padres e hijos (existencia de frecuentes conflictos, falta de comunicación familiar y de cohesión afectiva), afecta a otros niveles de relación social en los adolescentes, por ejemplo con sus iguales y con el profesorado como figuras de autoridad formal. Con sus iguales porque no desarrollan adecuadamente la habilidad empática, que en buena medida se fomenta con la expresión de sentimientos en el seno familiar (Jolliffe y Farrington, 2004), lo que aumenta la probabilidad de que se desarrollen comportamientos hostiles hacia el otro, dificultando así la convivencia en el contexto del aula. Y con figuras de autoridad formal, como la escuela y el profesorado, puesto que si los padres como figuras de autoridad informal, no son modelos adecuados, los adolescentes transfieren este tipo de

actitudes a otros contextos formales fuera del hogar (Moreno, Estévez, Murgui & Musitu; 2009).

Los resultados de los estudios realizados sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar han mostrado que existe una relación significativa entre la implicación familiar y el éxito académico de los estudiantes. Son muchos los investigadores que indican que la implicación familiar positiva influye en todos los estudiantes, independientemente del curso en que se encuentren; y disminuye la posibilidad de que el estudiante abandone la Educación Secundaria

Parece ser que un ambiente seguro y organizado en que los profesores se muestren cercanos y apoyen el trabajo del alumno, sería esencial para promover experiencias educativas positivas y bienestar (Samdal, Nutbeam, Wold & Kannas, 1998).

Otros estudios sugieren que si el adolescente considera que su opinión es escuchada en la escuela y su participación es valorada y respetada, su actitud hacia los profesores será más positiva, lo que contribuirá en la mejora del clima escolar en el aula, así como el bienestar emocional de los estudiantes (Meehan, Hughes & Cavell, 2003).

La amistad entre iguales en la escuela puede constituir un factor tanto de protección como de riesgo en el desarrollo de problemas de comportamiento (Jiménez, Moreno, Murgui & Musitu, 2008), la amistad puede ayudar a conseguir aprendizajes en valores, actitudes y habilidades pero también puede influir en conductas violentas si así es el grupo de iguales en el que se adscribe el adolescente (Barnow, Lucht & Freyberger, 2005).

La inmigración es uno de los fenómenos más intensos que está experimentando la sociedad española, con efectos tanto positivos como negativos. Centrándonos en el campo educativo, la inmigración supone un enriquecimiento cultural pero también un gran desafío ya que supone integrar en el sistema educativo un gran número de estudiantes con grandes lagunas en comprensión del idioma, motivaciones diferentes y provenientes, en general, de sistemas educativos con un menor desarrollo y generalización que el español. Y esto constituye un desafío mayor en cuanto que el rendimiento de éstos es inferior en PISA 2012. En el contexto general de la OCDE, los alumnos inmigrantes obtienen un rendimiento inferior en 36 puntos con respecto a los nativos. En España la diferencia es mayor, de 39 puntos. Por otra parte, el

fracaso del sistema educativo puede estar explicado sustancialmente incluso por el tipo de economía de un país. En el caso del nuestro, el tipo de economía actual y las numerosas oportunidades laborales que hasta ahora existían en el mercado laboral, las cuales no precisaban de una formación completa, han hecho crecer el abandono escolar. Pero es ahora cuando estos mismos jóvenes se encuentran sin trabajo y, lo que es peor, sin muchas expectativas ya que no disponen de formación ni de la cualificación necesaria.

Las investigaciones señalan que los factores exclusivamente intelectuales y aptitudinales son pobres predictores del rendimiento académico a largo plazo y del éxito laboral fuera de los entornos educativos (Stremberg, Wagner, Willians & Horvath, 1995).

La personalidad y el rendimiento escolar han sido estudiados desde tres puntos de vista (Fierro 1990): los estilos cognitivos, la ansiedad y las expectativas de control y el concepto de sí mismo. En el mejor de los casos los factores exclusivamente intelectuales explican alrededor de un 25% de la varianza del rendimiento académico, existiendo un alto porcentaje de varianza atribuible a otros factores (Stremberg et al. 1995). En la actualidad, las investigaciones en este campo están volcadas a la búsqueda de factores no cognitivos que pueden explicar de forma más completa el Rendimiento Académico.

Las conductas de niños y adolescentes reflejan las condiciones sociales en las que estos viven. Hay una secuencia de conductas observadas en la niñez que se estabilizan en la adolescencia y en la adultez (Shiner, 1998).

El estudio realizado por Castro Solano y Casullo (2001) sobre la personalidad, bienestar y rendimiento en adolescentes, refleja que el rendimiento académico y satisfacción obtiene diferencias significativas, siendo la variable que más diferenciaba la satisfacción con los estudios, ya que en ella el grupo de alto rendimiento obtenía las puntuaciones más altas y en menor grado la satisfacción con la familia.

El tener un alto como un muy bajo rendimiento no estaba relacionado ni con la edad, con el sexo o el hecho de trabajar o no.

Los jóvenes en situación de riesgo proclives a mostrar conductas en relación con el fracaso escolar son más irresponsables, despreocupados, informales y olvidadizos, obtienen bajo bienestar respecto de sus estudios y se sienten muy poco satisfechos con sus vínculos familiares, son más hostiles y menos amables que el grupo con alto rendimiento escolar.

Parece que la buena adaptación a la rutina escolar no esta muy relacionada con la adaptación exitosa a otras áreas vitales, es bastante independiente de las relaciones que los jóvenes establecen con sus pares, amigos, o el nivel general de vida que tienen. En menor grado está relacionada con los vínculos familiares. Una disposición más general de la personalidad está relacionada con la orientación al logro, la planificación y la organización es el mejor predictor de rendimiento académico exitoso y alta adaptación a la vida escolar (Castro Solano y Casullo, 2001).

Los efectos del Clima de un Centro Educativo en el Rendimiento hacen que sea considerado un elemento fundamental del mismo (Rodríguez Garrán, 2004). Es por ello que se haya considerado el Rendimiento como variable de estudio.

### **5.5.-Resumen.**

En este apartado se ha llevado a cabo una aproximación conceptual para saber qué se entiende por Clima escolar y qué por Rendimiento académico en esta investigación.

Tomando la definición de Jiménez (2000) el rendimiento escolar es un “nivel de conocimientos demostrado en un área ó materia comparado con la norma de edad y nivel académico”, por lo que el rendimiento del alumno debería ser entendido a partir de sus procesos de evaluación. Pero si se pretende conceptualizar el rendimiento académico a partir de su evaluación, es necesario considerar no solamente el desempeño individual del estudiante sino la manera como es influido por el grupo de pares, el aula ó el propio contexto educativo. Por todo ello se ha escogido dentro del contexto escolar el Rendimiento además del Clima escolar o de aula y, en otro capítulo del trabajo, la influencia de los iguales.

Respecto a la clarificación del concepto Clima escolar, siguiendo las aportaciones de Silva (1992), Fernández y Asensio (1993), Adelman (2003), Cornejo (2009), Muijs y Reynolds (2002), se puede considerar a esta variable como la percepción que tienen los alumnos sobre las relaciones interpersonales que establecen con sus maestros y compañeros en un microespacio dentro de la institución educativa denominado aula y el marco en la cual estas relaciones se establecen.

La precisión terminológica realizada por Walberg en 1982, clasifica los ambientes de aprendizaje en clima de clase como la percepción del estudiante; y clima escolar como la percepción de estudiantes y profesores.

El clima escolar se distingue del clima de clase, en cuanto que ésta, como unidad funcional al interior de la escuela, está influida por variables específicas de proceso que inciden en un contexto determinado al interior de la propia institución.

Las características y conducta tanto de los profesores como de los alumnos, la interacción entre ambos y en consecuencia, la dinámica de la clase, confieren un peculiar clima de clase distinto del que pudiera derivarse variando algunos de esos elementos. En este trabajo se ha optado por el estudio del Clima Escolar en una clase, en la que el adolescente forma parte y comparte con un grupo de iguales

Después se ha diferenciado el Clima Escolar positivo del negativo; en términos generales, los climas escolares positivos o favorecedores del desarrollo personal son aquellos en que se facilita el aprendizaje de todos quienes lo integran y por el contrario, los climas escolares negativos son obstaculizadores del desarrollo de los actores de la comunidad educativa. Por lo que se puede considerar que el Clima escolar positivo es un factor de protección en el desarrollo y bienestar del adolescente como por el contrario el Clima escolar negativo será un factor de riesgo en el bienestar y desarrollo del adolescente.

Después de delimitar el término de Clima Escolar se han revisado los dos modelos o la existencia de dos perspectivas principales del Clima Escolar: el referido a las características organizativas y el referido a los efectos del clima, siendo este último modelo al que se adscribe este trabajo, puesto que interesa el efecto que dicho clima produce sobre los adolescentes.

Siguiendo el desarrollo del capítulo se han analizado las dimensiones del Clima Escolar así como los instrumentos utilizados para su medida. Entre los mencionados están el OCDQ (Halpin y Croft, 1963) instrumento para medir el clima organizativo y el CES (Trickett y Moos, 1973) una de las escalas sociales, en concreto la del clima social en la clase. Para este trabajo se ha escogido el CES, ya que se ha partido de la percepción de los alumnos y sus resultados académicos, así como de la influencia de los iguales, algunos de su entorno escolar y otros fuera de la escuela.

El CES se agrupa en cuatro grandes dimensiones: Relaciones, Autorrealización, Estabilidad y Cambio, dando lugar a las cuatro escalas. Dado el interés del presente trabajo se utilizó la escala Relaciones, en la que se evalúa el grado en que los estudiantes están integrados en clase, se apoyan y ayudan entre sí. Consta de las subescalas Implicación, Afiliación y Ayuda. En concreto se utilizó las de Implicación y Afiliación ya que estas miden la relación entre alumnos.

Para terminar este apartado se han revisado los trabajos e investigaciones realizados por diversos autores sobre factores y variables que influyen en el Clima Escolar y el Rendimiento académico escolar del alumno, a saber: clima familiar, ambiente escolar, metodología del profesor, interés del alumno, características de su personalidad... y de cómo estos se ven afectados por variables como tipo de familia, nivel socioeconómico, edad, sexo, iguales, nacionalidad, etc. para conocer los resultados obtenidos y poder contrastar con los que aquí se han obtenido en el apartado resultados del contexto escolar.

## **6.- EL GRUPO DE IGUALES**

**6.1.- Influencia de los Iguales.**

**6.2.- Modelos y Dimensiones del Apoyo Social.**

**6.3.- Relaciones entre Apoyo social de Iguales con otros factores.**

**6.4.-Resumen**



## **6.1.-influencia de los iguales**

En este apartado se procede a estudiar la importancia del grupo de iguales también denominado en la literatura psicológica grupo de pares, amigos o compañeros. Posteriormente y desde el enfoque de la Psicología positiva se resalta la importancia del grupo de iguales como fuente de apoyo social, se revisa finalmente los instrumentos utilizados para medir este constructo y justificar la elección del instrumento en la presente investigación.

### **6.1.1.-Relevancia del grupo de iguales en la adolescencia.**

Reconocer que desde pronto los niños interactúan con otros niños es indiscutible. La importancia de este tipo de relaciones existe en las sociedades de todo el mundo. Sin embargo, el estudio de las interacciones sociales de los niños estaba sobre todo centrado en el estudio del ambiente familiar.

En años recientes, el estudio del papel de los compañeros ha cobrado importancia dentro del campo de la psicología del desarrollo en el que hay dos cuestiones de especial relevancia: cómo se relaciona el niño con otros niños, es decir, los compañeros como objetos u objetivos de las conductas sociales de los niños y cómo la interacción de los compañeros influye en el desarrollo del niño, es decir, los compañeros como fuentes de cambios en el desarrollo.

La interacción con pares parece ser esencial para el desarrollo normal del niño y del adolescente. En general, la literatura pone de relieve la correlación positiva existente entre la eficacia general del adolescente en las relaciones interpersonales (la ausencia de problemas de personalidad en el plano de las relaciones interpersonales) y su buena integración grupal (Hartup, 1977).

Ausubel (1952) formuló muy bien el significado del grupo de pares para el adolescente cuando afirmó que la "desatelicización" familiar del adolescente se produce en una "resatelicización" grupal. Lo cual no significa que el atractivo grupal sea la causa de la emancipación familiar. Más bien, parece que ocurre lo contrario: el deterioro de los vínculos familiares, como consecuencia de la búsqueda de una autonomía mayor por parte del adolescente, dejaría a éste en un vacío que trata de colmar en el grupo de los iguales. La autonomía lograda en el grupo de iguales favorecería la buena relación familiar.

En los adolescentes, parece esencial la influencia de los pares (Dishman y Sallis, 1994), y esta influencia es un proceso general y universal que se produce en todas las culturas (Bandura, 1987; Escartí y García Ferriol, 1993). Queda patente la importancia que tiene la relación con los pares para el proceso de emancipación del adolescente y para su maduración personal, sexual y social conclusión que ha sido subrayada por muchos autores (Jensen, 1985; Fierro, 1985).

### **6.1.2.-Papel de los iguales como fuente de apoyo social.**

En las últimas décadas, tal y como expone Esteve (2005) en su tesis, la Psicología Positiva ha puesto de relieve la importancia de concretar estudios referidos a los factores que hacen que los individuos logren rendimientos o funcionamientos adecuados o saludables, en lugar de focalizarse en el análisis de variables que generan resultados disfuncionales (Casullo, 2000; Keyes y Haidt, 2002; Lopez y Snyder, 2000; Peterson y Seligman, 2003).

En este sentido, el *apoyo social* surge, entre otros, como un concepto de capital relevancia en el desarrollo adaptativo de las personas, encontrándose asociado a consecuencias psicofísicas de signo positivo. Diversos autores sostienen la vinculación entre el apoyo social y la existencia de un adecuado ajuste en las distintas esferas de la vida cotidiana de los seres humanos (Compas, Slavin, Wagner & Vannatta, 1986; East, Hess & Lerner, 1987; Hirsch, 1985; Hoffman, Ushpiz & Levy-Shift, 1988; Malecki & Demaray, 2000; Wenz-Gross & Siperstein, 1997).

Se entiende por apoyo social al conjunto de aportaciones de tipo emocional, material, informacional o de compañía que la persona percibe o recibe de distintos miembros de su red social (Gracia, Herrero, y Musitu, 1995). Disponer de personas de confianza a las que poder expresar emociones, problemas o dificultades, escuchar su opinión, o simplemente tener la sensación de ser escuchados y aceptados como personas, ha demostrado tener un fuerte impacto tanto en la autoestima como en la capacidad de la persona para afrontar adecuadamente situaciones difíciles y estresantes (Lin y Ensel, 1989; Herrero, 1994; Musitu Buelga, Lila & Cava, 2001; Musitu y Cava 2003). Como puede apreciarse en esta definición el apoyo social puede medirse desde el receptor o desde el proveedor, en nuestro estudio es desde el receptor, el adolescente. Además las fuentes son dos, los iguales y la familia vista en el apartado Clima familiar por lo que ahora nos centramos en los iguales.

Como ya se ha dicho el apoyo social puede proceder de diferentes fuentes, la percepción de apoyo procedente de los padres y la percepción de apoyo procedente de los iguales en este apartado se analizará el correspondiente al apoyo social de los iguales, aunque dadas las características se relacionará y comparará en ocasiones con otras fuentes de apoyo.

El apoyo social es definido en términos de varios dominios funcionales en los cuales las relaciones personales sirven para una función particular. Las funciones más citadas son: las emocionales (p. ej. tener una persona a quién se le expresa simpatía), de ayuda instrumental o tangible (p. ej. provisión de apoyo financiero, bienes inmuebles, transporte, ayuda doméstica, etc.), de información o consejo (p. ej. tener una persona con la cual compartir actividades como ir al cine, comer o ir de compras), y de validación (tener a alguien a quien pedirle retroalimentación acerca de uno mismo) (Barrera, 1986; Cohen, Gottlieb & Underwood, 2000; House, 1981).

En este trabajo la muestra elegida es de adolescentes, por lo que la relación entre iguales se centrará en este momento evolutivo. Así pues, según avanza el desarrollo evolutivo, las relaciones del adolescente con sus padres e iguales pueden ser reformuladas y redefinidas varias veces antes de la adolescencia tardía (Jackson y Rodríguez, 1993; Sánchez Nuñez 2008). El grupo de iguales va incrementando su importancia como agente socializador, ya que es en la relación con los compañeros donde se adquiere la habilidad de ver las cosas desde diferentes puntos de vista y se desarrollan habilidades sociales (Garcés de los Fayos y Gómez, 2003). Este incremento de la importancia de los iguales ha sido explicado por Lackovic-Grgin y Dekovic (1990) mediante la necesidad que el adolescente tiene de independizarse de sus padres y afirmar su identidad (Esteve, 2005).

Los adolescentes, en el grupo de iguales, van a encontrar nuevos puntos de referencia para confrontar dicha identidad al margen del marco familiar y los roles que éste le asigna, lo que le permite aumentar su autonomía e independencia respecto del grupo familiar (Gridner, 1976).

El grupo de amigos es un espacio donde las relaciones están menos formalizadas, son más próximas y horizontales y donde se comparten sentimientos, pensamientos, expectativas de futuro e información sobre temas que los adolescentes no confían a sus padres, sexualidad, formas de ocio, consumo de alcohol y drogas...(Elzo, 2000).

En la adolescencia las amistades ganan en intensidad, importancia y estabilidad, suelen ser íntimas y proporcionan parte del apoyo emocional que antes brindaba la familia. La pertenencia al grupo proporciona al adolescente una confirmación de su identidad y un importante sentimiento de vinculación (Musitu, Buelga, Lila & Cava, 2001). El adolescente encontrará en el grupo de iguales un espacio en el que asumir responsabilidades, en el que encontrar recursos inmediatos, y en el que aprender a afrontar frustraciones (Musitu y Molpeceres, 1992).

Los iguales proporcionan también un espacio en el que ir desarrollando la identidad personal estrechamente entrelazada con la identidad grupal, ya que el grupo proporciona un sentimiento de pertenencia y la oportunidad de desarrollar roles y valores como la lealtad y la solidaridad, y además potencia comportamientos de refuerzo del endogrupo (territorialidad, lenguaje, peinado, vestido, señales distintivas) y de las relaciones afectivas (Salazar y Jaramillo, 1992).

A medida que el adolescente se va desarrollando, la influencia paternal disminuye y la dependencia de los padres se hace más circunstancial. Aunque la influencia paterna continúa en determinados dominios (escuela), otras áreas van surgiendo como consecuencia de la aparición de nuevas necesidades físicas y emocionales (Garbo, 1986; Furman y Buhrmester, 1992; Kirchler, Palmonari y Pombeni, 1993).

Además de esta influencia directa, la familia mediatiza de un modo indirecto la formación de los grupos de iguales (Kandel y Lesser, 1972; Busso, 2003), ya que los adolescentes tienden a formar grupos que tengan similitudes culturales, étnicas y socioeconómicas (Dornsbusch, 1989; Pombeni, 1993), o que coincidan en los valores e intereses personales (Carratalá, 1996). Por lo tanto, el grupo de iguales contribuiría a mantener comportamientos, intereses y valores, en lugar de crear nuevas formas de conducta (Busso, 2003). Así pues, los padres son la fuerza más poderosa en la vida de sus hijos (Silverman, 1991) y tamizan la influencia de otros contextos sociales (Pons y Berjano, 1996; Pons, 1998).

Como se verá más adelante el apoyo social, podrá ser provisto, recibido o ambos; disponible o real; con una determinada categoría o valor; con diferente contenido: emocional, instrumental, informativo y/o valorativo; y con una red en la que se integran y relacionan proveedor, fuente, relaciones íntimas...

## 6.2.- Modelos y Dimensiones del Apoyo Social.

A continuación se presentan algunos de los modelos que existen del apoyo social, ya que la relación entre iguales sería una de las fuentes de este apoyo.

La relación entre el apoyo familiar y el apoyo de iguales es considerada por algunos autores como una influencia que suma su impacto en el adolescente (Modelo de Potenciación), mientras que otros investigadores consideran que la correlación entre ambos escenarios de influencia es negativa (Modelo de compensación de Fuligni y Eccles, 1993).

Incluso hay otros autores que consideran que ambos modelos no son necesariamente incompatibles; así, un adolescente podría haber desarrollado una relación con sus padres caracterizada por el apoyo durante la infancia y niñez, lo cual le dotaría de los recursos necesarios para desarrollar también relaciones satisfactorias con sus iguales (*modelo de potenciación*), al tiempo que este adolescente podría percibir que sus padres no están modificando la estructura y organización del sistema familiar para concederle una mayor autonomía y participación en la toma de decisiones familiares. Esta percepción le llevaría a tratar de compensar esta percepción de falta de apoyo familiar, centrándose más en el grupo de iguales, tal y como se sugeriría desde el *modelo compensatorio*. En definitiva, es probable que ambos modelos sean compatibles y la clave estaría en el tipo de relación que ha existido entre padres e hijos con anterioridad a la adolescencia.

En cualquier caso tanto el modelo de potenciación como el de compensación ponen de relieve la influencia del apoyo social por parte de la familia y del grupo de iguales como factores clave en el desarrollo del individuo, motivo por el que se han tratado en este trabajo.

También existe un modelo, más clásico del apoyo social de tres dimensiones: el sentirse amado, el sentirse estimado o valorado y la pertenencia a una red o entramado social (Cobb, 1976).

Otra definición del apoyo social es la que define este constructo como las percepciones del apoyo general o los comportamientos específicos de apoyo disponibles de parte de los individuos que forman la red social particular de cada persona, y que son capaces de mejorar su funcionamiento y/o que se vuelven idóneos para minimizar circunstancias o consecuencias adversas, y se operacionaliza mediante cinco dimensiones: dirección, disposición,

descripción/evaluación, contenido y red o entramado (Tardy, 1985). A pesar de que la mayoría de las líneas de investigación relacionadas con el tema han centrado su atención en el aspecto emocional de este concepto, es importante destacar que los comportamientos concretos de apoyo involucran todas las dimensiones descritas por Tardy (Malecki & Demaray, 2002; Malecki & Elliott, 2002).

En el modelo de Tardy (1985), la dirección implica determinar si el apoyo es brindado o recibido; la disposición incluye los aspectos de disponibilidad y de ejecución o puesta en acto, a qué clase de apoyo se tiene acceso efectivo y qué tipo concreto de apoyo se ha empleado, respectivamente. La dimensión descripción/evaluación se refiere a discriminar la forma en que se valora el apoyo percibido, en tanto que el contenido prevé cuatro variantes, como son el emocional, el instrumental, el informacional y el evaluativo. Estos tipos pueden darse en estado puro o combinándose entre sí. Finalmente, la red o el entramado social de que dispone cada sujeto para obtener la fuente o fuentes del apoyo disponibles en un momento dado, constituye otra dimensión a ser tomada en cuenta.

El interés por evaluar el apoyo recibido por las dos fuentes más comunes –la familia y los amigos–, se basa en hallazgos de que las redes familiares son más duraderas, se mantienen más por obligación y solo cambian como consecuencia de eventos radicales (p. ej. la muerte), mientras que las redes de amigos son más variables (p. ej. cambio de domicilio, de escuela, etc.) y dependen más de la competencia y del deseo de la persona por mantener dicha red (Grummon, Rigby, Orr, Procidano & Reznikoff, 1994).

Winemiller, Mitchell, Sutliff, & Cline (1993), revisando más de doscientos trabajos sobre apoyo social, confirman que existe un alto porcentaje en los que se evalúa el apoyo en términos globales e inespecíficos y donde, además, la metodología y el uso de definiciones operativas del apoyo social no se reflejan explícitamente. Alrededor de un 61% de los trabajos utilizan instrumentos de apoyo social noveles, y algunos de ellos carecen de las suficientes propiedades psicométricas (Vaux, 1988). Además, es común que las evaluaciones de apoyo se hayan llevado a cabo desde el receptor, y sólo en un 6.5% de los trabajos que revisó se evalúa desde el proveedor (Winemiller *et al.*, 1993). La mayoría de trabajos se centran en la disponibilidad de apoyo más que en el apoyo real, y los proveedores de apoyo, o las relaciones entre tipos de apoyo y proveedores no se concretan. Por último, en muy pocos

trabajos se informa de otro tipo de variables estructurales, nivel educativo, edad, sexo, entre otras.

El formato del instrumento puede ser de red o de conducta, sin que éstos sean excluyentes, sino que precisamente la combinación de ambos puede ayudar a evaluar con mayor detalle el apoyo social. El formato de red obtiene información sobre quiénes proveen de apoyo, bien preguntando de quién se recibiría apoyo ante una situación determinada, o bien pidiendo un listado de proveedores y preguntando si se obtendría apoyo de cada uno de ellos en distintas situaciones. En el formato de conducta el investigador se interesa por las conductas específicas de apoyo y resta importancia a los proveedores de apoyo, que en principio, no son identificados. Por último, la especificidad de las dimensiones se refiere a la opción de obtener una sola puntuación de apoyo o puntuaciones diferenciadas de las acciones o categorías de apoyo (emocional, instrumental, e informativo, entre otros) o puntuaciones diferenciadas según la fuente que sumadas dan una puntuación de apoyo global (padres, profesores, compañeros, amigos....).

Por otro lado, argumentar las razones del instrumento elegido (nuevo o adaptado) y describir el marco teórico y las dimensiones que son consideradas en la evaluación del apoyo permitirá unificar criterios conceptuales y metodológicos que faciliten el comparar resultados de apoyo social de un modo más preciso (Winemiller et al., 1993).

Diferentes instrumentos de evaluación de apoyo social se pueden describir y clasificar según las dimensiones propuestas por Tardy (1985), concretando la información que ofrecen acerca de las propiedades psicométricas de cada uno de ellos.

Este autor revisó múltiples instrumentos de evaluación del apoyo social y mostró que los instrumentos evalúan diferentes aspectos de este constructo, y el hecho de que las dimensiones de evaluación social que se valoran con ellos son operativizadas de muy diversas formas dificulta el poder unificar criterios de evaluación y comparar resultados o efectos del apoyo social de un modo más preciso.

En este sentido, Tardy (1985) muestra una alternativa interesante para aunar criterios de conceptualización y metodología en la investigación sobre apoyo social. De hecho, junto con House y Khan (1985), este autor se propone como marco de referencia para esclarecer, en numerosas ocasiones, las dimensiones de evaluación implicadas en este constructo multidimensional.

Las dimensiones son: Bidireccionalidad, Disposición, Descripción /Evaluación, Contenido y Redes. Estas dimensiones ya han sido nombradas anteriormente cuando se han expuesto los modelos sobre apoyo social (Tardy, 1985) y que ahora se van a analizar más en profundidad.

La primera dimensión Dirección hace referencia a la bidireccionalidad en el apoyo social: puede ser provisto o recibido. En esta dimensión se precisa desde dónde se evalúa el apoyo, bien desde quien lo provee o bien desde quien lo recibe. Los investigadores pueden decidir entre una, otra o ambas. En el caso del informe sobre apoyo desde el receptor, hablamos de apoyo recibido mientras que cuando el informe se realiza desde el proveedor nos referimos a apoyo provisto. En ambos casos supone un informe subjetivo y, por tanto, es apoyo percibido por una u otra fuente (Winemiller et al., 1993). A pesar de que la mayoría de estudios eligen quién recibe el apoyo como fuente de evaluación, comparar la percepción de apoyo entre receptor y proveedor suscita gran interés en la actualidad.

La Disposición se refiere, por un lado, a la evaluación del apoyo disponible o accesible ante situaciones hipotéticas específicas, o en términos globales; y por otro lado está la evaluación del apoyo real, el que se ha dado o se está dando ante una situación específica, o en un determinado periodo de tiempo relacionado con la ocurrencia de un acontecimiento estresante. Ambas formas de evaluación son posibles e incluso complementarias permitiendo contrastar la disponibilidad del apoyo con la ocurrencia real del mismo. Así, podríamos aproximarnos a uno de los retos de investigación en el área de apoyo social, la predictibilidad de la disponibilidad de apoyo sobre las evaluaciones de apoyo real ante acontecimientos vitales estresantes.

Respecto de la tercera de las dimensiones, la Descripción /Evaluación, el apoyo descrito especifica las acciones o categorías de apoyo. Por su parte, el apoyo evaluado refleja la adecuación del mismo en términos de satisfacción, valorado desde el receptor o desde quien lo provee. La información de los proveedores acerca de que sus acciones o conductas de apoyo parece, o no, que cumplan la función esperada, o que realmente sean útiles para el receptor, podría dar cuenta también de la falta de adecuación del apoyo percibido por el proveedor. Ambos aspectos, evaluación y descripción, completan con mayor precisión la evaluación del apoyo social.

En cuanto al Contenido, se distinguen cuatro categorías de apoyo social: emocional, instrumental, informativo, y además se añade, entre los contenidos de apoyo, el de tipo valorativo. Otros autores proponen clasificaciones alternativas de las categorías de apoyo, sin embargo, las de apoyo instrumental, informacional, y emocional son las que con mayor frecuencia han sido citadas. En cualquier caso, tal y como el autor sugiere, esta clasificación no es exhaustiva, y permite la posibilidad de otras nuevas.

La última de las dimensiones, Redes, alude a la característica transaccional e interpersonal del apoyo integrando términos más específicos que son mencionados en la literatura sobre apoyo social, como proveedores, fuentes, y relaciones íntimas. Tardy (1985) prefiere mantener el término redes, pues considera que representa mejor la dimensión social del apoyo y engloba las diferentes maneras en que se ha evaluado.

El apoyo social es un constructo multidimensional con diferentes aspectos estructurales y funcionales. En la literatura aparece una gran variedad de instrumentos que intentan evaluar este constructo. Todos ellos han sido diseñados para determinadas poblaciones con unas características muy específicas por lo que nos encontramos un gran abanico de cuestionarios muy heterogéneos entre sí.

De igual forma la búsqueda de evidencia empírica sobre la relación entre apoyo social y adaptación ha llevado al desarrollo y validación de numerosos instrumentos. Sin embargo, se han construido relativamente pocos orientados a la adolescencia. Entre ellos destacamos algunos en lengua española como son: la Escala de Apoyo Social (familiar, escolar y social) para adolescentes (Mestre, Frías, García-Ros y Moreno, 1993), el Cuestionario de Apoyo Social de Fernández del Valle y Errasti (1991) para adolescentes en centros de protección, el Cuestionario de Apoyo Social (CAS) de Musitu y Cava (2002), la Escala de Apoyo Social Percibido de Padres o Amigos (PSS-Fa; PSS-Fr) (Procidiano y Heller, 1983), la Student Social Support Scale (Nolten, 1994) en esta escala de Apoyo Social Percibido para Estudiantes Adolescentes se toman cuatro factores, apoyo social percibido de parte de los padres, de los profesores, de parte de los compañeros de clase y de parte del mejor amigo o amiga. Entre los factores que han contribuido a esta diversidad instrumental, cabría señalar la estructura dimensional del constructo de apoyo social o la distinción entre aspectos estructurales y funcionales.

Respecto a la distinción entre aspectos estructurales y funcionales, cabe señalar que desde la perspectiva estructural se estudia fundamentalmente las características objetivas de la estructura de las redes sociales. Mientras que desde la perspectiva funcional se ha evaluado si las relaciones interpersonales cumplen determinadas funciones emocionales, de ayuda, e informativas entre otras. Esta perspectiva se asienta en las teorías psicológicas que defienden que el proceso de apoyo está mediado por la percepción del sujeto. Se evalúan medidas subjetivas de la representación o percepciones individuales del sistema de apoyo de un sujeto, y éstas pueden no estar relacionadas con otras medidas realmente objetivas que parten de perspectivas estructurales (Cohen y Syme, 1985).

Otro instrumento es el elegido y utilizado en este trabajo, se trata del cuestionario Índice de Socialización de Devereux, Shouval, Bronfenbrenner, Rogers, Kawenaki, Kiely & Karson (1974). El cuestionario del Índice de Socialización de Devereux et al. (1974) versión en castellano del Dpto. de Psicología Universidad de Cádiz, diferencia Apoyo y Disciplina proporcionados por el cuidador principal y por los amigos desde la percepción del adolescente.

Atendiendo a lo anterior, y según el modelo de Tardy el presente estudio utiliza la escala de Devereux con dos factores de apoyo y dos factores de censura, que se corresponden al del cuidador principal y al de los amigos o compañeros, obteniendo puntuaciones diferenciadas y una global sumando las diferenciadas; se ha analizado el apoyo desde la percepción del receptor, perspectiva funcional, por lo tanto se refiere a apoyo recibido identificando al proveedor, cuidador principal y amigos, diferenciando la fuente, y que identifican la red social del adolescente, en cuanto al contenido que tiene es de tipo emocional, instrumental e informativo. En cuanto a la dimensión descripción/evaluación es a través de una escala likert de 1 a 5, en la que el receptor valora el apoyo percibido o censura desde: nunca, rara vez, algunas veces, con cierta frecuencia o muy frecuentemente.

### **6.3.- Relaciones entre Apoyo social de Iguales con otros factores.**

El grupo de iguales se convierte en fuente de Apoyo social, tal y como se ha descrito en los puntos anteriores, es por ello que ahora siguiendo la estructura del trabajo aquí planteado se presentan a continuación la revisión de otros estudios en los que se relacionan el Apoyo social con otras variables de estudio, tales como fuente, género, edad,... así como los resultados obtenidos y que toman como muestra a adolescentes.

Las relaciones sociales durante la adolescencia experimentan importantes transformaciones (Savin-Williams y Berndt, 1990; Steinberg, 1990), esto puede implicar cambios en la percepción de apoyo de las distintas fuentes. Como ya han advertido previamente otros autores, en comparación con otras poblaciones, se han realizado pocos trabajos sobre el apoyo social en este periodo evolutivo (Fernández del Valle y Bravo, 2000). Algunas investigaciones han constatado la disminución del peso del Apoyo social percibido proveniente del núcleo familiar al comienzo de la adolescencia y el aumento de la importancia otorgada al Apoyo del grupo de iguales (Casas, Buxarrais, Figuer, González, Tey, Noguera & Rodríguez, 2004; Casas et al., 2005; Musitu et al., 2001). La percepción de Apoyo otorgado por los padres disminuye conforme avanza la adolescencia, resultando ser esta disminución más significativa en el caso del padre que en el de la madre (Fernández del Valle y Bravo, 2000).

En un informe de la OMS (Mathieson y Koller, 2008) se señala cómo los jóvenes de diferentes países europeos encontraban más fácil hablar y comunicarse con sus madres que con sus padres. Asimismo puso de manifiesto que mientras que la percepción de apoyo paterno y de los abuelos disminuía en este periodo, aumentaba la importancia concedida a las relaciones con los iguales, incrementándose también la percepción de apoyo de un/a amigo/a íntimo/a.

En cuanto a las diferencias en la percepción de apoyo social en función del género, diferentes estudios han constatado cómo las mujeres, niñas y adolescentes perciben significativamente más apoyo social brindado por sus compañeros de clase, de sus amigos, así como de apoyo global, recibido en términos generales, si se las compara con sus pares varones (Fernández, Castro & Contini, 2006; Malecki y Demaray, 2002; Musitu y Cava, 2002). Es posible que las

características de los roles de género femenino, más relacionados tradicionalmente con la protección y el cuidado de los demás, contribuyan a estas diferencias.

El apoyo social que los adolescentes percibían por parte de los padres disminuía con la edad en ambos géneros, mientras que aumentaba el apoyo percibido del grupo de iguales, particularmente en el caso de las chicas de mayor edad (15 a 16 años) (Pastor, Quiles y Pamies; 2012).

Con la variable género se aprecia cómo, las chicas perciben más apoyo del novio/a y del mejor amigo/a que los chicos. Sin embargo, su percepción de apoyo en relación con los padres, hermano/a y adulto significativo (profesor, familiar, entrenador, etc.) no difiere de la de los chicos.

En cuanto a la posible evolución en la percepción de apoyo en las distintas etapas en las que se divide la adolescencia (preadolescencia, adolescencia media y adolescencia tardía), el apoyo del novio/a es mayor en el grupo de adolescentes de 18-20 años en comparación con los grupos de adolescentes de 12-14 años y 15-17 años.

Desde el punto de vista de la relación del Apoyo social con las variables que podrían influir en la percepción del mismo, se ha verificado que las puntuaciones obtenidas exhiben una tendencia decreciente según la edad, siendo más elevadas en edades más tempranas y experimentando una disminución paulatina en el tiempo (Malecki & Demaray, 2002; Malecki & Elliott, 1999; Nolten, 1994); asimismo, las mujeres – niñas y adolescentes – tienden a exhibir una percepción significativamente más alta del apoyo social brindado por sus compañeros de clase, así como del apoyo global, recibido en términos generales, si se las compara con sus pares varones (Malecki & Demaray, 2002).

Asimismo, existen también diferencias en la percepción de apoyo social del adolescente en función del género. Las chicas perciben más apoyo de su pareja y de su mejor amigo/a que los chicos. Martínez y Fuertes (1999) constataron también que las chicas adolescentes percibían mayor grado de intimidad y de proximidad en sus relaciones de amistad que los chicos.

Parece, por tanto, como señalan Martínez y Fuertes (1999) que las chicas presentan, probablemente como consecuencia de diferentes procesos de socialización, un mayor avance en el desarrollo interpersonal que los chicos. Una socialización más centrada en la

expresividad, el afecto y la vinculación a los otros, en el caso de las chicas, y más centrada en la autonomía, la instrumentalidad y la independencia, en el caso de los chicos, podría explicar, al menos en parte, estas diferencias. En esta misma línea, podrían situarse algunos estudios relativos a la mayor dificultad que tienen los varones para restablecer su red de Apoyo después de una separación, o viudedad, así como para solicitar ayuda -Apoyo-, en caso de necesidad.

Los recursos de Apoyo de los padres se consideran como uno de los aspectos fundamentales del ajuste individual, puesto que son los adolescentes que perciben más apoyo de sus padres los que muestran menor ánimo depresivo. Además, la percepción de apoyo del padre también mantiene una correlación negativa y significativa con el consumo de alcohol y cannabis realizado por el adolescente. Por otra parte, la percepción de apoyo del mejor amigo no correlaciona significativamente con ninguno de los tres indicadores de ajuste considerados, a pesar de la indudable importancia que las relaciones de amistad tienen durante la adolescencia. (Musitu y Cava, 2003).

Por otra parte, la disminución en la percepción de apoyo paterno parece estar relacionada con la necesidad de autonomía del adolescente y con el incremento en los conflictos entre padres e hijos que se producen, sobre todo, al final de la preadolescencia (Arnett, 1999; Musitu y Cava, 2001; Musitu et al., 2001). En todo caso, esta disminución en la percepción de Apoyo de los padres, no debe hacer pensar que el Apoyo paterno es menos importante durante esta etapa de la vida.

En cuanto a la relación entre las distintas fuentes de apoyo social y el ajuste psicosocial del adolescente, los datos confirman la gran importancia que el apoyo de los padres tiene para el ajuste del adolescente, a pesar de la creciente relevancia de las relaciones de pareja y de amistad. En el caso del ánimo depresivo, éste es menor en los adolescentes que perciben mayor apoyo del padre y de la madre. El apoyo familiar se plantea de esta forma como un importante recurso social para el adolescente cuya influencia en el bienestar puede ser tanto directa -saber que se cuenta con el apoyo de los padres durante esta transición y disponer de su ayuda- como indirecta -mediada por las estrategias de afrontamiento y la autoestima- (Musitu et al. 2001).

Hartup (1992) sugiere que las relaciones entre iguales contribuyen en gran medida no sólo al desarrollo cognitivo y social sino, además, a la eficacia con la cual funcionamos como adultos, asimismo postula que el mejor predictor infantil de la adaptación adulta no es el cociente de inteligencia (CI), ni las calificaciones de la escuela, ni la conducta en clase, sino la habilidad con que el niño se lleve con otros. Los niños que generalmente son rechazados, agresivos, problemáticos, incapaces de mantener una relación cercana con otros niños y que no pueden establecer un lugar para ellos mismos en la cultura de sus iguales, están en condiciones de alto riesgo.

En el caso de la percepción de apoyo del amigo/a, los datos confirmarían un modelo de potenciación -o complementario, según Martínez y Fuertes (1999)-, puesto que se aprecia una correlación positiva entre el apoyo que el adolescente percibe de ambos contextos. Así, las habilidades sociales aprendidas en el contexto familiar y, probablemente, también el tipo de vínculo establecido con los padres estaría influyendo en el tipo y calidad de las relaciones de amistad que el hijo establece con sus iguales, tal y como señala Dishion (1990); aunque, lógicamente, también es de esperar que la calidad de las relaciones de amistad influya en las relaciones familiares. Se trataría, por tanto, de dos relaciones que se influyen mutuamente de forma positiva

#### **6.4.-Resumen.**

En este apartado se ha procedido a estudiar la importancia del grupo de iguales la influencia en el desarrollo y desde el enfoque de la Psicología positiva se resalta la importancia del grupo de iguales como fuente de Apoyo social. Finalmente se revisan los instrumentos utilizados para su medición y después se presentan resultados de estudios previos de la relación entre Apoyo social, de iguales con otras variables como edad, género, nivel de estudios, familias, para poder contrastar esos resultados con los aquí obtenidos (en el apartado resultados Iguales).

Primero se justifica el por qué del estudio del grupo de iguales y su importancia, ya que el grupo de iguales constituye un factor clave dentro del proceso de socialización del adolescente y también en el proceso de desarrollo personal: su autonomía, su identidad y su madurez personal están fuertemente condicionadas por los iguales que actúan como modelo

de conducta, como estímulo y como agentes de refuerzo. Su influencia puede ser valorada como positiva o negativa según suponga un apoyo o un obstáculo para su desarrollo.

En años recientes, el estudio del papel de los compañeros ha cobrado importancia dentro del campo de la psicología del desarrollo desde dos aspectos de especial relevancia: cómo se relaciona el niño con otros niños y cómo la interacción de los compañeros influye en su desarrollo, es decir, los compañeros como fuentes de cambios en el desarrollo.

Además dentro de la Psicología Positiva se ha puesto de relieve la importancia de concretar estudios referidos a los factores que hacen que los individuos logren rendimientos o funcionamientos adecuados o saludables, en este sentido, el Apoyo social surge, entre otros, como un concepto de capital relevancia en el desarrollo adaptativo de las personas. Entendiendo por Apoyo social al conjunto de aportaciones de tipo emocional, material, informacional o de compañía que la persona percibe o recibe de distintos miembros de su red social (Gracia, Herrero & Musitu, 2002). En esta definición el Apoyo social puede medirse desde el receptor o desde el proveedor, en este estudio se utiliza el receptor, que es el adolescente.

Después se han revisado los modelos de potenciación y compensación del Apoyo; la relación entre el apoyo familiar y el apoyo de iguales es considerada por algunos autores como una influencia que suma su impacto en el adolescente (Modelo de Potenciación) por ejemplo, Dekovic y Meeus (1997) observaron relaciones positivas entre el apoyo parental y una mayor satisfacción en las relaciones con los iguales, mientras que otros investigadores consideran que la correlación entre ambos escenarios de influencia, es negativa (Modelo de compensación de Fuligni y Eccles, 1993).

Además se han analizado las dimensiones e instrumentos para medir el Apoyo social.

Según Tardy (1985) el Apoyo social es definido como las percepciones del apoyo general o los comportamientos específicos de apoyo disponibles de parte de los individuos que forman la red social particular de cada persona, y que son capaces de mejorar su funcionamiento y/o que se vuelven idóneos para minimizar circunstancias o consecuencias adversas, y se operacionaliza mediante cinco dimensiones: dirección, disposición, descripción/evaluación, contenido y red o entramado.

Siguiendo en este capítulo se han nombrado algunos de los instrumentos utilizados para medir el apoyo social en adolescentes, entre ellos el utilizado en este estudio que ha sido el cuestionario del Índice de Socialización de Devereux et al. (1974) versión en castellano del Dpto. de Psicología Universidad de Cádiz, que diferencia Apoyo y Disciplina o Censura proporcionados por el cuidador principal y por los amigos desde la percepción del adolescente.

Después se han revisado en la literatura, trabajos e investigaciones que usaron el Apoyo social (familiar y de compañeros) relacionándolo con otras variables: edad, género, estudios, tipo de familia,... para conocer los resultados obtenidos y poder contrastar con los que se han obtenido en este trabajo.

## **7.- CLIMA FAMILIAR.**

**7.1.- Clima Familiar. Aproximación conceptual.**

**7.2.-Modelos explicativos y dimensiones del Clima Familiar.**

**7.3.-Medida del Clima Familiar.**

**7.4.-Relaciones del Clima Familiar con otras variables.**

**7.5.-Resumen.**



### **7.1.- Clima Familiar. Aproximación conceptual.**

Para definir el clima familiar, primero se debe tener clara la definición de familia, cuyo término es difícil y complejo ya que no existe una única definición universalmente aplicable, así que en lugar de referirse a una familia, parece más adecuado hablar de "familias", ya que sus formas varían de una región a otra y a través de los tiempos, con arreglo a los cambios sociales, políticos y económicos (ONU, 1994).

"La familia es una unidad de convivencia en la que se ponen los recursos en común, entre cuyos miembros hay una relación de filiación o matrimonio, ya no es un esquema necesariamente padre - madre - hijos". Ahora existen otras formas de familias; los divorciados/as con hijos, las mujeres con hijos que no se casan, las mujeres que voluntariamente no tienen hijos o aquellas quienes deseando no pueden tenerlos; los hombres o mujeres solos/as que adoptan hijos, etc." (Alberdi, 1999).

Otro autor, Benites (1997) nos habla de familia diciendo: "La familia sigue siendo considerada como la estructura básica de la sociedad, cuyas funciones no han podido ser sustituidas por otras organizaciones creadas expresamente para asumir sus funciones. De éstas, la más importante, es aquella de servir como agente socializador que permite proveer condiciones y experiencias vitales que facilitan el óptimo desarrollo bio-psico-social de los hijos".

La familia por tanto es una unidad biopsicosocial y una de sus funciones más importantes es contribuir a la salud de todos sus miembros, por medio de la transmisión de creencias y valores de padres a hijos y favoreciendo no sólo la ausencia de enfermedad sino proporcionando los medios y recursos necesarios para el desarrollo de todos sus miembros, así como del apoyo brindado.

Como se ha dicho una de las funciones de la familia es la de brindar apoyo, "apoyo social" definido como el conjunto de provisiones expresivas e instrumentales (percibidas o recibidas) que proporciona la comunidad, las redes sociales y las personas del entorno más cercano.

El apoyo social resulta uno de los temas más relevantes por su influencia en el Bienestar personal, resaltando el valor de las relaciones intra e intergrupales (Berry, 1997; Bourhis, Bourhis, Moise, Perrault & Senecal, 1997; Hernández, Martos, Alonso & Pozo, 2004).

Por otra parte la red de apoyo constituye uno de los principales recursos con los que cuenta la persona para afrontar cambios y situaciones nuevas, siendo la familia y el grupo de iguales las principales fuentes de apoyo con las que cuenta un adolescente (Gracia et al., 1995; Moscoso, 2010) y ejerciendo un efecto protector ante los sucesos vitales estresantes (Achotegui, 2003; Garcia, 2008).

En este sentido, numerosos estudios han mostrado que el contexto familiar y la calidad de las relaciones entre padres e hijos afectan de manera importante a cómo los niños se convierten en adolescentes y adultos con un adecuado ajuste psicosocial (Musitu y Garcia, 2004). Es por lo que no se puede obviar este aspecto en cualquier estudio o investigación relacionado con la integración o desarrollo social de adolescentes.

Por último añadir un aspecto muy relacionado con el tema de la migración, presente en este trabajo y que se da en la actualidad, es la aparición de las familias migrantes, considerada un ente dinámico, ya que modifica su estructura, sus relaciones vinculares, sus roles, ciclos, estilos de vida, etc., conforme van cambiando las circunstancias, bien en el país de origen, bien en el país de acogida, o en ambos a la vez (Gimeno et al., 2009; Cuadros, 2009).

## **7.2.-Modelos explicativos y dimensiones del Clima Familiar.**

La definición de familia y clima familiar va asociada al modelo teórico que se adscribe y es por ello necesario exponer los diferentes modelos teóricos que existen al respecto.

Una aproximación al sistema familiar y personal dentro del marco teórico de **organización sistémica** (Friedemann, 1995), define a la familia como un sistema de miembros los cuales han decidido residir juntos o interrelacionarse afectivamente con el objetivo primario de apoyarse unos con otros.

Esta teoría comprende cuatro dimensiones desarrolladas a nivel interpersonal, intrapersonal y familiar, que se definen de la siguiente manera:

La Coherencia, se refiere a relaciones armónicas entre los miembros familiares que poseen un sentido de unidad y pertenencia familiar a través del respeto interno, amor e interés de unos por otros; incluye valores y creencias, elementos que les permiten vínculos emocionales necesarios para la supervivencia del sistema..

La Individuación, es una estructura de identidad personal que se desarrolla mediante la comunicación con otros sistemas, este proceso interactivo implica el desempeño de roles y responsabilidades, se fortalecen los talentos, las iniciativas y los conocimientos que proveen de apertura al entendimiento, el aprender de sí mismo y de otros.

El Mantenimiento del sistema, que abarca la mayoría de las estrategias de la vida familiar y personal que proveen de un sentido de seguridad y autonomía; implica roles, patrones de comunicación, rituales, normas, valores, toma de decisiones, manejo financiero, patrones de cuidado y planificación del futuro, entre otros elementos.

Cambio del sistema, que comprende la incorporación de nuevos conocimientos para asumir diferentes conductas frente a presiones internas personales, familiares y del ambiente; requiere de apertura para la nueva información que modifica la estructura de valores ante prioridades vitales presentes y futuras, fortalece el control y crecimiento familiar y personal apoyado por un sentido de seguridad y autonomía.

Esta teoría contempla la familia como sistema, y a su vez ésta se enmarca dentro de otros sistemas que influyen, interactúan y se relacionan entre sí, afectando el devenir de todos sus miembros.

**El Modelo de Sistemas de Beavers (1985)** del funcionamiento familiar refleja 25 años de investigación y trabajo clínico combinando una orientación psiquiátrica clínica con la teoría general de sistemas. Ha incorporado al concepto de competencia familiar la teoría de sistemas, las observaciones clínicas familiares y diversos tratados sobre la disfunción familiar, que se asienta en el modelo clínico/teórico que identifica nueve agrupamientos familiares útiles basados en el nivel de competencias y en el estilo predominante, las dimensiones estilo familiar y competencia familiar, clasifican a las familias en nueve tipologías, determinando el tratamiento e intervención más adecuados según el tipo de familia.

La Competencia y el Estilo cuando se les considera de forma simultánea e interactiva, proporcionan un mapa útil para localizar características esenciales del sistema asociadas con el funcionamiento psicológico y conductual de la familia y el individuo. La competencia y el

estilo si se considerasen elementos ortogonales, podrían producir una serie de combinaciones posibles; de éstas, sólo algunas se observan realmente en las familias. Los nueve tipos son: 1- familias óptimas, 2- familias adecuadas, 3- familias centrípetas medias 4- familias centrífugas medias 5- familias mixtas medias, 6- familias centrípetas limítrofes, 7- familias centrífugas limítrofes, 8- familias centrípetas con disfunción grave y 9- familias centrífugas con disfunción grave.

La identificación como un grupo que presenta características propias de un agrupamiento clínico concreto ofrece una información útil sobre las virtudes y carencias de las familias lo que facilita la intervención del terapeuta familiar.

La diversidad familiar no significa que todos los estilos sean igualmente indicadores de competencia o funcionalidad familiar, de ahí que la investigación psicológica haya analizado las características propias de las familias competentes, siendo la comunicación una de ellas (Beavers y Hampson, 1985; López-Larrosa, 2002; Olson, Russell & Sprenkl, 1979).

La **teoría del Clima Social de Rudolf Moos** (1974) tiene como base teórica a la **psicología ambientalista**.

La Psicología Ambiental comprende una amplia área de investigación relacionada con los efectos psicológicos del ambiente y su influencia sobre el individuo. También se puede afirmar que esta es un área de la psicología cuyo foco de investigación es la interrelación del ambiente físico con la conducta y la experiencia humana. Este énfasis entre la interrelación del ambiente y la conducta es importante; no solamente los escenarios físicos afectan la vida de las personas, los individuos también influyen activamente sobre el ambiente (Holahan, 1996).

Claude Levy (1985) analiza las características de la psicología ambiental: estudia las relaciones Hombre-Medio Ambiente en un aspecto dinámico, afirma que el hombre se adapta constantemente y de modo activo al ambiente donde vive, logrando su evolución y modificando su entorno, se interesa ante todo por el ambiente físico, pero que toma en consideración la dimensión social ya que constituye la trama de las relaciones hombre y medio ambiente; el ambiente físico simboliza, concretiza y condiciona a la vez el ambiente social. El ambiente debe ser estudiado de una manera total para conocer las reacciones del hombre afirmando que la conducta de un individuo en su medio ambiente no es tan solo una

respuesta a un hecho y a sus variaciones físicas; sino que éste es todo un campo de posibles estímulos (Kemper, 2000).

El clima social es un concepto difícil de generalizar ya que pretende describir las características psicosociales e institucionales de un determinado grupo asentado sobre un ambiente. En cuanto al Clima Social Familiar, son tres las **dimensiones** o atributos afectivos que hay que tener en cuenta para evaluarlo: Una dimensión de relaciones, una dimensión de desarrollo personal y una dimensión de estabilidad y cambio de sistemas, las cuales se dividen a su vez en sub-escalas. Para estudiar estas dimensiones Moos (1974) elaboró diversas escalas de Clima Social aplicables a diferentes tipos de ambiente como es el caso de la escala de Clima Social en la Familia (FES).

En el Clima Familiar se dan interrelaciones entre los miembros de la familia donde se dan aspectos de comunicación, interacción, etc. El desarrollo personal puede ser fomentado por la vida en común, así como la organización y el grado de control que se ejercen unos miembros sobre otros.

El Clima Familiar aprecia las características socio-ambientales de todo tipo de familias. Evalúa y describe las relaciones interpersonales entre los miembros de la familia, los aspectos de desarrollo que tienen mayor importancia en ella y su estructura básica (Moos, 1984).

### **7.3.- Medida del Clima Familiar.**

Existen varios instrumentos como el SFI Inventario Familiar de Autoinforme (Beavers y Hampson, 1985) y escalas para valorar el funcionamiento familiar, entre ellas está la escala de APGAR familiar (Smilkstein, 1978) y la Escala de Clima familiar FES (Moos y Moos, 1981) entre otras.

El SFI Inventario Familiar de Autoinforme (Beavers y Hampson) es una escala de 36 ítems diseñada para puntuar las percepciones de los individuos sobre la competencia y el estilo familiar, dividida en subescalas que miden los factores Salud/competencia, Conflicto, Cohesión, Liderazgo y Expresividad emocional. También hay Escalas de Interacción de Beavers de Estilo Familiar y la Escala Individual de Estilo Familiar, todas ellas basadas en el Modelo Familiar del mismo autor.

La escala de APGAR (Smilkstein, 1978), la sigla APGAR se deriva de los cinco componentes (en inglés) de la función familiar: adaptabilidad (adaptability), cooperación (partnership), desarrollo (growth), afectividad (affection) y capacidad resolutoria (resolve). Es de tipo Likert, que consta de cinco ítems, es breve y sencilla de pasar.

La Escala de Clima Familiar (FES; Moos y Moos, 1981; versión española de Fernández-Ballesteros y Sierra, 1989) consta de 90 ítems de verdadero-falso, agrupados en 10 subescalas: Cohesión, Expresividad, Conflicto, Independencia, Realización, Orientación Intelectual-Cultural, Orientación Recreativa, Moralidad-Religiosidad, Organización y Control. Estas 10 subescalas se agrupan en tres grandes dimensiones del clima familiar: Relaciones Interpersonales, Crecimiento Personal y Mantenimiento del Sistema.

En el presente estudio el interés se centra específicamente en las relaciones entre padres e hijos adolescentes, por lo que únicamente se consideraron las tres subescalas que componen la dimensión de Relaciones Interpersonales: Cohesión, que hace referencia al grado de compromiso y apoyo familiar percibido por los hijos (ejemplo: “En mi familia, realmente nos ayudamos y apoyamos los unos a los otros”); Expresividad, que hace referencia a la forma en la que los miembros de la familia fomentan la expresión de sus opiniones y sentimientos de forma directa (ejemplo: “En casa hablamos abiertamente de lo que nos parece o queremos”); y Conflicto Familiar, que hace referencia a las relaciones conflictivas entre los miembros de la familia (ejemplo: “En mi familia a veces nos enfadamos tanto que golpeamos o rompemos algo”).

En esta investigación se ha utilizado la escala de clima familiar FES, en la que se asocia al Clima Familiar Positivo con los indicadores: Cohesión y Expresividad; y Clima Familiar Negativo con el indicador: Conflicto.

#### **7.4.- Relaciones del Clima Familiar con otras variables.**

En este apartado se van a presentar los resultados que relacionan el clima familiar y las relaciones entre sus miembros con diferentes variables: género, edad, nivel socioeconómico, comunicación, apoyo, cohesión, conflictos,... y ver cómo influyen en la vida de los individuos y qué consecuencias pueden ocasionar o resultar de la carencia o presencia de las mismas.

Numerosas investigaciones han mostrado que la percepción del contexto familiar y de la calidad de las relaciones entre padres e hijos afectan de manera importante a cómo los niños se convierten en adolescentes y adultos con un adecuado ajuste psicosocial (Maccoby y Martin, 1983; Musitu y García, 2004). Un contexto de relevancia incuestionable en el desarrollo adolescente es la familia, dentro del cual podemos subrayar el clima familiar como uno de los factores de mayor importancia en el ajuste psicosocial del adolescente (Estévez, Musitu & Herrero, 2005). La disfunción familiar se asocia con resultados negativos durante la adolescencia, como embarazos no planeados, consumo de sustancias, enfermedades de transmisión sexual y trastornos depresivos.

El Clima Familiar está constituido por el ambiente percibido e interpretado por los miembros que integran la familia, y ha mostrado una influencia significativa tanto en la conducta como en el desarrollo social, físico, afectivo e intelectual de los integrantes (Steimberg y Morris, 2001; Zimmer-Gembeck y Locke, 2007).

Un Clima Familiar positivo hace referencia a un ambiente fundamentado en la cohesión afectiva entre padres e hijos, el apoyo, la confianza e intimidad y la comunicación familiar abierta y empática (Lila y Buelga, 2003; Musitu y García, 2004; Van Aken, Van Lieshout, Scholte & Branje, 1999). Cuando los padres apoyan y valoran a sus hijos, además de darles muestras de cariño, éstos adquieren un autoconcepto más positivo y un sentimiento de confianza en sí mismos que les hará sentirse más competentes para emprender nuevas tareas (Torres y Rangel, 2009).

Un clima familiar negativo, por el contrario, carente de los elementos mencionados, se ha asociado con el desarrollo de problemas de comportamiento en niños y adolescentes (Bradshaw, Glaser, Calhoun & Bates, 2006; Dekovic, Wissink & Meijer, 2004). Diversos estudios han mostrado que el clima familiar negativo caracterizado por los problemas de comunicación entre padres e hijos adolescentes, así como la carencia de afecto y apoyo, dificulta el desarrollo de determinadas habilidades sociales en los hijos que resultan fundamentales para la interacción social, tales como la capacidad de identificar soluciones no violentas a problemas interpersonales (Demaray y Malecki, 2002; Lambert y Cashwell, 2003) o la capacidad empática (Eisenberg-Berg y Mussen, 1978; Henry, Sager & Plunkett, 1996).

Diversos estudios han mostrado que la frecuencia de conversación entre madre e hijo, o entre la familia, sobre emociones, se relaciona con una mayor comprensión emocional (Brown y Dunn, 1996; Denham, 1998; Denham, Zoller, & Couchoud, 1994; Dunn, Brown y Beardsall, 1991; Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla & Youngblade, 1991; Shipman y Zeman, 1999).

El discurso familiar puede moderar los efectos del afecto negativo en la competencia emocional. Las familias en las cuales ambas emociones, positivas y negativas, son expresadas abiertamente y cuyos padres responden a sus hijos con respuestas emocionales positivas y sensibles, regulando estas emociones, tienden a caracterizarse por una unión segura con ellos (Bell, 1998), por tener niños que desarrollan una buena comprensión de sus propias emociones y de las de otros (Dunn, Brown & Maguire, 1995; Scharfe, 2000), así como una buena autorregulación emocional (Valiente y Eisenberg, 2006). También son niños que parecen más capaces de sentir simpatía, comprensión con otros, comprometerse en conductas positivas y ser querido por los iguales/adultos con quien ellos interactúan (Dunn y Brown, 1994; Eisenberg, Fabes & Losoya, 1997; Salovey et al., 2000).

Otro aspecto interesante a resaltar en este apartado es, que, hablar sobre el pasado más que sobre los eventos presentes puede ser crucial para la socialización emocional, ya que tales conversaciones permiten un mayor alcance para la reflexión y la interpretación (Fivush, Brotman, Buckner, & Goodman, 2000).

El medio familiar en que nace y crece una persona determina algunas características económicas y culturales que pueden limitar o favorecer su desarrollo personal y educativo. Para muchos expertos ningún factor es tan significativo para el rendimiento académico como el clima familiar (Baeza, 1999). La familia tiene gran importancia en el desarrollo de la personalidad como en el contacto interpersonal, además tiene efectos en la motivación hacia el estudio y de las expectativas de éxitos académicos en el futuro (Papalia, 1998).

El clima familiar está relacionado con las interacciones que los padres desarrollan con los hijos en el hogar, estas pueden variar en cantidad y calidad. Como se sabe, el tipo de interacción familiar que establecen los sujetos desde su temprana infancia ejerce influencia en sus diferentes etapas de la vida facilitando o dificultando las relaciones en las diferentes esferas de actividad: educativa, formativa, social y familiar (Benites, 2000).

En estudios realizados con estudiantes universitarios de distintas universidades se observa que existe correlación positiva pero no significativa entre variables clima familiar con rendimiento académico y habilidades sociales con rendimiento académico (García Nuñez, 2005). Estos resultados difieren de los obtenidos por Guerra (1993) que encuentra que Cohesión en el hogar, Expresividad entre sus miembros, bajo nivel de Conflicto guarda relación con el rendimiento académico del adolescente; también de los hallados por Pérez y Castejón (1998), Andrade, Miranda y Freixas (2000), quienes encontraron el poder de influencia que aporta la familia sobre el rendimiento académico. En varias investigaciones se ha encontrado la relación de bajo rendimiento académico con hogares desorganizados, (Barco, 1984; Bardales, 1994; Arbieto, 2001) ya que el tener problemas en la familia repercute en todo el ambiente psicoemocional del estudiante.

Un clima familiar positivo hace referencia a un ambiente fundamentado en la cohesión afectiva entre padres e hijos, el apoyo, la confianza e intimidad y la comunicación familiar, dimensiones que ayudan al ajuste conductual y psicológico de los hijos (Lila y Buelga, 2003, Musitu y García, 2004); por lo que es necesario comprobar factores como, Cohesión, Expresividad, Conflicto, Apoyo y Disciplina de los progenitores, y la Comunicación de los hijos con el padre y la madre así como los Conflictos entre padres e hijos.

Un clima familiar negativo, en los que abundan los conflictos, no hay cohesión ni comunicación y se ha asociado a problemas de comportamiento. Diversos estudios han mostrado que el clima familiar con problemas de comunicación y carencia de apoyo entorpecen la integración social de los hijos (Lambert y Cashwell, 2003).

La interacción negativa entre padres e hijos (existencia de frecuentes conflictos, falta de comunicación familiar y de cohesión afectiva) afecta a otros niveles de relación social en los adolescentes, por ejemplo con sus iguales y con el profesorado.

Las comparaciones, en función del género del adolescente y la comunicación en las familias, ofrece diferencias (Gimeno, Anguera, Berzosa & Ramirez; 2006); siendo familias con varones las que muestran mayor porcentaje de intervenciones democráticas. En las familias con hijas, los porcentajes más altos se dan en expresiones autoritarias. Las familias con varones tienen una comunicación con mayor porcentaje de apoyos que de negativas, y en ello difieren significativamente de las familias con hijas adolescentes. Las diferencias familiares en

función del género del adolescente son claras, confirmando que las diferencias de género, implícitamente, impregnan la vida familiar (Morales y López, 1993).

En el estudio de Gimeno et al. (2009), con familias colombianas, se utilizaron las mismas 3 subescalas de la Escala de Clima Social Familiar (FES- The Family Environment Scale de Moos, Moos y Trickett (1989)), concretamente aquellas que miden los aspectos expuestos: Cohesión, Expresividad y Conflicto, que conforman una de las tres dimensiones de la Escala, denominada Relaciones y que consta de 9 ítems cada una, que también se ha utilizado en este estudio, se obtuvieron los promedios más altos en cohesión familiar, siendo éste un resultado que cabía esperar, por los relatos contenidos en las entrevistas individuales y también por los comentarios sobre el funcionamiento familiar recogidos en el debate del grupo focal. Llama la atención, en cambio, los bajos promedios de la escala de conflicto familiar. Los promedios de las escalas de cohesión familiar y de expresividad son ligeramente más bajos en adolescentes que en adultos. Los promedios de la escala de conflicto familiar son muy similares. Existe mayor homogeneidad en las tres escalas en el grupo de adultos.

Los promedios obtenidos por los adultos residentes en Colombia y por los adultos residentes en España en las tres escalas son similares. Sólo cabe observar que los promedios de la escala de conflicto familiar de los residentes en Colombia son ligeramente más elevados que los de los residentes en España.

En cambio, la correlación con conflicto fue negativa, es decir, que el bienestar subjetivo es mayor cuando el conflicto familiar es menor y viceversa.

Puede observarse también que la escala de cohesión se relaciona significativa y positivamente con la escala de expresividad, es decir, que cuanto mayor es la unión dentro de la familia, más expresivos son sus miembros en la comunicación entre ellos. Por el contrario, cohesión obtuvo una correlación también significativa, pero negativa con conflicto, es decir, que cuanto mayor es el nivel de conflicto dentro de la familia menor es la cohesión entre sus componentes.

Los resultados más frecuentes en Psicología familiar muestran que las familias consideradas funcionales, tienen un estilo de comunicación democrático con predominio de liderazgo parental, donde se escucha y protege a los hijos (Cusinato, 1992; Beavers y Hampson, 1990; Gimeno, 1999).

En la adolescencia, las relaciones familiares se muestran como más importantes para el bienestar que las experiencias escolares, las relaciones con iguales o las condiciones demográficas (Dew y Huebner, 1994).

La relación de los hijos con los padres fundamentada en la expresión abierta y positiva de los sentimientos, la cohesión y ausencia de conflicto se relaciona con altos niveles de autoestima y de satisfacción con la vida de los adolescentes ( Hueber, 1991).

Estudios sobre diferencias entre chicos y chicas, muestran diferencias de género en comunicación. Así, para las chicas adolescentes unas relaciones afectivas positivas con sus padres y una adecuada comunicación con ellos, son factores que se han relacionado más estrechamente con un buen ajuste psicosocial, en comparación con los chicos (Blum, Ireland & Blum, 2003). Sin embargo la literatura indica que chicos y chicas muestran una satisfacción con la vida similar (Gilman y Huebner, 2003). Por ello es necesario el análisis de las variables de clima familiar en los dos géneros para contrastar los valores y encontrar posibles diferencias. Además de que los estudios de género en psicología pueden considerarse de máximo interés en los últimos tiempos (Barberá y Cala, 2009) también se ha utilizado el análisis de género como una herramienta analítica (Stevvart y McDermott, 2004).

Los adolescentes que pertenecen a familias con un clima positivo desarrollan recursos personales como mayor autoestima y satisfacción con la vida, y esta circunstancia favorece en ellos el sentimiento de ser más felices, con la percepción que tienen de ellos mismos y de sus vidas, lo que les protege de posibles agresiones de sus compañeros en la escuela (Estevez, Jiménez & Musitu, 2007).

Es decir, el clima familiar positivo o negativo potencia o inhibe las autoevaluaciones positivas del adolescente en los distintos dominios relevantes de su vida (familia, escuela, sociabilidad y apariencia física), unas autoevaluaciones que son a su vez importantes predictores del consumo de sustancias de los adolescentes. Estos resultados son coherentes con la perspectiva del Interaccionismo Simbólico según la cual las autoevaluaciones de una persona se construyen a partir de los feedbacks percibidos de los otros significativos (Mead, 1934). Las percepciones que el adolescente tiene de la calidad de las relaciones en su contexto familiar (el grado de vinculación entre sus miembros, la apertura en la expresividad y el grado de

conflicto) influyen en su autoestima y confirman los encontrados por otros autores (Alonso y Román, 2005; Harter, 1990; Musitu et al., 2001).

La autoestima general y la satisfacción vital se relacionan positivamente con las dimensiones de expresividad y cohesión familiar y, negativamente, con la dimensión de conflicto. Igualmente también se observan diferencias significativas entre chicos y chicas en expresividad familiar, autoestima y en las dimensiones de la victimización: física y verbal. Las medias de los chicos son superiores a las de las chicas en autoestima y en todas las dimensiones de la victimización que muestran diferencias entre los géneros. Las medias de las chicas son superiores a la de los chicos en expresividad familiar (Povedano, Hendry, Ramos & Varela; 2011).

Dentro del contexto familiar se ha tenido en cuenta el apoyo del cuidador principal, que normalmente es proporcionado por uno o los dos progenitores. Se entiende por apoyo el que facilita que niños y adolescentes se sientan más cómodos en sus relaciones sociales y actúen con mayor responsabilidad (Bradley, Caldwell & Rock, 1988). El apoyo es facilitado por los padres por tres vías (Musitu et al., 2001); por el apoyo emocional, la asistencia instrumental y las expectativas sociales:

Apoyo emocional, que puede definirse como el afecto y la aceptación que un individuo recibe de los demás, bien a través de manifestaciones explícitas, bien como resultado de comportamientos que denoten protección y cariño.

Asistencia instrumental, que toma diversas formas tales como la facilitación de información, el consejo y la orientación, la ayuda en las tareas de rutina, y el cuidado y atenciones hacia el hijo.

Expectativas sociales (Mitchell y Tricket, 1980; Powell, 1980), que son orientaciones sobre qué conductas son apropiadas y adecuadas socialmente y cuáles no.

La familia crea las bases de la identidad del hijo y le enseña a apreciarse a sí mismo, desarrollando su autoconcepto y autoestima, en especial si las estrategias de socialización se han basado en estilos parentales basados en el apoyo y el afecto que promocionan la alta autoestima y mayor capacidad de autocontrol (Noller y Callan, 1991). Esto les hace ser menos vulnerables a la presión grupal de los iguales, que ha sido considerada una variable de riesgo para el consumo de alcohol y otras conductas desviadas (Parra, 1994; Peinado, Pereña & Portero, 1993), tanto en chicos como en chicas (Mirón, 1990).

Además, también parece que son determinantes otros factores externos relacionados con el nivel de estudios y profesión de los progenitores, su propia historia evolutiva, sus metas educativas, las creencias que posean sobre la protección y el cuidado infantil, el nivel socioeconómico, los hábitos de uso del tiempo libre y de ocio, los estilos de vida, hábitos de consumo y alimentación, la estructuración y organización del tiempo, su implicación en la educación formal de los menores, la participación de los niños/as en los trabajos familiares, la implicación de otros familiares o adultos, la presencia o ausencia de los progenitores durante el día... Pichardo y Amezcua (2001) y Moreno, Estévez, Murgui y Musitu (2009), entre otros, afirman que un clima familiar carente de afecto y con problemas de comunicación y relaciones precarias entre sus miembros, influía de manera decisiva en el desarrollo psicosocial del menor, afectando a cualquier nivel de relación social, ya sea, en cuanto a una percepción negativa de cualquier figura de autoridad formal, como en las relaciones sociales con sus iguales, etc. Torrente (2005), entre otros, advierte de que un clima familiar precario unido al uso de una serie de estrategias educativas no adecuadas, crea sujetos antisociales que pueden llegar a mantener conductas conflictivas o delictivas.

Por su parte, Covadonga (2001) señala algunas consecuencias del bajo rendimiento de los escolares como las características socioeconómicas, el nivel educativo y cultural de las familias, su estructura e incluso la cantidad de hermanos/as (Morales, Arcos, Ariza, Cabello, López, Pacheco, Palomino, Sánchez & Venzalá, 1999).

Es por todo ello imprescindible, hacer un estudio y análisis de este contexto inmediato del adolescente migrante de habla hispana, como es la familia y la consideración del papel fundamental de la misma en el proceso de construcción de la personalidad de los hijos y de integración de las jóvenes generaciones en la sociedad.

### **7.5.-Resumen.**

En este capítulo se ha definido primero la familia y el clima familiar, aunque no ha sido fácil encontrar una única definición ya que dependiendo al modelo teórico que se adscriba se tiene una definición y unas dimensiones de la familia y del clima familiar.

Una de las definiciones sería la de Benites (1997) que habla de familia diciendo: "La familia sigue siendo considerada como la estructura básica de la sociedad, cuyas funciones no han

podido ser sustituidas por otras organizaciones creadas expresamente para asumir sus funciones. De éstas, la más importante, es aquella de servir como agente socializador que permite proveer condiciones y experiencias vitales que facilitan el óptimo desarrollo bio-psico-social de los hijos".

Se han mostrado alguno de los modelos teóricos del sistema familiar y sus dimensiones, tales como el marco teórico de **organización sistémica** (Friedemann, 1995), que define a la familia como un sistema de miembros los cuales han decidido residir juntos o interrelacionarse afectivamente con el objetivo primario de apoyarse unos con otros. Esta teoría contempla la familia como sistema, y a su vez ésta se enmarca dentro de otros sistemas que influyen, interactúan y se relacionan entre sí, afectando el devenir de todos sus miembros.

El **Modelo de Sistemas de Beavers** (1985) ha incorporado el concepto de competencia familiar la teoría de sistemas, se asienta en el modelo clínico/teórico que identifica nueve agrupamientos familiares útiles basados en el nivel de competencias y en el estilo predominante, las dimensiones estilo familiar y competencia familiar, clasifican a las familias en nueve tipologías, determinando el tratamiento e intervención más adecuados según el tipo de familia.

La **teoría del Clima Social** de Rudolf Moos (1974) tiene como base teórica a la **psicología ambientalista**; cuyo foco de investigación es la interrelación del ambiente físico con la conducta y la experiencia humana.

Luego se ha definido el clima social en el que se da el Clima Social Familiar, son tres las **dimensiones** o atributos afectivos que hay que tener en cuenta para evaluarlo: Una dimensión de relaciones, una dimensión de desarrollo personal y una dimensión de estabilidad y cambio de sistemas, las cuales se dividen a su vez en sub-escalas. Como son las de Clima Social que elaboró Moos (1974) aplicables a diferentes tipos de ambiente como es el caso de la escala de Clima Social en la Familia (FES).

Después se han expuesto varias escalas para valorar el funcionamiento familiar, entre ellas la escala de APGAR familiar (Smilkstein, 1978), la Escala de Clima familiar FES (Moos y Moos, 1981) y también el SFI Inventario Familiar de Autoinforme (Beavers y Hampson) entre otras.

La exposición de escalas se ha centrado en la Escala de Clima Familiar FES (Moos y Moos, 1981) utilizada en el presente estudio y el interés se centra específicamente en las relaciones entre padres e hijos adolescentes, por lo que únicamente se consideraron las tres subescalas que componen la dimensión de Relaciones Interpersonales: Cohesión, Expresividad y Conflicto Familiar, diferenciando el clima social familiar positivo del negativo.

Se han presentado algunos resultados de investigaciones previas en las que se relacionan diversas variables con la familia y el Clima Familiar para contrastar después los resultados con los obtenidos en esta tesis. Variables como: género, edad, nivel socioeconómico, rendimiento académico, comunicación, apoyo, cohesión, conflictos,...entre otras y ver cómo influyen en la vida de los individuos y qué consecuencias pueden ocasionar o resultar de la carencia o presencia de las mismas.

## **8.- OBJETIVO GENERAL Y ESPECÍFICOS.**

El objetivo general de la presente investigación es **conocer los factores de protección/riesgo en los adolescentes migrantes de habla hispana y la relación de éstos con su bienestar subjetivo**, de modo que se pueda construir un modelo predictivo en donde Bienestar Subjetivo sea la variable criterio.

Además, se pretende analizar en profundidad cada uno de los factores de protección/riesgo, de modo que se pueda conocer y en su caso comprender los problemas que puedan afectar a los adolescentes inmigrantes y mejorar su integración en nuestra comunidad.

Como las variables estudiadas, factores de Riesgo/ Protección, son extraídas de los diferentes contextos de desarrollo del adolescente, es necesario estudiar cada una de ellas. Así de los objetivos generales se derivan los siguientes objetivos específicos:

### **1.- Describir cada una de las variables estudiadas, factores Riesgo y Protección, en los diferentes contextos: Aculturación y Proceso migratorio, Contexto Familiar, Contexto Escolar, Grupo de Iguales, y Bienestar subjetivo.**

1) Describir la Aculturación Española y la Aculturación de Origen de los adolescentes migrantes.

2) Describir el proceso migratorio a partir de los indicadores: Semejanza Cultural, Expectativas reales, Expectativas de preferencia, Expectativas de logro, Percepción Traumática del proceso y Años en España

3) Describir el Contexto familiar a partir de las variables: a) Tipo de familia y unidad de convivencia b) Recursos económicos y personales de los progenitores, (que son variables categóricas) y c) Estatus Social de la Familia d) Clima familiar global e) Comunicación con progenitores: padre y madre f) Conflictos con padres y g) Apoyo y Disciplina.

4) Describir el Contexto Escolar a partir de las variables: Rendimiento Académico, Implicación y Afiliación escolar.

5) Describir el Grupo de Iguales a partir de las variables: Apoyo y Disciplina

6) Describir del Bienestar subjetivo de los adolescentes.

7) Describir el Perfil de los adolescentes a partir de sus características personales y contextuales.

**2.- Relacionar el Bienestar subjetivo con los factores de Protección/Riesgo en sus diferentes contextos de desarrollo: Aculturación y Proceso migratorio, Contexto Familiar, Contexto Escolar y Grupo de Iguales y características del adolescente.**

Objetivo que a su vez se concreta en los siguientes.

- 1).- Relacionar Bienestar Subjetivo con Aculturación y con los indicadores del Proceso Migratorio.
- 2).- Relacionar el Bienestar Subjetivo con los factores de Protección-Riesgo en el contexto familiar.
- 3).- Relacionar el Bienestar Subjetivo con los factores de Protección-Riesgo en el contexto escolar.
- 4).- Relacionar el Bienestar Subjetivo con los factores de Protección-Riesgo en el Grupo de Iguales

**3.- Comparar el Bienestar subjetivo en función de las características del adolescente: Género, Edad, Nivel de Estudios y Años en España.**

**4.- Predecir el Bienestar Subjetivo de los adolescentes latinoamericanos migrantes a partir de los factores de Protección-Riesgo de sus contextos de desarrollo.**

**5.- Comparar la Aculturación Española con la Aculturación de Origen tanto a nivel global como en cada una de las áreas que las configuran.**

- 1). Comparar el nivel de Aculturación Total de Origen con el nivel de Aculturación Total Española en la muestra de adolescentes migrantes. Valores globales.
- 2). Comparar Aculturación de Origen con el nivel de Aculturación Española en cada una de las áreas que configuran la Aculturación total: Uso del lenguaje, Actitudes hacia el sistema social, Valores y actitudes, Red social, Identidad cultural y Aceptación percibida
- 3). Analizar la distribución de la muestra según el modelo de Berry.

**6.- Comparar en función de las características del adolescente: Género, Edad, Nivel de Estudios y Años en España, en cada uno de los Contextos.**

- 1). Comparar en los indicadores de Aculturación
- 2). Comparar en los indicadores de Contexto familiar
- 3). Comparar en los indicadores de Contexto escolar

4). Comparar en los indicadores de Grupo de Iguales.

**7.- Analizar y Comparar variables intra y entre contextos.**

1). Relacionar el Apoyo y Disciplina de los padres y de los Iguales.

2). Comparar en función del Tipo de familia y del Estatus familiar.

2.1.-En las variables del contexto familiar.

2.2.-En las variables del contexto escolar.

## **SEGUNDA PARTE**



## **9.- METODOLOGÍA.**

### **9.1.-Diseño.**

Esta tesis plantea un diseño transversal descriptivo y relacional. Se trata de un diseño transversal porque los participantes, adolescentes migrantes de habla hispana, aportan los datos en un momento concreto de su proceso de desarrollo, si bien se incluyen diferentes grupos de edad. Algunos de los factores incluidos tienen en cuenta la dimensión temporal del proceso migratorio, como Años de residencia o Expectativas de integración de los participantes, pero se mantiene el diseño transversal

Es Descriptivo porque recoge y analiza información sobre aquellos factores psicosociales que desde el punto de vista teórico obstaculizan la integración o no favorecen el Bienestar, son considerados factores de Riesgo o por el contrario pueden favorecer la integración y el bienestar, los llamados factores de Protección. Dado que la mayoría de ellos se miden en escalas unidimensionales, en cuyos extremos opuestos se ubican los valores de Protección o de Riesgo, se hará referencia en el texto a factores de Protección/Riesgo.

El diseño es Relacional puesto que se relaciona mediante las pruebas estadísticas pertinentes cada uno de los factores analizados (Aculturación y Proceso migratorio, Contexto familiar, Contexto Escolar, Iguales, Características personales) con el Bienestar subjetivo. Según el tipo de escala en que se midan las variables las pruebas aplicadas son correlaciones bivariadas, análisis comparativos monovariados o multivariados.

Dado que el diseño desde el punto de vista teórico se fundamenta en el modelo sistémico se analizan los contextos más relevantes en la adolescencia migrante: Contexto familiar, Contexto escolar, Grupos de iguales, Aculturación y Proceso migratorio. En cada contexto se eligen instrumentos, psicométricos o escalas construidas ad hoc, para obtener datos objetivos, válidos y fiables, si bien las escalas de medida son en algunos casos numéricas y en otros nominales.

En la figura 1 (pág., 27) se observan los contextos y las principales variables que en cada contexto permiten obtener los datos y dar respuesta a los objetivos que se plantean en la presente investigación. La relación entre variables e instrumentos aparece posteriormente en el apartado Instrumentos.

## 9.2.-Participantes.

La población de referencia está constituida por todos los adolescentes escolarizados en la ciudad de Valencia. De esta población se seleccionó una muestra formada por 103 estudiantes de 4 centros de enseñanza secundaria. De una relación de centros con mayor número de estudiantes extranjeros, según información remitida directamente por la Consellería de Educación de la Comunidad Valenciana, se seleccionaron aquellos más accesibles y a la vez situados en distintas zonas de Valencia capital.

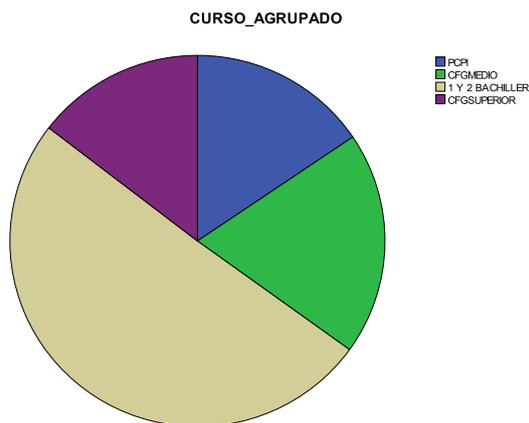
La muestra utilizada ha sido una muestra de conveniencia, seleccionada partiendo de los centros educativos de Enseñanza Secundaria de la ciudad de Valencia con mayor número de alumnado extranjero donde se impartiese bachillerato y/o formación profesional. Los centros participantes fueron: Jordi de San Jordi, CIPFP Misericordia, IES nº 26 y el IES Benlliure y el CIPFP Blasco Ibáñez, pero en este último no properó.

Los criterios establecidos de selección para la muestra han sido: ser inmigrante de habla hispana y origen latinoamericano, estar conviviendo con su familia de origen o parte de la misma y cursando estudios de educación formal y que hubiesen cumplido 16 años, que es la edad en la que termina la enseñanza obligatoria.

Los participantes han sido 103 adolescentes y jóvenes de edades comprendidas entre los 16 y 22 años, **39 hombres y 64 mujeres**. Las variables utilizadas para describir este grupo son, además de Género y Edad, País de origen, Años en España, Tipo de familia, Estatus social, Nivel de estudios y Rendimiento académico valorado con el Número de Suspensos.

La distribución de frecuencias según los estudios cursados aparece en la tabla 1. Se observa que el nivel de Bachiller es el que agrupa a mayor número de casos, siendo el nivel de Ciclo Formativo de Grado Superior, en adelante CFGS, el de menor porcentaje de casos, como se aprecia en la tabla de frecuencias. Los otros niveles son los Programas de Cualificación Profesional Inicial, en adelante PCPI y Ciclo Formativo de Grado Medio, en adelante CFGM. La distribución por Centro educativo aparece en la tabla 2 de frecuencias.

Las edades aparecen en la tabla 3 de frecuencias.



| NIVEL ESTUDIOS | Frecuencia | Porcentaje |
|----------------|------------|------------|
| PCPI           | 16         | 15,5       |
| CFGMEDIO       | 20         | 19,4       |
| 1 BACHILLER    | 45         | 43,7       |
| 2 BACHILLER    | 7          | 6,8        |
| CFGSUPERIOR    | 15         | 14,6       |
| Total          | 103        | 100,0      |

Tabla 1 Nivel Educativo

| CENTRO ESTUDIOS         | Frecuencia | Porcentaje |
|-------------------------|------------|------------|
| IES JORDI DE SANT JORDI | 11         | 10,7       |
| IES 26                  | 23         | 22,3       |
| BENLLIURE               | 22         | 21,4       |
| CIPFP MISERICORDIA      | 47         | 45,6       |
| Total                   | 103        | 100,0      |

Tabla 2 Alumnado por Centros educativos

| EDAD  | Frecuencia | Porcentaje |
|-------|------------|------------|
| 16    | 3          | 2,9        |
| 17    | 30         | 29,1       |
| 18    | 20         | 19,4       |
| 19    | 22         | 21,4       |
| 20    | 10         | 9,7        |
| 21    | 4          | 3,9        |
| 22    | 14         | 13,6       |
| Total | 103        | 100,0      |

Tabla 3 Edades de la muestra

El País de Origen tiene la distribución reflejada en la Tabla 4, en la que la denominación Otros engloba: 1 sujeto de Venezuela, 1 de Chile, 3 de Cuba, 3 de Perú, 1 de Republica Dominicana y 2 de Uruguay, que hacen un total de 11 sujetos.

| PAIS ORIGEN | Frecuencia | Porcentaje |
|-------------|------------|------------|
| COLOMBIA    | 22         | 21,4       |
| ECUADOR     | 52         | 50,5       |
| BOLIVIA     | 8          | 7,8        |
| ARGENTINA   | 10         | 9,7        |
| OTROS       | 11         | 10,7       |
| Total       | 103        | 100,0      |

Tabla 4 País de origen de los adolescentes

Otro comparativo ha sido el número de años que llevan viviendo en España como queda reflejado en el gráfico de barras y tabla 5, que aparece a continuación; en el que se aprecia la mayor frecuencia y porcentaje en 9 años, siendo la media de 6,74 años en España.

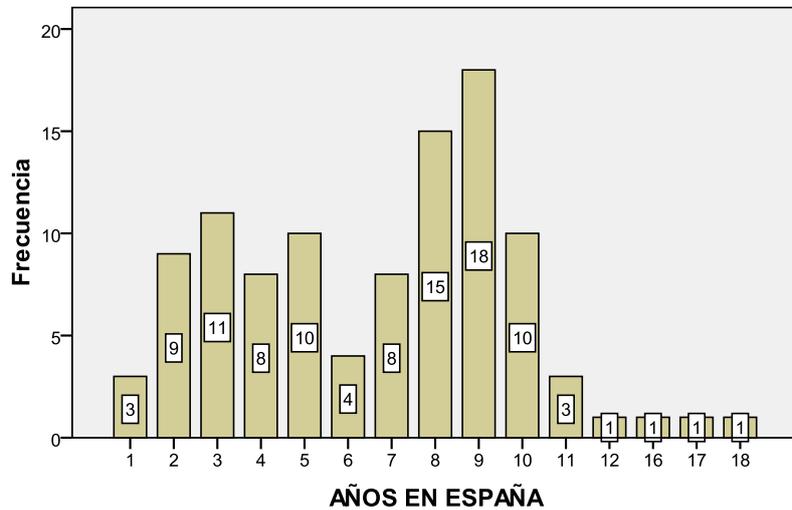


Tabla 5 Diagrama de barras y tabla de frecuencias de Años en España

| Años EN ESPAÑA | Frecuencia | Porcentaje |
|----------------|------------|------------|
| 1,00           | 3          | 2,9        |
| 2,00           | 9          | 8,7        |
| 3,00           | 11         | 10,7       |
| 4,00           | 8          | 7,8        |
| 5,00           | 10         | 9,7        |
| 6,00           | 4          | 3,9        |
| 7,00           | 8          | 7,8        |
| 8,00           | 15         | 14,6       |
| 9,00           | 18         | 17,5       |
| 10,00          | 10         | 9,7        |
| 11,00          | 3          | 2,9        |
| 12,00          | 1          | 1,0        |
| 16,00          | 1          | 1,0        |
| 17,00          | 1          | 1,0        |
| 18,00          | 1          | 1,0        |
| Total          | 103        | 100,0      |

### 9.3.-Instrumentos y variables

En la tabla adjunta se presentan los contextos estudiados y los instrumentos utilizados para conseguir la información necesaria así como las variables que se han tenido en cuenta en cada uno.

| CONTEXTO                                 | INSTRUMENTO   | VARIABLE  |
|--|---|---|
| <b>ACULTURACIÓN Y PROCESO MIGRATORIO</b> | <p><b>Escala ADESLA de Aculturación Giemeno Lafuente</b></p> <p><b>Aculturación Española</b></p> <p><b>Aculturación de Origen</b></p> <p><b>Proceso migratorio</b></p> <p><b>Cuestionario de identificación</b></p>   | <p>- Aculturación Española:<br/>Lenguaje,<br/>Actitudes hacia el sistema social,<br/>Valores<br/>Red social<br/>Identidad cultural<br/>Aceptación percibida</p> <p>-Aculturación de Origen:<br/>Lenguaje,<br/>Actitudes hacia el sistema social,<br/>Valores<br/>Red social<br/>Identidad cultural<br/>Aceptación percibida</p> <p>-Proceso migratorio<br/>Semejanza Cultural<br/>Expectativas de logro<br/>Expectativas reales<br/>Expectativas de preferencia</p> <p>Percepción del proceso migratorio<br/>Años en España</p> |
| <b>CARACTERÍSTICAS PERSONALES</b>        | <p><b>Cuestionario de identificación</b></p> <p><b>Escala LSI-A adaptada de Neugarten<br/>Adaptación a Adeolescentes de Gimeno Lafuente</b></p>   | <p>-Edad –Género</p> <p>- Bienestar Subjetivo</p>   |
| <b>ESCOLAR</b>                           | <p><b>Escala Moos clima escolar CES</b></p> <p><b>Cuestionario de identificación</b></p> <p><b>Rendimiento Académico</b></p>  | <p>- Implicación<br/>- Afiliación</p> <p>- Nivel Educativo<br/>- Centro de Estudios.</p> <p>-Número de suspensos</p>  |
| <b>GRUPO DE IGUALES</b>                  | <b>Índice de Socialización de Devereux con amigos cercanos.</b>   | <p>-Apoyo iguales<br/>-Disciplina iguales</p>   |
| <b>CONTEXTO FAMILIAR</b>                 | <p><b>Índice de Hollingshead</b></p> <p><b>Índice de socialización de Devereux con cuidador principal.</b></p> <p><b>Escala Moos clima familiar FES:<br/>Relaciones</b></p> <p><b>Cuestionario de Familia</b></p> <p><b>Escala de Comunicación con los progenitores de Oliva y Parra</b></p> <p><b>Escala de Evaluación de conflictos con los padres de Oliva y Parra</b></p> | <p>- Estatus Social</p> <p>- Apoyo padres<br/>- Disciplina padres</p> <p>- Cohesión<br/>- Expresividad<br/>- Conflicto</p> <p>- Tipo de Familia.<br/>- Recursos familiares.<br/>- Ingresos.<br/>- Gastos.<br/>- Vivienda.<br/>- Salud Familiar</p> <p>- Comunicación padre<br/>- Comunicación madre</p> <p>- Conflictos con los padres</p>  |

### **9.3.1.- Descripción de los Instrumentos**

#### **Cuestionario de datos de identificación del adolescente y de su familia.**

Este cuestionario elaborado “ad hoc”, trata de conseguir datos de identificación del sujeto, nombre, edad, país origen, género, nivel estudios, tipo de familia, número de hermanos, años en España, tipo de vivienda, ingresos familiares, etc., con la finalidad de conocer a los alumnos y las características de su entorno más cercano.

#### **Escala de Bienestar Subjetivo.**

Adaptación de Gimeno y Lafuente de la escala LSI-A- de Neugarten, B.L., Havighurst, R.J. y Tobin, S.S.

El “Índice de Satisfacción de la Vida” (LSI), (Havighurst, Neugarten y Tobin, 1961), es un cuestionario que consta de 20 ítems, traducido al castellano y validado en nuestro contexto por Stock, Okun y Gómez (1994) aplicando el método de puntuación de Wood, Wylie y Sheafor (1969). Según el cual se asigna un 2 a las respuestas positivas, 0 a las negativas y 1 a “no sabe o no contesta”.

La escala LSI mide el Bienestar Subjetivo a lo largo del tiempo (pasado, presente y futuro).

La adaptación a nuestro estudio no es comprobar si llevan mejor o peor su proceso de envejecimiento, sino si en el momento actual de su vida, enfrentados a los cambios y dificultades ocasionados por el proceso migratorio, experimentan un grado de Bienestar mayor o menor, de ahí la modificación en la redacción de algunos ítems de la escala original.

Las respuestas al cuestionario pueden ser dadas en tres alternativas (de acuerdo A/ En desacuerdo D y no está seguro ¿?).

La definición operacional de dichos factores es la siguiente: 1.-Interés y entusiasmo por la vida frente a apatía. 2.- Resolución y valor se relaciona con lo que Erikson denomina integridad, con la búsqueda del significado de la vida y la falta de miedo a la muerte. 3.- Congruencia entre los objetivos deseados y alcanzados detecta en que medida la diferencia entre unos y otros produce satisfacción o insatisfacción. 4.- Autoconcepto se basa en las dimensiones: emocional, física e intelectual actuales de uno mismo. 5.- Estado de ánimo. El rango de puntuaciones directas puede ir desde 0 hasta 40.

Tal y como indican Neugarten et al. (1961), un individuo poseerá satisfacción en la medida en que obtenga placer de las actividades que forman parte de su vida cotidiana, considere que su vida ha sido significativa y la acepte con determinación, sienta que ha logrado alcanzar sus principales metas y objetivos, mantenga una imagen positiva de sí mismo así como una actitud positiva y un estado de ánimo feliz.

En estudios psicométricos de diferentes autores españoles esta escala presentó una consistencia interna mediante el alfa de Cronbach que oscilo entre 0.73 y 0.75 (Stock, Okun & Gómez, 1994; Toldos y Báguena, 2005; Villar, Triadó, Solé & Osuna, 2006), valor similar al obtenido en el estudio original y en otros estudios norteamericanos. La fiabilidad tes-retest en un estudio de Latorre Postigo (2003) fue de 0.65 y 0.85. La media fue de 22.82 y la desviación típica de 6.84. Su validez se ha comprobado obteniendo la correlación con medidas psicológicas de ajuste vital (.55), con las puntuaciones de soledad social (-.41) y de soledad emocional (-.55) de la UCLA.

### **Escala ADESLA de Aculturación.**

La Escala bidimensional de aculturación ADESLA de Adelina Gimeno y Josefa Lafuente (2009). Cuestionario elaborado a partir del modelo bidimensional de Berry (1980). Esta escala se ha elaborado tomando como modelo The Bicultural Involvement Scale (Szapocznic, Kurtines & Fernández, 1980). The Bicultural Involvement Scale consta de 4 apartados que contienen 24 ítems referidos a (1) la comodidad sentida al hablar español en el país de acogida en diferentes contextos (USA), (2) la comodidad sentida al hablar inglés en el país de acogida en diferentes contextos, (3) al grado en que se disfruta de distintos elementos relacionados con la cultura latina y (4) al grado en que se disfruta de distintos elementos relacionados con la cultura estadounidense. Como puede apreciarse, existen apartados paralelos que comparan el grado en que se preserva y disfruta lo latino y el grado en que se asimila y disfruta lo estadounidense. El apartado sobre lengua española consta de 5 ítems, el apartado sobre lengua inglesa otros 5 ítems, el apartado sobre cultura latina 7 ítems y el apartado sobre cultura estadounidense otros 7 ítems.

The Bicultural Involvement Scale obtuvo coeficientes Apha de consistencia interna de .93 y .89 respectivamente para las escalas latina y estadounidense, en dos muestras diferentes. La fiabilidad de las puntuaciones diferenciales (escala de implicación bicultural) fue de .94 y la

fiabilidad de la escala de puntuaciones compuestas (escala de implicación cultural) fue .79. La consistencia Test-Retest medida con un intervalo de separación de seis semanas fue de .50 ( $p < .05$ ); .54 ( $p < .01$ ); .79 ( $p < .001$ ) para la escala sobre el país de origen, la escala sobre el país de acogida, y la escala de implicación bicultural, respectivamente.

La validez se midió con un criterio externo, comparando las puntuaciones proporcionadas por estudiantes sobre el grado de aculturación de sus profesores biculturales y las puntuaciones obtenidas en el cuestionario por los propios profesores. El coeficiente obtenido fue .42 ( $p < .001$ ).

La escala se ha construido con un total de 103 ítems ( $49 \times 2 = 98 + 5 = 103$  total) agrupados por apartados, 5 en el apartado de lenguaje, 9 sobre aspectos valorados en el país, 10, 10 y 10 en los apartados de valores y actitudes, redes sociales e identidad nacional, 5 sobre actitudes interculturales, aceptación percibida; y por partida doble ya que se hace desde las dos culturas la de origen y la de acogida, en este caso España. También hay 5 ítems para comparar las dos culturas y la relación entre las mismas.

La Aculturación, valorada a partir de la prueba Escala ADE-SLA de Gimeno Lafuente diferencia Aculturación Española y Aculturación de Origen. En Aculturación Española el rango de puntuaciones que permite la escala oscila entre 0 y 196 puntos. En Aculturación de Origen el rango de puntuaciones oscila también entre 0 y 196 puntos máximo.

No se poseen datos de fiabilidad, validez o consistencia interna de esta adaptación ya que medir las características psicométricas de la escala utilizada no ha sido objetivo de las investigaciones en las que se ha utilizado y las muestras utilizadas no reunían las condiciones suficientes para obtener los estadísticos necesarios.

### **Rendimiento escolar o académico.**

Calificaciones de la última evaluación, más concretamente el número de suspensos, notas que no superen el 5 sobre 10, para conocer el rendimiento académico.

### **Clima Escolar.**

Cuestionario Clima escolar CES (Moos y Moos, 1981; TEA, 1984), Subescalas Implicación y Afiliación.

Esta escala evalúa el clima social en clases en las que se imparten enseñanzas media y superior. Se puede aplicar a todo tipo de centros docentes. Se construyó con 90 elementos agrupados en cuatro grandes dimensiones: Relaciones, Autorrealización Estabilidad y Cambio.

El objetivo de este trabajo delimita la aplicación solamente a las subescalas de la dimensión Relaciones, concretamente Implicación (10 ítems) y Afiliación (10 ítems). Los ítems dan alternativa para contestar A totalmente de acuerdo o D en desacuerdo. Los coeficientes de fiabilidad “alfa” según la formulación KR-20, según Castaños son para las subescalas IM 67, AF 65, que aunque no elevados son satisfactorios para un instrumento como el CES que intenta definir unas variables mediante la autoevaluación y con muy pocos elementos (solo 10 por escala).

Relaciones evalúa el grado en que los estudiantes están integrados en la clase, se apoyan y ayudan entre sí. Consta de las subescalas Implicación, Afiliación y Ayuda. Pero solamente se utilizarán: Implicación (IM) con un rango de puntuación entre 0 y 10. Mide el grado en que los alumnos muestran interés por las actividades de la clase y participan en los coloquios y cómo disfrutan del ambiente creado incorporando tareas complementarias. Y Afiliación (AF) puntuaciones directas entre 0 y 10. Nivel de amistad entre los alumnos y cómo se ayudan en sus tareas, se conocen y disfrutan trabajando juntos. No se utiliza la subescala de Ayuda ya que se trata del grado de amistad y ayuda del profesor con los alumnos y en estos niveles educativos, son muchos los profesores que entran en clase.

### **Escala de Socialización de Devereux et al., 1974. Versión en castellano.**

Plantea 12 ítems sobre la relación de apoyo y/o de censura o disciplina que tiene con sus compañeros/iguales, en situaciones que debe responder en una escala tipo likert de 1 a 5, en las que el sujeto contesta 1 Nunca, 2 Rara vez, 3 Algunas veces, 4 con cierta frecuencia y 5 muy frecuentemente.

Los resultados son agrupados en dos bloques de puntuaciones uno de Apoyo (ítems 1, 3, 5, 6, 8, 9 y 10) con un rango de puntuación entre 7 y 35, y otro bloque Censura o Disciplina (ítems 2, 7, 11, 12 y 4) con puntuaciones que pueden oscilar entre 5 y 25, siempre referido a sus amigos.

## **Contexto Familiar**

**Cuestionario de Clima Social Familiar. (Moos y Moos, 1981; TEA, 1984).**

**Escala de Clima Social en la Familia (FES) elaborada por Moos et al. (1995).**

En esta escala se aprecian las características socio-ambientales de todo tipo de familia. Esta conformada por 90 reactivos, los que se contestan de manera A totalmente de acuerdo, D en desacuerdo. Dichos reactivos están divididos en 10 sub-escalas que están agrupadas en tres dimensiones: a) Dimensión de Relaciones, que comprende las subescalas de Cohesión, Expresividad y Conflicto, b) Dimensión de Desarrollo conteniendo las subescalas de Autonomía, Actuación, Intelectual-Cultural, Social- Recreativo y Moralidad-Religiosidad, y la última dimensión, c) Estabilidad que incluye la Organización y el Control.

Al igual que en la escala de clima escolar, para este trabajo sólo se ha aplicado la dimensión Relaciones con las subescalas Cohesión (CO), Expresividad (EX) y Conflicto (CT). Siendo Cohesión el grado en que los miembros de la familia están compenetrados y se ayudan y se apoyan entre sí. Expresividad grado en que se permite y anima a los miembros de la familia a actuar libremente y a expresar directamente sus sentimientos. Conflicto, grado en que se expresan libre y abiertamente el cólera, agresividad y conflicto entre los miembros de la familia. El rango de puntuaciones directas es de 0 a 9 en cada una de las subescalas.

La fiabilidad de las escalas FES de clima social en los estudios originales con los coeficientes “test-retest” con unos intervalos de dos meses, son para la dimensión Relaciones y las subescalas IM 86, CO 73, AP 85, por lo que son satisfactorios. En sujetos españoles la fiabilidad y consistencia interna, aunque no elevados son satisfactorios.

**Índice de socialización de Devereux et al. 1974. (Apoyo y Disciplina cuidador principal).**

Mide la Socialización de los adolescentes con cuidador principal. Se ha utilizado la versión en castellano del Dpto. de Psicología Universidad de Cádiz.

Se trata de un cuestionario de 12 ítems referido padre, madre o cuidador principal; tipo Likert con una gradación en la respuesta que va de 1 a 5, planteando situaciones en las que el sujeto contesta 1 Nunca, 2 Rara vez, 3 Algunas veces, 4 con cierta frecuencia y 5 muy frecuentemente. El resultado ofrece información sobre el tipo de apoyo que recibe y el tipo de disciplina o estilo educativo de los padres. Las puntuaciones oscilan entre 7 y 35 para apoyo, mientras que entre 5 y 25 es el rango para disciplina de los padres.

**Escala de Comunicación familiar de Águeda Parra y Alfredo Oliva.**

Esta Escala de Comunicación con los padres es un instrumento para evaluar la Comunicación con el padre y madre o cuidador principal de Águeda Parra y Alfredo Oliva. Comunicación familiar (Parra y Oliva, 2002).

Con 10 ítems sobre diferentes temas que en una escala de 1 a 4, valora la comunicación, desde nunca, rara vez, algunas veces o muchas veces con el padre y con la madre por separado. El rango de puntuación va de 10 a 40.

Trata de conocer la comunicación que se establece con el padre o la madre, temas de los que trata con ellos (10 temas: amigos, actividades fuera del hogar, gustos, normas familiares, sexo, alcohol, drogas...) y una segunda parte, grado de acuerdo o desacuerdo en esos temas con sus progenitores. Una escala compuesta por 22 ítems, 11 referidos al padre y 11 referidos a la madre, que evalúan la frecuencia de la comunicación familiar sobre diversos temas: amistades, tiempo libre, sexualidad, drogas, planes de futuro, etc. Se utiliza una escala tipo Likert de 1 a 4, donde el 1 significa que nunca hablan del tema en cuestión, 2 que hablan rara vez, 3 que hablan algunas veces, y 4 que lo hacen con mucha frecuencia. La segunda parte no se ha utilizado.

En esta prueba las alfas de Cronbach para la comunicación con la madre  $T1=0.78$  y para la comunicación con el padre  $T1=0.79$ .

### **Escala de Evaluación de Conflictos con los padres de Águeda Parra y Alfredo Oliva.**

Instrumento que evalúa los conflictos con los progenitores a través de 14 aspectos: hora de volver a casa, amigos con los que sale, sitios que frecuenta, conducta sexual, futuro, política y religión, etc., que suelen plantear problemas entre padres e hijos, para conocer si es o no problema, si se tienen discusiones al respecto y con qué frecuencia.

Es una escala de 14 ítems, creada por Parra y Oliva (2002), que evalúa la frecuencia de aparición de discusiones familiares sobre diversos temas, 14 en total –hora de volver a casa, amistades, drogas, política o religión, etc. Los sujetos deben responder en una escala Likert de 1 a 4, donde 1 implica no tener ninguna discusión y 4 tener discusiones con mucha frecuencia. En esta escala no se diferencian las discusiones del adolescente con madre y padre, sino que se plantean las discusiones con ambos conjuntamente y las puntuaciones oscilan en un rango de 14 a 56. Alfas de Cronbach para este estudio T1 / T2 / T3 = .81 / .62 / .71.

### **Índice de Estatus Social de A. Hollingshead, (1975).**

Se aplicó la versión en castellano elaborada en el Dpto. de Psicología Universidad de Cádiz 2001, en la que tomando el nivel de estudios y el trabajo u ocupación que realizan los padres, se les otorga una puntuación y dependiendo que aporten ingresos uno o los dos padres se aplica una fórmula distinta según el caso y se obtiene una puntuación que lo sitúa en un status familiar, que ordenados en cinco categorías, son bajo, medio-bajo, medio, medio-alto y alto.

**El protocolo utilizado** con los diferentes cuestionarios se puede consultar en el Anexo 7.

#### **9.4.-Procedimiento.**

El procedimiento incluye localización de la muestra, contactos previos y sesiones de pase de cuestionarios y pruebas. El procedimiento de análisis de datos se especifica en el apartado Resultados

Para realizar el estudio se han tomado, dentro de la ciudad de Valencia, Centros públicos de distintas zonas, en los que se cursa Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), Bachiller (BCH), Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) y Ciclos formativos de Grado Superior (CFGS), en sus diferentes combinaciones. Se eligieron centros con alumnado extranjero con accesibilidad para la investigación.

Primero se obtuvo información de la Conselleria de Educación sobre la matriculación de alumnado extranjero en centros de la ciudad de Valencia (Anexo 1), después se contactó con la dirección de los mismos, en los que había mayor número de alumnos matriculados, acordando cita telefónica para después conocer la localización de los cursos en los que se encontraban matriculados los alumnos objeto de estudio, tutor y el horario de tutoría.

La selección de la muestra debía reunir unos requisitos, por lo que los tutores de los grupos seleccionados daban información de los alumnos que fueran extranjeros de habla hispana, procedentes de América latina, vivieran en familia y cuya edad se situara entre los 16 y los 22 años. Para ello se dejaba una nota a cada tutor requiriendo los datos solicitados que debían devolver a la dirección del centro (se muestran protocolos en Anexo).

Una vez conocido el número de alumnos y los cursos se volvía a contactar con el tutor para concertar el día de tutoría posible y el aula destinada. El día y hora concertado para poder administrar las pruebas se realizaba en horario de tutoría y en grupo reducido para interferir lo menos posible en la marcha escolar.

La dirección del centro tenía una muestra de las pruebas que se iban a pasar, el día y la hora así como el listado de los alumnos que iban a asistir a la sesión, también el aula donde se realizaba.

#### **9.4.1.-Prueba piloto**

En un primer momento se paso la prueba a un grupo de Formación Profesional que cursa PCPI, por ser los que podían presentar mayor dificultad (más bajo nivel educativo),y así conocer el tiempo estimable de duración, dificultades de comprensión, presentación, etc. en un aula del centro donde cursaban estudios y en grupo reducido máximo 15 alumnos.

Después de la sesión se ordenó el protocolo y se estimó en una hora el tiempo necesario para cumplimentar los cuestionarios. A partir de esa prueba se concluyó que se necesitaban sesiones de una hora, en grupo no superior a 15, ya que requerían aclaraciones e indicaciones de cómo cumplimentar las pruebas. Debían venir ya con los requisitos para evitar rechazar a alguien, como algún extranjero de habla hispana de Guinea o alguno que viviera independizado con familia (en la prueba piloto un guineano y dos independientes formando su propia familia enotra ocasión).

Las pruebas se realizaban en aulas del centro educativo, en horario de tutoría ya iniciado el curso y durante el segundo y tercer trimestre del curso, para contar con información del alumno y sobre su rendimiento académico y no muy cerca del final de curso, por el estrés que ello conlleva.

Se han necesitado dos cursos académicos 2010-2011, 2011-2012 para conseguir la muestra válida de 103 sujetos y obtención de los datos, ya que fueron rastreados 5 centros pero sólo prosperó en 4 de ellos.

Durante el primer curso de muestreo la Secretaria Autonómica de la Conselleria de Educación emitió una nueva reglamentación que paralizó el proceso, siendo necesario tener el permiso de dicha Secretaria para realizar el trabajo de obtención de datos a la vez que se requería el permiso de los padres cuando se trataba con menores de edad (se adjunta la solicitud de autorización a los padres en Anexo 3). Por lo que la mayor parte de los datos se obtuvieron durante los años 2011 y 2012.

#### 9.4.2.- Obtención de datos

La sesión comenzaba con la comprobación de datos facilitados por el tutor, acogida, presentación y agradecimiento previo, con la aclaración del por qué de la investigación. Después se le daba a cada sujeto el protocolo de cuestionarios tal y como aparece en el Anexo 7, todo junto y grapado, siendo más costosa de cumplimentar la parte referida a datos de identificación y aspectos personales, por lo que era la primera en completarse. El resto de pruebas muestra indicaciones de cómo ir respondiendo. Conforme iban terminando daban las hojas que eran revisadas y se retiraban, permaneciendo en el aula hasta que finalizaban todas las pruebas. La persona encargada del proceso ha sido la misma autora de este trabajo.

Han sido necesarias llamadas telefónicas previas, durante e incluso después, correos electrónicos informativos y de contacto, además de las sesiones de presentación en la dirección del centro del protocolo a pasar, permisos y autorización de Conselleria. Otras sesiones para la recogida de información de alumnos, agrupación de los mismos y hora y día de pase, que debía dejarse en el casillero del tutor cuyos alumnos iban a participar en el proceso. Sesiones de pase de una hora, en las que no podían superarse el número de 15 adolescentes.

En algunos centros como el IES 26, todos tenían la tutoría el martes, por lo que hubo que hacer 3 grupos; en otros centros cada tutor tenía una hora asignada, por lo que las sesiones se debían ajustar a esos horarios, como el CIPFP Misericordia, y fueron necesarias más sesiones, aunque el número de alumnos era bajo, alguna con 2 o 3 alumnos.

Los alumnos de PCPI y CFGM fueron los que presentaron más dificultades en la comprensión y cumplimentación de cuestionarios y necesitaron más aclaraciones y por lo tanto algo más de tiempo.

Se revisaban los cuestionarios ya que algunos, dejaban datos sin rellenar o incluso pensaron que había un error, duplicidad del cuestionario de aculturación, siendo uno del país de acogida y otro del país de origen, lo que obligaba a advertirlo en la sesión, pues se tenía que completar.

En alguna sesión con cita previa, cuando ya me había presentado en el centro se me informaba que en la tutoría se estaba haciendo alguna actividad de centro, lo que conllevaba volver a solicitar cita y otro día para la sesión.

En otro centro, en el CIPFP Blasco Ibáñez, después de hablar con la dirección, dejar la información, recoger informes de algunos tutores y concertar cita, acudí y me encontré con la ausencia de tutor y alumnado, en este centro tuve que desistir, tras varios intentos.

En otras ocasiones el profesorado manifestó su no disposición ya que no coincidía con mis posibilidades de horario o se excusaba en no tener tiempo, a pesar de ofrecer múltiples alternativas.

Otras veces cuando los protocolos eran revisados en casa me daba cuenta que faltaba algún dato, lo que me obligaba a volver al centro para completar con el alumno en cuestión los datos solicitados.

Durante tres años he asistido a los centros en horarios de mañana, tarde y/o noche, con el fin de conseguir una muestra representativa, superior a 100.

#### **9.4.3.- Tratamiento de los datos**

Se procedió a la cuantificación y recogida de puntuaciones de cada cuestionario que se introdujeron en hojas Excel, para después introducir dichas puntuaciones de diferentes variables en el programa informático y de tratamiento de datos SPSS versión 17.0. En todos los casos se han seguido las orientaciones del tutorial del programa utilizado para el análisis de datos y que se muestran, en el apartado 5 de resultados.

## 10.-RESULTADOS.

### 10.1.-Descripción de las variables estudiadas

Los estadísticos y descriptivos han sido las frecuencias, la asimetría, curtosis y desviación típica, con el histograma y la curva normal para la representación gráfica, en el caso de variables numéricas; en el caso de variables categóricas se calculan las frecuencias y los porcentajes correspondientes. En todos los casos se han seguido las orientaciones del tutorial del programa utilizado SPSS versión 17.0 para el análisis de datos.

#### 10.1.1.- Descripción de la Aculturación.

La aculturación, valorada a partir de la prueba Escala ADESLA de Gimeno y Lafuente diferencia dos dimensiones, *Aculturación Española* y *Aculturación de Origen*.

Respecto a la distribución de estas dos variables podemos afirmar que presentan mayor Aculturación de Origen que Aculturación Española como demuestran las medias obtenidas que son respectivamente 116 y 104 respectivamente.

Los estadísticos correspondientes se muestran en la tabla 7 y los gráficos en las figuras 2 y 3 incluyen la curva normal y el histograma de cada variable.

| VARIABLE               | Media    | D.T.     | Asimetría | Curtosis |
|------------------------|----------|----------|-----------|----------|
| Aculturación española  | 104,2718 | 27,44163 | ,433      | -,072    |
| Aculturación de origen | 116,4272 | 27,81684 | -,753     | ,900     |

Tabla 7 Estadísticos de Aculturación de Origen y Aculturación Española.

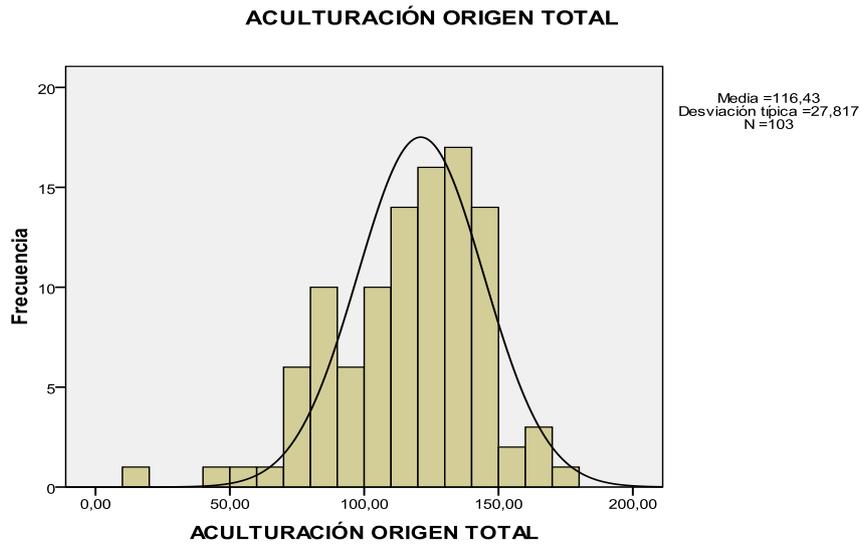


Figura 3 Curva normal con histograma de la Aculturación de Origen.

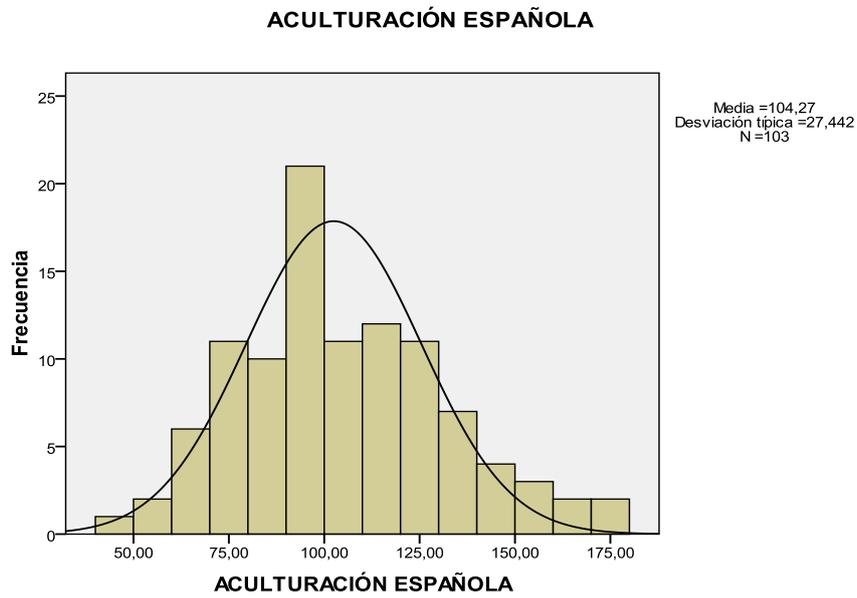


Figura 4 Curva normal con histograma de la Aculturación Española.

### 10.1.2. Descripción del Proceso migratorio.

Se describen en este apartado las frecuencias y porcentajes en las variables categóricas: Semejanza Cultural, Expectativas de los adolescentes (Expectativas reales, Expectativas de preferencia, Expectativas de logro), Trauma migratorio y Años en España.

#### Semejanza Cultural.

Los resultados de las frecuencias y porcentajes en la percepción de culturas como parecidas y muy parecidas tienen una frecuencia de 40 frente a 59 que consideran que son diferentes o muy diferentes, consideran que son parecidas un 38.8% frente a un 57.3% que las percibe como diferentes.

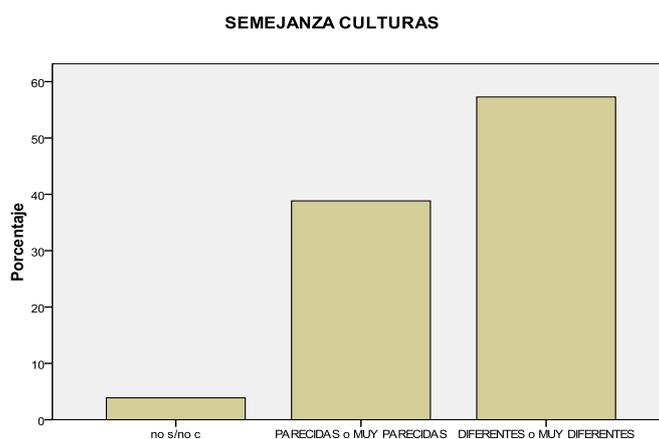


Figura 5 Diagrama: Semejanza cultural entre país de origen y España

#### Expectativas de los adolescentes.

Además se obtuvo a través de las respuestas a dos preguntas sobre las expectativas reales, de logro y de preferencia o deseo; los siguientes resultados:

- a) **Expectativas Reales de Retorno.** A la pregunta creo que regresaré a mi país. En las tres opciones: para vivir, de visita, no regresaré, el 72.8 % cree que regresará de visita, un 2.9% cree que no regresará y un 24.3% cree que regresará para quedarse.

Estos resultados pueden apreciarse a continuación en la tabla 8 y la figura 6.

| EXPECTATIVAS REALES: <b>CREO REGRESARE</b> | Frecuencia | Porcentaje |
|--|------------|------------|
| PARA VIVIR                                 | 25         | 24,3       |
| DE VISITA                                  | 75         | 72,8       |
| NO REGRESARÉ                               | 3          | 2,9        |
| Total                                      | 103        | 100,0      |

Tabla 8 Estadísticos de la Expectativas reales

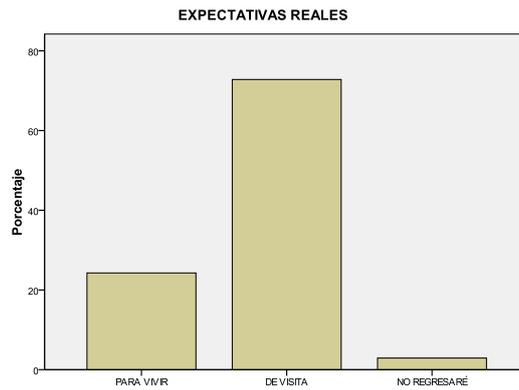


Figura 6 Diagrama de barras de las Expectativas reales

b) **Expectativas de Logro:** En cuanto a la consecución de sus metas en cinco años, la percepción o creencia de que se conseguirán es de un 51,5% que si, un 43,7% parcialmente, y un 4,9 % que considera que no lo conseguirá.

Resultados que se pueden apreciar en la tabla 9 y la figura 7.

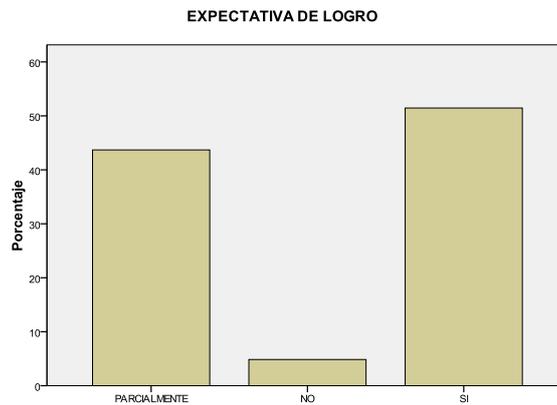


Figura 7 Diagrama de barras de las Expectativas de logro

| <b>EXPECTATIVA DE LOGRO:<br/>DENTRO DE CINCO AÑOS HABRÉ CONSEGUIDO</b> | Frecuencia | Porcentaje |
|--|------------|------------|
| PARCIALMENTE   | 45         | 43,7       |
| NO   | 5          | 4,9        |
| SI   | 53         | 51,5       |
| Total  | 103        | 100,0      |

Tabla 9 Estadísticos de la Expectativas de logro.

c) **Expectativas de Preferencia:** Los porcentajes resultantes son en sí le gustaría regresar a su país un 27.2%, un 69.9 % de visita y a un 2.9% no le gustaría regresar. Resultados que se aprecian en la figura 8 y la tabla 10.



Figura 8 Diagrama de barras de las Expectativas de preferencia

| <b>EXPECTATIVAS DE PREFERENCIA:<br/>ME GUSTARIA REGRESAR</b> | Frecuencia | Porcentaje |
|--|------------|------------|
| PARA VIVIR   | 28         | 27,2       |
| DE VISITA  | 72         | 69,9       |
| NO ME GUSTARIA   | 3          | 2,9        |
| Total  | 103        | 100,0      |

Tabla 10 Estadísticos de la Expectativas de preferencia

Se observa que la mayoría creen que volverán a su país de visita en el 73%, como expectativa real y a un 70% le gustaría regresar de visita como preferencia. Sin embargo el porcentaje de la expectativa de logro esta muy igualado en las opciones parcialmente y si que creen que habrán conseguido lo propuesto en cinco años, tienen el 44 % y el 51% respectivamente.

## Percepción del proceso migratorio.

Por otra parte se les preguntó la percepción que tenían del proceso migratorio y clasificaban su respuesta en Nada, Poco traumático, Bastante y Muy traumático. Agrupando las cuatro posibles respuestas en dos grandes grupos, con trauma (Bastante y Muy traumático) o sin trauma (Nada o Poco) se obtiene que el 84% no sintió como trauma el venir a España, frente a un 16% que si les supuso un proceso traumático, tal y como puede apreciarse en la tabla 11.

| PERCECIÓN PROCESO MIGRATORIO | Frecuencia | Porcentaje |
|------------------------------|------------|------------|
| NADA O POCO TRAUMÁTICO       | 87         | 84,5       |
| BASTANTE O MUY TRAUMÁTICO    | 16         | 15,5       |
| Total                        | 103        | 100,0      |

Tabla 11 Estadísticos de la percepción del proceso migratorio como trauma.

## Años en España.

Los Años de residencia en España han sido tenidos en cuenta como una variable influyente en el proceso migratorio. La media es de 6,74 años y la mayor frecuencia se da en 9 años viviendo en España, tal y como puede apreciarse en la Tabla 5, que tambien se muestra en la página 140.

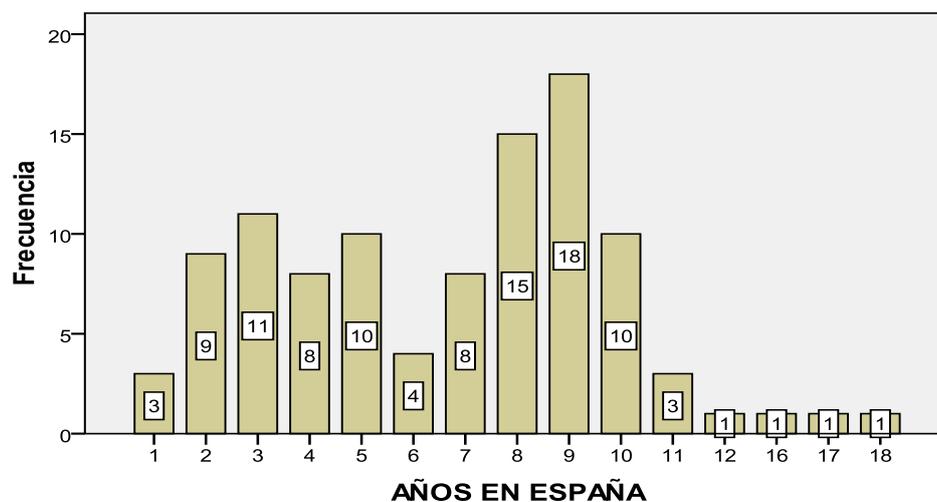


Diagrama de barras de frecuencia de Años de residencia en España de la Tabla 5 (en pág.140)

### 10.1.3—Descripción del Contexto familiar.

Los descriptores que nos permiten conocer que características del Contexto familiar de los adolescentes son: a) Tipo de familia y unidad de convivencia b) Recursos económicos y personales de los progenitores, c) Estatus Social de la Familia d) Clima familiar global e) Comunicación con el padre y la madre. f) Conflictos con progenitores. g) Apoyo y Disciplina. A continuación se detallan estos resultados.

#### a). Tipo de familia y unidad de convivencia.

Se ha encontrado los siguientes tipos de familia: nuclear, monoparental o reconstituida. También se tiene en cuenta el número de hermanos y las personas que conviven además del núcleo familiar, como otras personas.

En la tabla 12 se observa que el 50% de los casos se trata de una familia nuclear, formada por padre, madre e hijos. En el resto de los casos dobla el número de familias monoparentales al de reconstituidas. Las personas que cohabitan con el adolescente en la casa familiar, incluyendo familiares y conocidos; es otro indicador, en el que encontramos 82 casos que no tienen a otras personas frente a 21 familias que si tienen a alguien más en casa.

Respecto al número de hermanos se obtiene una media de 2,95 hermanos por familia y el mayor porcentaje es 35 % que corresponde a tres hermanos, siendo el rango entre 0 y 7 hermanos.

| Tipo de Familia | Frecuencia | Porcentaje | Otras Personas en Casa | Frecuencia | Porcentaje |
|-----------------|------------|------------|------------------------|------------|------------|
| NUCLEAR         | 52         | 50,5       | NO                     | 82         | 79,6       |
| MONOPARENTAL    | 34         | 33,0       | SI                     | 21         | 20,4       |
| RECONSTITUIDA   | 17         | 16,5       | Total                  | 103        | 100,0      |
| Total           | 103        | 100,0      |                        |            |            |

Tabla 12 Tipo de familia y personas que cohabitan con la familia.

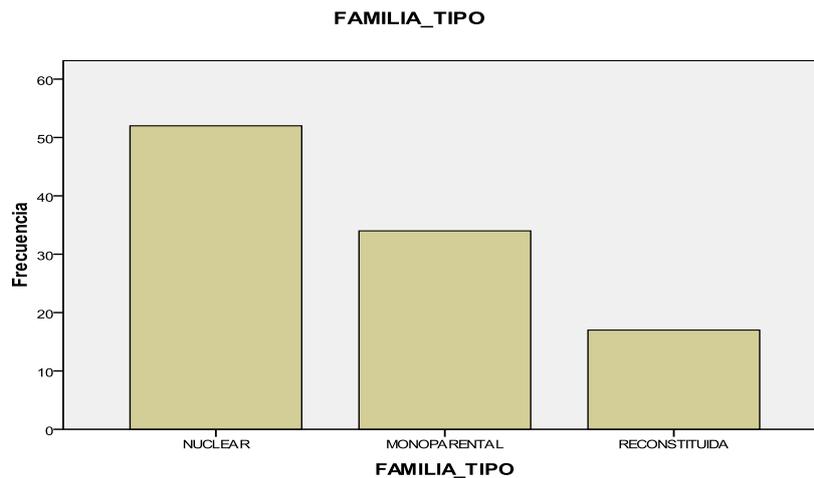


Figura 9 Diagrama de tipo de familia

### b) Recursos familiares.

Se incluye en este apartado los Recursos Económicos, Tipo de vivienda y Salud Familiar.

#### b.1. Recursos Económicos.

La economía familiar tiene gastos e ingresos. Entendiendo por Ingresos: los aportados por trabajo o ayudas que incluye las becas, las subvenciones y/o ayuda de alimentación. El 88% de las familias ingresa dinero por trabajo y tan sólo un 12% recibe ayudas

Se entiende por Gastos los domésticos, hipoteca, crédito personal, ayuda al exterior, en la tabla 13 se exponen los gastos familiares.

| GASTOS                 | Frecuencia | Porcentaje |
|------------------------|------------|------------|
| Domésticos             | 10         | 9,7        |
| Hipoteca               | 5          | 4,9        |
| Crédito Personal       | 16         | 15,5       |
| Ayudas Exterior        | 18         | 17,5       |
| Hipoteca+Personal      | 11         | 10,7       |
| Hipoteca +Exterior     | 12         | 11,7       |
| Personal +Exterior     | 16         | 15,5       |
| Hipo+Personal+Exterior | 15         | 14,6       |
| Total                  | 103        | 100,0      |

Tabla 13 Gastos familiares

Se han llamado gastos Domésticos: sólo los rutinarios en una casa (comida, luz, agua, alquiler,...). Hipoteca: a los ocasionados por la compra de una vivienda. Personal: a las deudas personales contraídas por la compra de coches u otros productos. Ayuda al exterior: cuando mandan dinero al País de Origen.

Y con ello se hacen todas las combinaciones posibles. Ante los datos obtenidos el 90% de las familias ve reducido el entrante de dinero por endeudamientos y de éstos el 37% mandan dinero a su país de origen.

**b.2. Tipo de vivienda.**

Se estudió en la muestra el tipo de vivienda, en Propia o de alquiler y la percepción del tamaño de la misma en Grande, Pequeña o Mediana.

La mayoría de familias el 63% vive alquilada. La percepción del tamaño de la vivienda es “grande” en el 61% de los casos como muestran los resultados que acompañan.

| TIPO VIVIENDA | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------|------------|------------|
| PROPIA        | 38         | 36,9       |
| ALQUILADA     | 65         | 63,1       |
| Total         | 103        | 100,0      |

| TAMAÑO  | Frecuencia | Porcentaje |
|---------|------------|------------|
| PEQUEÑA | 26         | 25,2       |
| MEDIANA | 14         | 13,6       |
| GRANDE  | 63         | 61,2       |
| Total   | 103        | 100,0      |

Tabla 14 Tipo de vivienda y tamaño

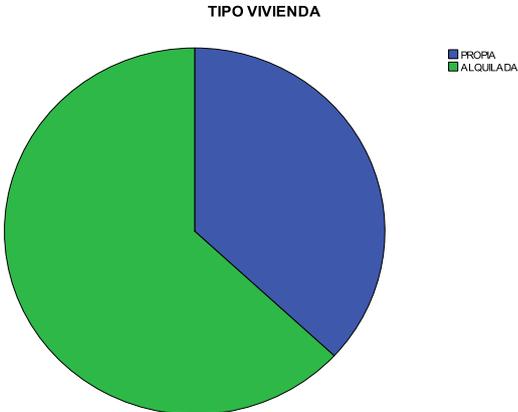


Figura 10 Tipo de vivienda

### **b.3. Salud familiar.**

Se preguntó si había algún problema de salud o adicción en casa, teniéndolo que clasificar en grave o leve, y nombrar la adicción si existía. Un 14 % de los adolescentes considera que existe un problema de salud grave y tan solo 2 casos en el que reconocen problemas con el alcohol, el 81 % de los adolescentes considera que no hay problemas de salud, resultados reflejados en la tabla 15.

| <b>SALUD FAMILIAR</b> | Frecuencia | Porcentaje |
|-----------------------|------------|------------|
| NO HAY PROB.          | 81         | 78,6       |
| PROBLEMA SALUD        | 14         | 13,6       |
| LEVE                  | 5          | 4,9        |
| LEVE+ALCOHOLISMO      | 1          | 1,0        |
| ALCOHOLISMO           | 1          | 1,0        |
| Total                 | 103        | 100,0      |

Tabla 15 Salud familiar

### **c) Estatus Social**

Para obtener el Estatus se ha utilizado el Índice de Status Social de A. Hollingshead, 1975, versión en castellano. En la que se ha tomado como base para obtener el Estatus familiar el nivel de estudios y el trabajo u ocupación que realizan los padres; ordenados en cinco categorías, bajo, medio-bajo, medio, medio-alto y alto. Después se recodifica en nivel bajo, medio y alto obteniendo como resultado la clasificación de estas categorías en el gráfico de barras que se muestra en la Figura 11.

El 75% de las familias tienen un nivel Bajo, un 14% Medio y un 11% Alto.

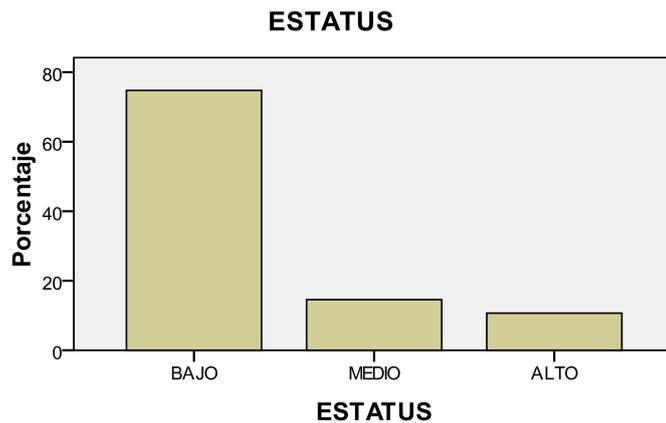


Figura 11 Estatus Familiar

#### d) Clima Familiar.

Para medir el Clima Familiar hemos utilizado la Escala de Clima Social en la Familia (FES) elaborada por Moos, *et al.* (1995).

Para este trabajo sólo se ha aplicado la dimensión Relaciones que incluye las subescalas Cohesión (CO), Expresividad (EX) y Conflicto (CT). Siendo Cohesión el grado en que los miembros de la familia están compenetrados y se ayudan y se apoyan entre sí. Expresividad grado en que se permite y anima a los miembros de la familia a actuar libremente y a expresar directamente sus sentimientos. Por último Conflicto, grado en que se expresan libre y abiertamente la agresividad, cólera y conflicto entre los miembros de la familia. Se recuerda que el rango de puntuaciones directas es de 0 a 9 en cada una de las subescalas, las frecuencias y el histograma de las mismas aparecen a continuación.

En la tabla 16 se observan los estadísticos descriptivos de las subescalas Cohesión, Expresividad y Conflicto de la dimensión Relaciones del Clima Familiar, en la que se aprecia que la mayor media se obtiene en Cohesión con un valor de 6.6. y llama la atención la baja media en Conflicto con un valor de 2.6.

|            | FES COHESION | FES EXPRESIVIDAD | FES CONFLICTO |
|------------|--------------|------------------|---------------|
| Media      | 6,6699       | 5,5631           | 2,6311        |
| Desv. típ. | 2,21576      | 2,04685          | 1,38614       |
| Asimetría  | -,934        | -,698            | ,871          |
| Curtosis   | ,059         | ,180             | 1,728         |

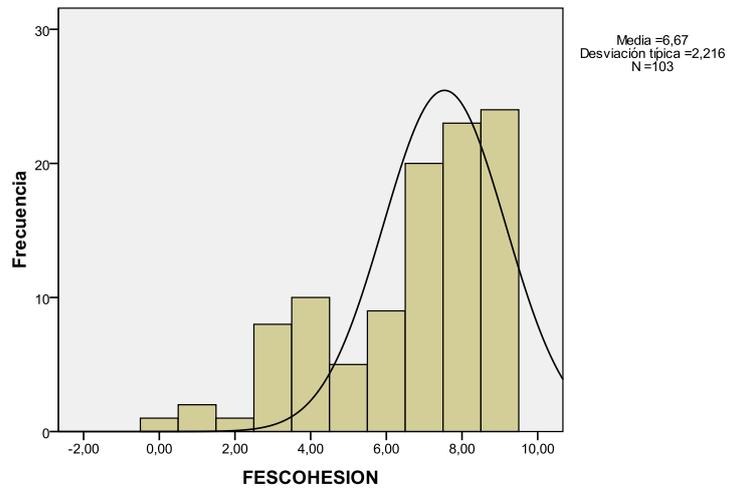
Tabla 16 Estadísticos descriptivos de Cohesión, Expresividad y Conflicto familiar.

A continuación se pueden ver los histogramas, en Figura 12. con la curva normal, de las subescalas de Cohesión que es positiva, hacia la derecha, Expresividad que se ajusta más a la curva normal y Conflicto del Clima Familiar, en la que se puede apreciar que está desviada hacia la izquierda, pues los valores son bajos

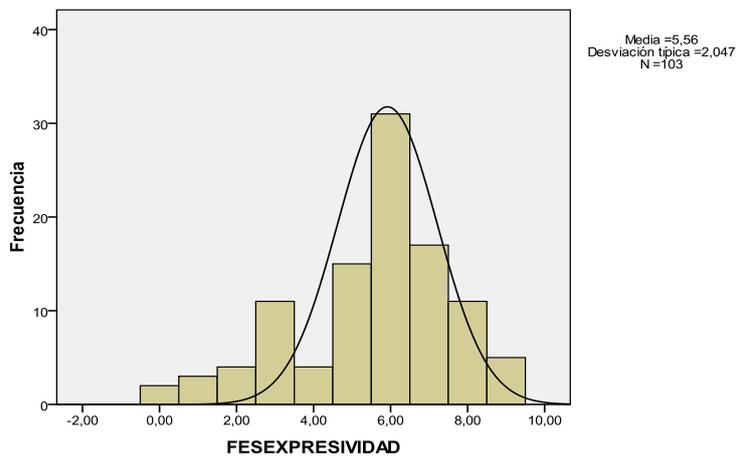
Se observa en la figura 12 los histogramas con la curva normal y queda claro que el mayor ajuste se da en Expresividad, mientras que en Cohesión la curva es positiva y con desviación hacia la derecha, ya que hay altas puntuaciones en esta variable del Clima familiar, aspecto contrario se da en Conflictos, en la que la curva se desvía hacia la izquierda lo que indica bajas puntuaciones en Conflicto.

Figura 12 Histogramas y curvas normales de Cohesión, Expresividad y Conflicto familiar.

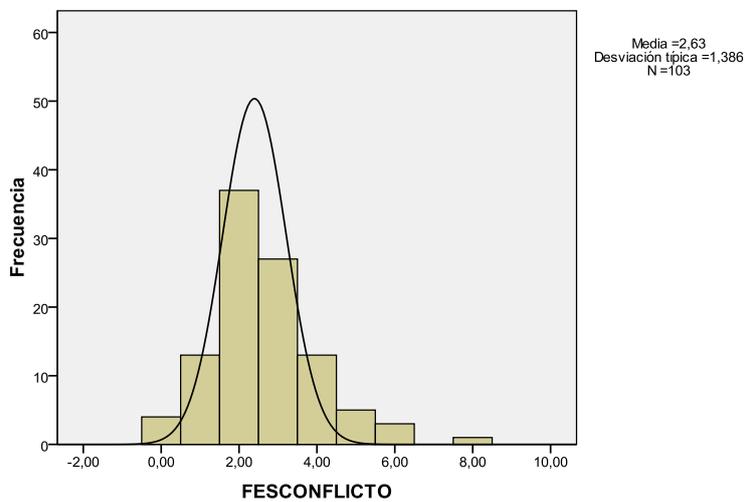
### FESCOHESION



### FESEXPRESIVIDAD



### FESCONFLICTO



### e) Comunicación con los progenitores.

Se ha utilizado la Escala de Comunicación con los progenitores instrumento para la evaluación de la comunicación con el padre y con la madre de Águeda Parra y Alfredo Oliva. *Comunicación familiar* (Parra y Oliva, 2002). La escala consta de 10 ítems sobre diferentes temas que en una escala de 1 a 4, valora la comunicación, nunca, rara vez, algunas veces o muchas veces con el padre y con la madre. El rango de puntuación va de 10 a 40. Puntuaciones cuyos estadísticos se muestran en la tabla 17 y el histograma aparece a continuación en la Figura 13 la Comunicación con el padre y en la Figura 14 Comunicación con la madre.

Como puede apreciarse existe una gran diferencia entre los dos progenitores, siendo mayor la Comunicación con la madre con una media de 27 frente a 20 del padre, obteniendo puntuaciones más extremas la comunicación con el padre por la desviación típica obtenida, además tal y como se observa en los histogramas y curvas normales de ambas puntuaciones, ya que hay mejor ajuste a la curva normal en la Comunicación con la madre y se observa un alto número de adolescentes, casi un 19% que no habla con su padre, frente a un 2% que no lo hace con la madre.

Tal como indica la tabla 17 de estadísticos, se observa que los adolescentes se comunican más con la madre, cuya media es superior a la del padre.

|            | COMUNICACIÓN PADRE | COMUNICACIÓN MADRE |
|------------|--------------------|--------------------|
| Media      | 19,9417            | 27,1359            |
| Desv. típ. | 11,30836           | 8,34671            |
| Asimetría  | -,482              | -,699              |
| Curtosis   | -,681              | ,736               |

Tabla 17 Estadísticos descriptivos de la Comunicación con el padre y la madre.

Llama la atención en la Figura 13 y 14 con los histogramas y curvas de la Comunicación con el padre y la Comunicación con la madre, que la Comunicación es mucho mayor con la madre que con el padre, ligera desviación de la curva hacia la derecha y en la del padre se observa que hay un gran grupo de alumnos que mantiene nula relación, ni comunicación ni contacto. Muchos de los casos son debidos a que son familias monoparentales, o separados y no

mantiene ningún tipo de comunicación con el padre, representado por la barra en el punto 0.0, que en el caso de la comunicación con la madre este grupo es menor y la curva es positiva.

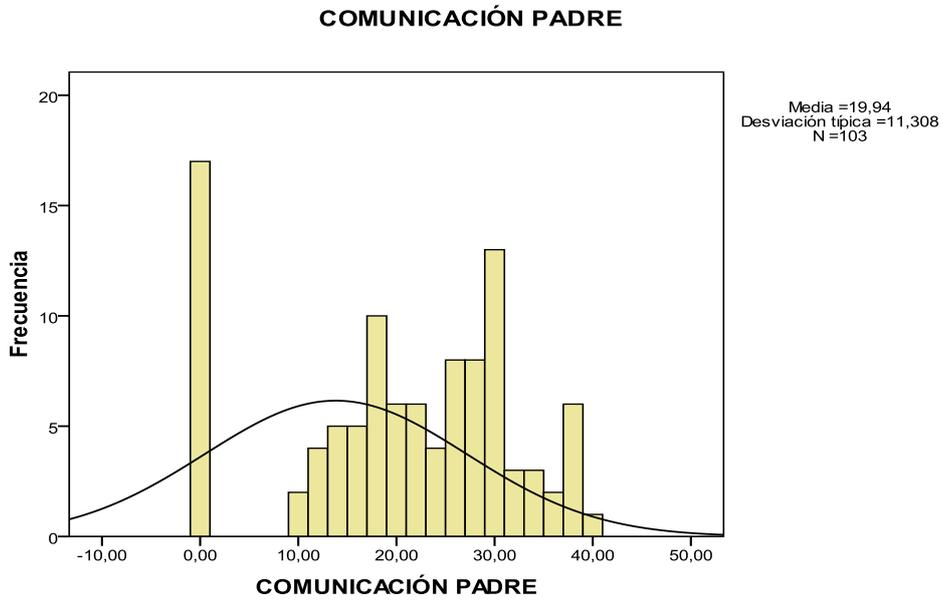


Figura 13 Comunicación con el padre

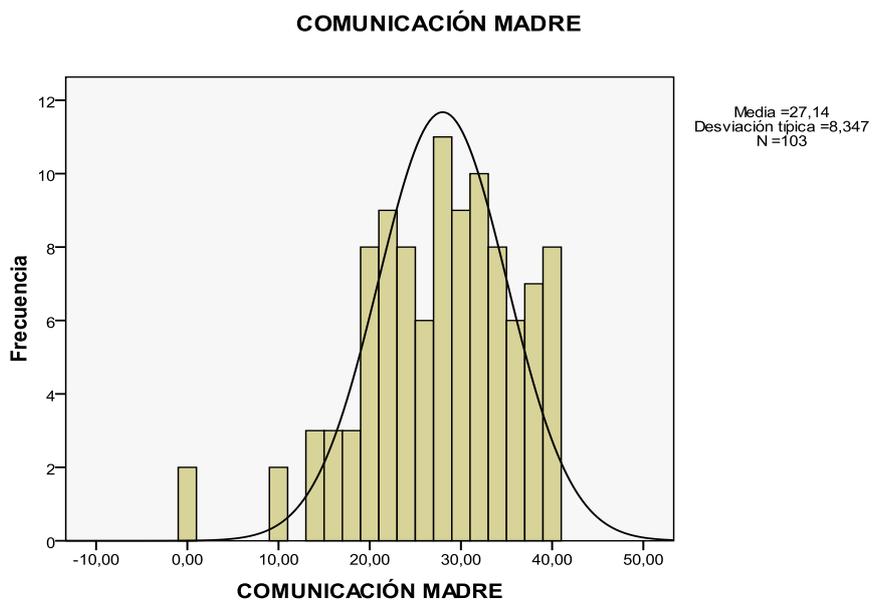


Figura 14 Comunicación con la madre

## f) Conflictos con padres.

Se ha utilizado la Escala de evaluación de Conflictos con los padres de Agueda Parra y Alfredo Oliva (2002). Tal como se indica en el apartado Instrumentos evalúa la frecuencia de aparición de discusiones familiares sobre diversos temas, sin diferenciar si se dan con la madre o con el padre; las puntuaciones oscilan en un rango de 14 a 56. Los estadísticos e histograma aparecen a continuación.

Atendiendo a los datos estadísticos que aparecen en la tabla 18, se aprecia que no existe un alto grado de Conflicto con los padres y un claro ajuste en la curva normal hacia la izquierda, puntuaciones bajas, como muestra el histograma en la figura 15, tendencia a no presentar Conflicto.

| CONFLICTOS CON PADRES |         |
|-----------------------|---------|
| Media                 | 22,1845 |
| Desv. típ.            | 5,87909 |
| Asimetría             | 1,093   |
| Curtosis              | ,891    |

Tabla 18 Estadísticos descriptivos de los Conflictos con los padres

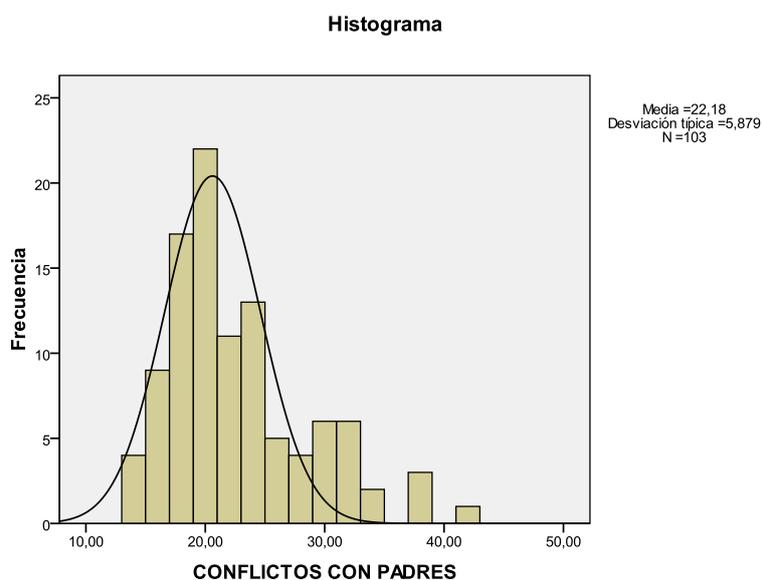


Figura 15 Conflictos con los padres.

**g) Apoyo y Disciplina de cuidador principal.**

Para conocer el Apoyo y la Disciplina con el cuidador principal, padre, madre o ambos se utilizó el Índice de socialización de Devereux (Deverux et al. 1974), que ofrece información sobre el tipo de Apoyo recibido y también sobre el tipo de Disciplina o estilo educativo de los padres. Las puntuaciones oscilan entre 7 y 35 para Apoyo, mientras que entre 5 y 25 es el rango para Disciplina de los padres.

A continuación en la tabla 19 están los estadísticos y en las figuras 16 y 17 los histogramas referido a Apoyo y Disciplina con los padres, en las que se observa que es mayor el Apoyo, mayor media, recibido por los padres que la Censura o Disciplina. También se aprecia un mayor ajuste a la curva normal en Apoyo mientras que hay una ligera tendencia hacia la izquierda en Disciplina

|            | <b>APOYO PADRES</b> | <b>DISCIPLINA PADRES</b> |
|------------|---------------------|--------------------------|
| Media      | 24,4757             | 11,3398                  |
| Desv. típ. | 4,26992             | 3,40862                  |
| Asimetría  | -,239               | ,440                     |
| Curtosis   | -,328               | ,164                     |

Tabla 19 Estadísticos descriptivos de Apoyo y Disciplina de los padres.

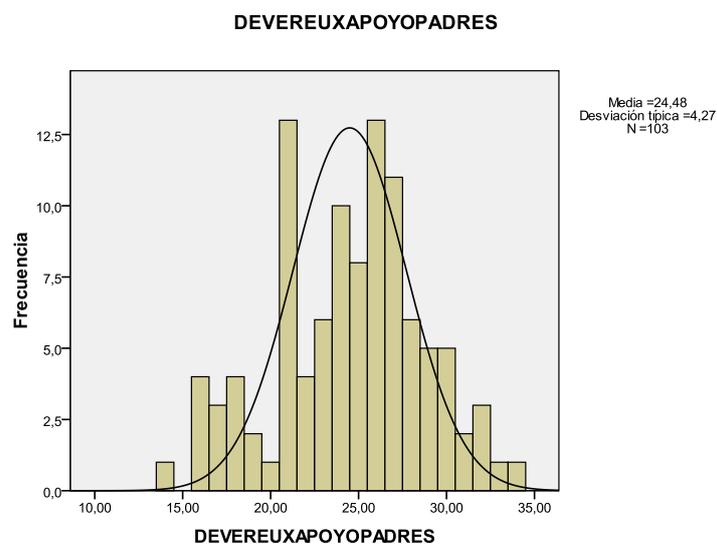


Figura 16 Histograma y curva de Apoyo padres

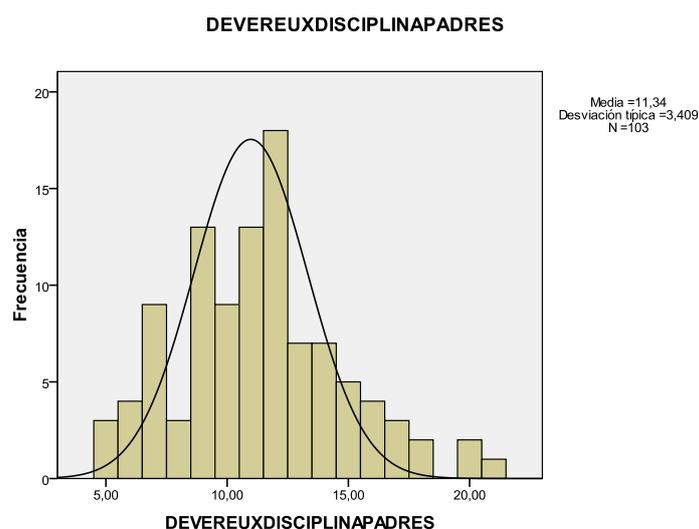


Figura 17 Histograma y curva de Disciplina padres

#### 10.1.4. Descripción del Contexto escolar.

Incluye las variables a) Rendimiento académico y b) Clima Escolar.

##### a). Rendimiento académico.

Esta variable se mide mediante el número de suspensos. Se valoró el rendimiento académico de la última evaluación, ya que el número de asignaturas o módulos es diferente según el nivel de estudios por lo que se optó por identificar los suspensos únicamente. Los resultados aparecen en la tabla 20 de frecuencias y porcentajes. Sólo un 26,2 % tiene todo aprobado y el 73,8% presenta de 1 a 8 suspensos. La distribución de suspensos por Nivel de estudios se muestra en la Figura 18, en la que se aprecia que la media de suspensos es mayor en el nivel de Bachiller, y el mejor Rendimiento se da en los niveles superiores de CFGS.

| NÚMERO SUSPENSOS | 0    | 1    | 2    | 3    | 4    | 5   | 6   | 7   | 8   | Total |
|------------------|------|------|------|------|------|-----|-----|-----|-----|-------|
| Frecuencia       | 27   | 19   | 16   | 15   | 11   | 5   | 5   | 2   | 3   | 103   |
| Porcentaje       | 26,2 | 18,4 | 15,5 | 14,6 | 10,7 | 4,9 | 4,9 | 1,9 | 2,9 | 100,0 |

Tabla 20 Frecuencias y porcentajes del número de suspensos

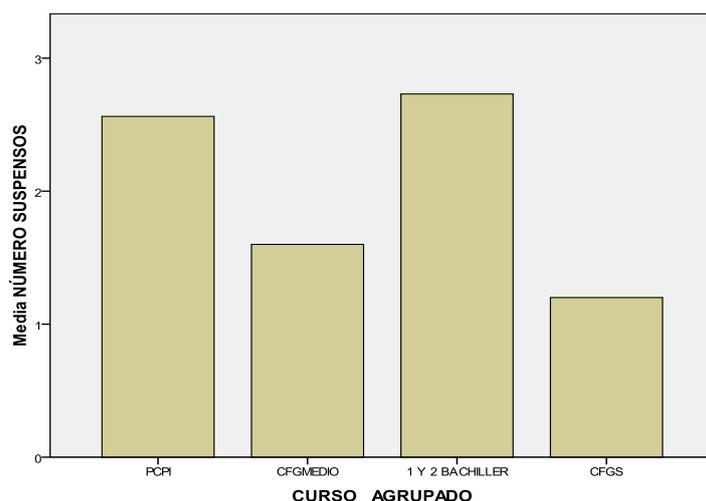


Figura 18 Rendimiento académico (media de suspensos) por nivel de estudios

### b). Clima Escolar.

También se analizó el *Clima Social en el centro escolar* CES (Moos y Moos, 1981; TEA, 1984), utilizando las Subescalas Implicación y Afiliación. El rango en cada una de ellas oscila entre 0 y 10.

Los resultados indican que la puntuaciones en Afiliación son superiores a la media y no ocurre con la Implicación, en la que la media de los adolescentes está por debajo de la media teórica. Resultados que también pueden observarse en el ajuste a la curva normal como lo reflejan la tabla 21 y la figura 19.

|              | CES IMPLICACION | CES AFILIACION |
|--------------|-----------------|----------------|
| Media        | 4,8544          | 6,1262         |
| Desv. típica | 2,33225         | 2,71047        |
| Asimetría    | -,033           | -,419          |
| Curtosis     | -,697           | -,858          |

Tabla 21 Estadísticos descriptivos del Clima Escolar

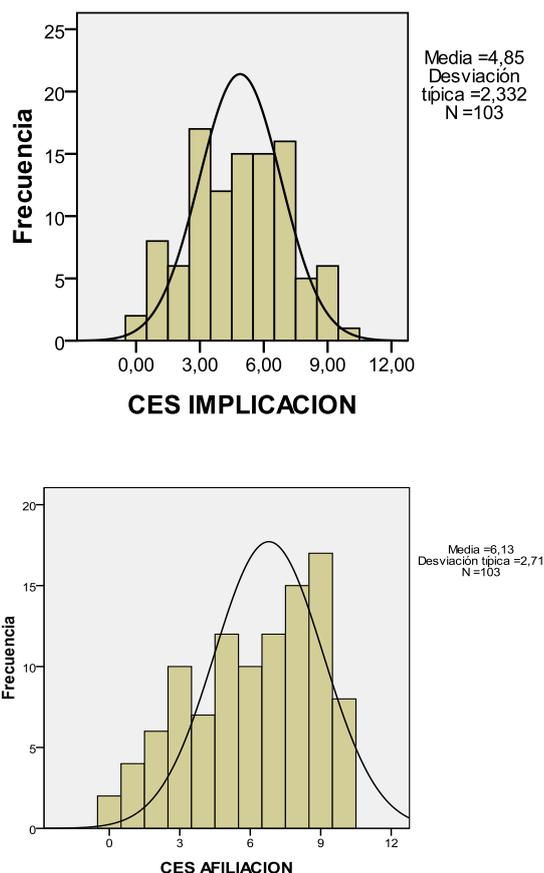


Figura 19 Histogramas de Implicación y Afiliación del Clima escolar

### 10.1.5.- Descripción del Grupo de Iguales. (Apoyo y Disciplina)

Se aplicó el Cuestionario referido a los amigos o compañeros más cercanos de Devereux (Devereux et al 1974) en una versión en castellano. Incluye dos variables Apoyo y Censura o Disciplina siempre referido a los amigos.

Las variables del grupo de Iguales muestran los resultados obtenidos, en los que se observa que el Apoyo recibido de los amigos es superior a la Disciplina o Censura, siendo el rango de puntuaciones en Apoyo entre 7 y 35; para Disciplina entre 5 y 25. Los estadísticos se muestran en la Tabla 22, aspectos que pueden observarse en los histogramas con la curva normal en la figura 20, curva negativa o ligeramente desviada hacia la izquierda con puntuaciones más bajas en el caso de la Disciplina, mientras que hay más ajuste a la curva en el caso del Apoyo.

|               | DISCIPLINA AMIGOS | APOYO AMIGOS |
|---------------|-------------------|--------------|
| Media         | 8,9417            | 22,0194      |
| Desv. Típica. | 2,83820           | 4,92290      |
| Asimetría     | ,955              | -,218        |
| Curtosis      | ,568              | ,305         |

Tabla 22 Estadísticos descriptivos del Apoyo y la Disciplina de Iguales.

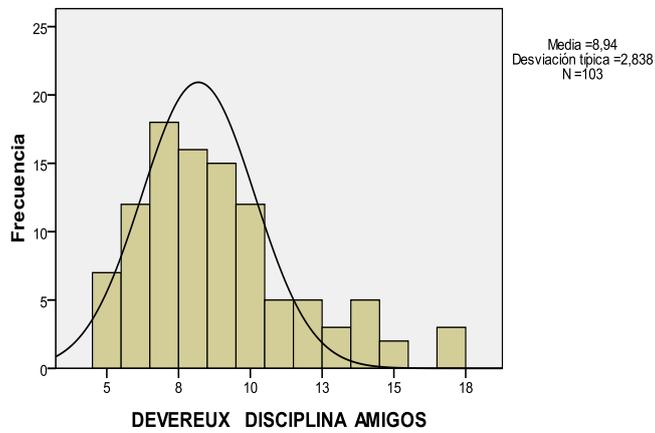
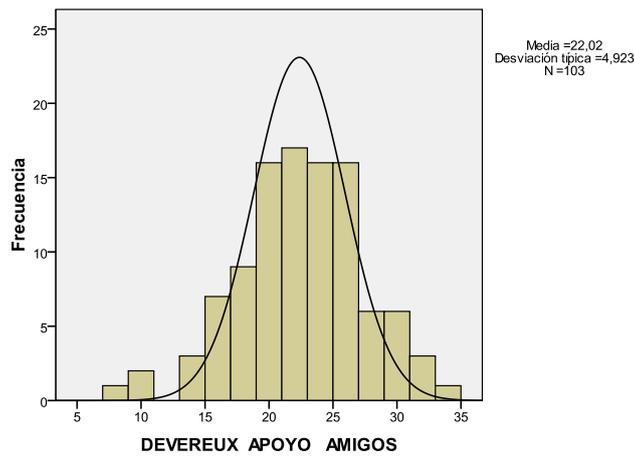


Figura 20 Histogramas de Apoyo y Disciplina entre Iguales



### 10.1.6.- Descripción del Bienestar Subjetivo.

Valorado mediante la escala LSI-A de Neugarten, B.L., Havighurst, R.J. y Tobin, S.S. adaptado para adolescentes por Gimeno y Lafuente, que incluye cinco factores a) Interés-apatía, b) Resolución y valor c) Congruencia entre los objetivos deseados y alcanzados, y d) Autoconcepto y estado de ánimo, si bien se ha considerado solamente la puntuación total, cuyo rango de puntuaciones directas puede ir desde 0 hasta 40.

Los resultados obtenidos (Tabla 23 y Figura 21) muestran que los adolescentes se sienten bien, resultados por encima de la media teórica, y tal y como muestra el histograma con curva, ligeramente desviada hacia la derecha, lo que indica mayor número de puntuaciones altas.

| LSI - ADAPTADA |         |
|----------------|---------|
| Media          | 23,7767 |
| Desv. típica   | 6,57973 |
| Asimetría      | -,334   |
| Curtosis       | -,607   |

Tabla 23 Estadísticos del Bienestar

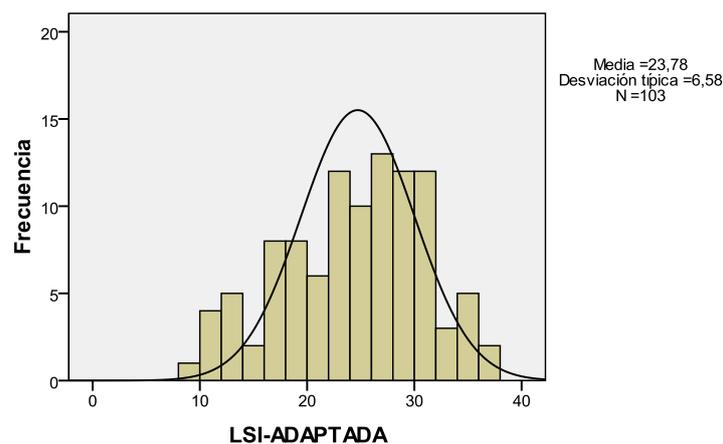


Figura 21 Histograma con curva del Bienestar

### 10.1.7. Descripción del Perfil del adolescente a partir de sus características personales y contextuales.

Para elaborar el perfil del adolescente se agrupan los datos en: Personales, escolares-amigos y familiares.

Todos los resultados se pasan a una escala sobre 10, así las puntuaciones medias son trasladadas a la escala decimal, los porcentajes igualmente y aquellas puntuaciones que superan los 100 puntos se ha aplicado una regla de tres, asumiendo 10 puntos para el máximo rango, de forma que queden todas ellas visualizadas en los gráficos siguientes proporcionando una idea del perfil de los adolescentes hispano hablantes, extranjeros, matriculados en centros de la ciudad de Valencia, teniendo en cuenta los entornos más cercanos, características personales, familiares, escolares y amigos.

A grandes rasgos se trata de una mujer con una edad de 18,72 años con valores mostrados a continuación en Figura 22, superando los 5 puntos en todos los aspectos reseñados: **Bienestar Subjetivo** medio, con expectativas de **No Regresar, sin Percepción Traumática** del proceso migratorio, considera **diferente su cultura** de la nuestra, la española, con **mayor Aculturación de Origen** que Aculturación Española y que lleva una media de casi **7 años en España**. (Figura 22).

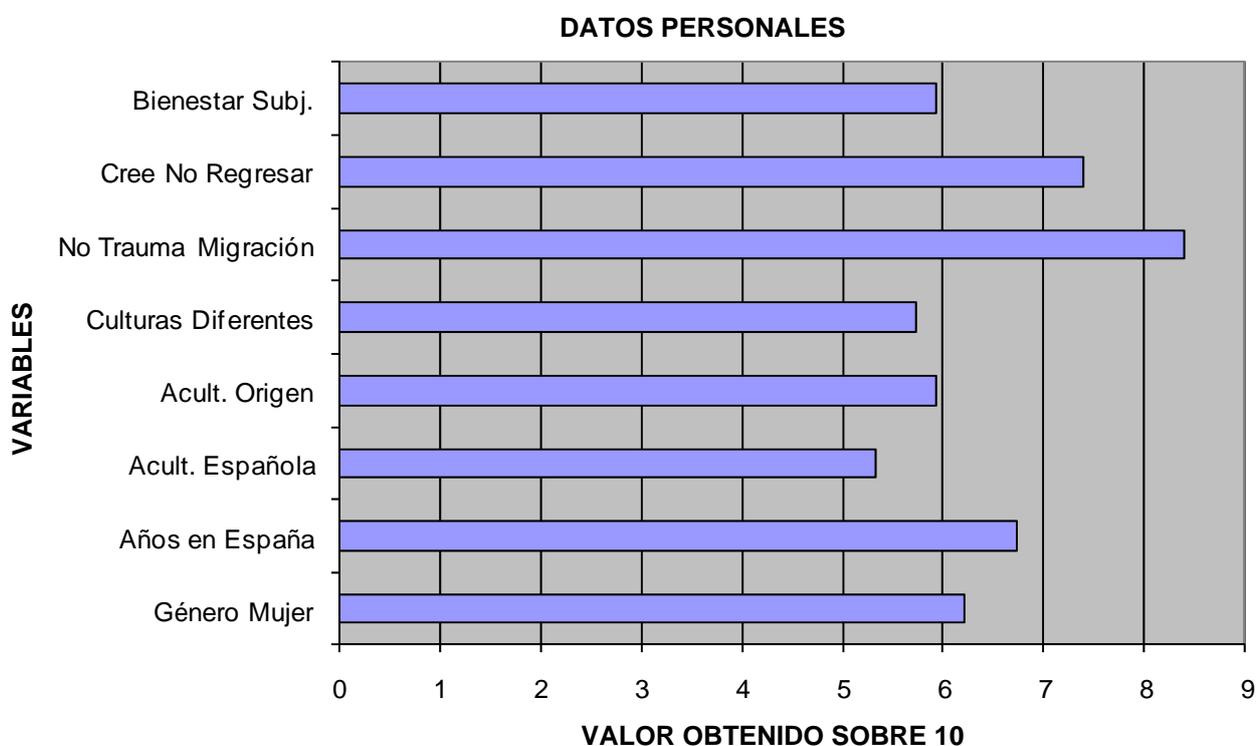


Figura 22 Perfil del adolescente en datos personales.

### Contexto escolar y amigos.

En cuanto a los resultados obtenidos en relación a los estudios y amigos más del 50% cree habrá conseguido su **meta** en 5 años, aunque su **Rendimiento académico** presenta algunos suspensos, tiene mucho **Apoyo** con los amigos pero poca **Disciplina**, y en las subescalas de Moos en el Centro Escolar obtiene mejores resultados en **Afiliación**, que supera los 5 puntos, frente a **Implicación** que no llega.(Figura 23).

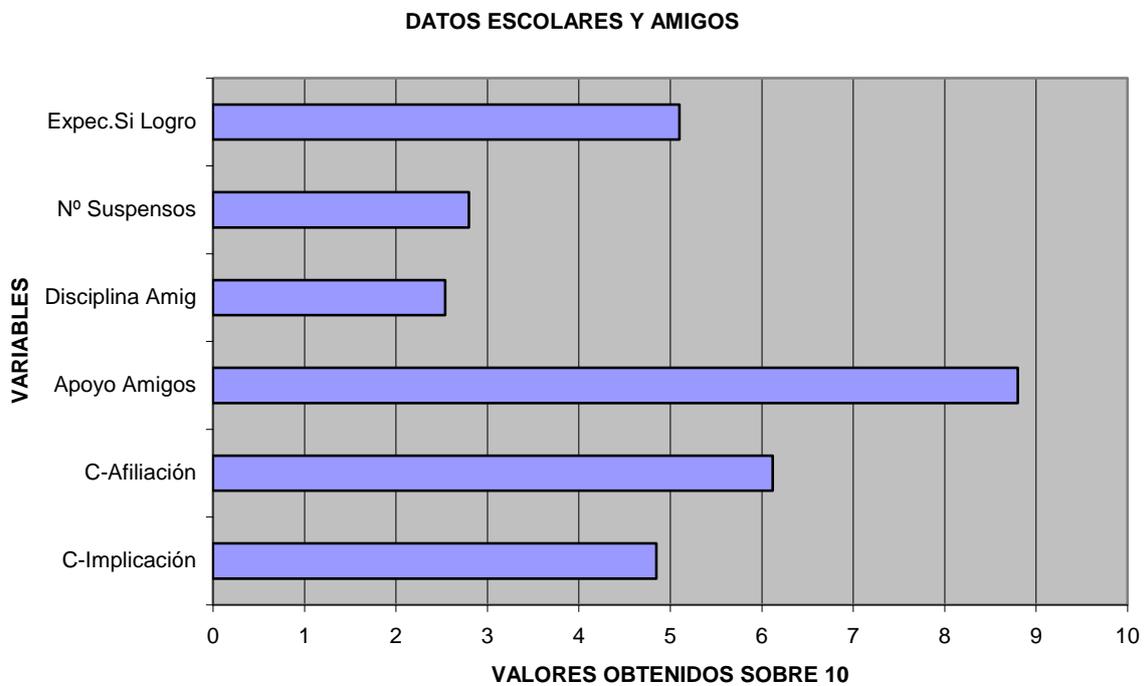


Figura 23 Perfil del adolescente en contexto escolar y amigos

## Contexto familiar.

En lo referente a la familia destaca que la mayoría es de tipo **Nuclear**, con una media de casi **3 hermanos**, que vive en **casa alquilada**, con un **Status bajo**, con alto **Apoyo de los padres** pero baja **Disciplina** y **pocos Conflictos**, con más **Comunicación con la madre** que con el padre, que es baja. En las subescalas de Moos (FES) sobre clima familiar hay **mayor Cohesión y Expresividad que Conflicto**, que es baja. Los **ingresos** familiares son obtenidos por **trabajo**, y en los gastos destaca que **mandan ayudas al exterior** y algunos están hipotecados, bien por casa o deudas personales. (Figura 24).

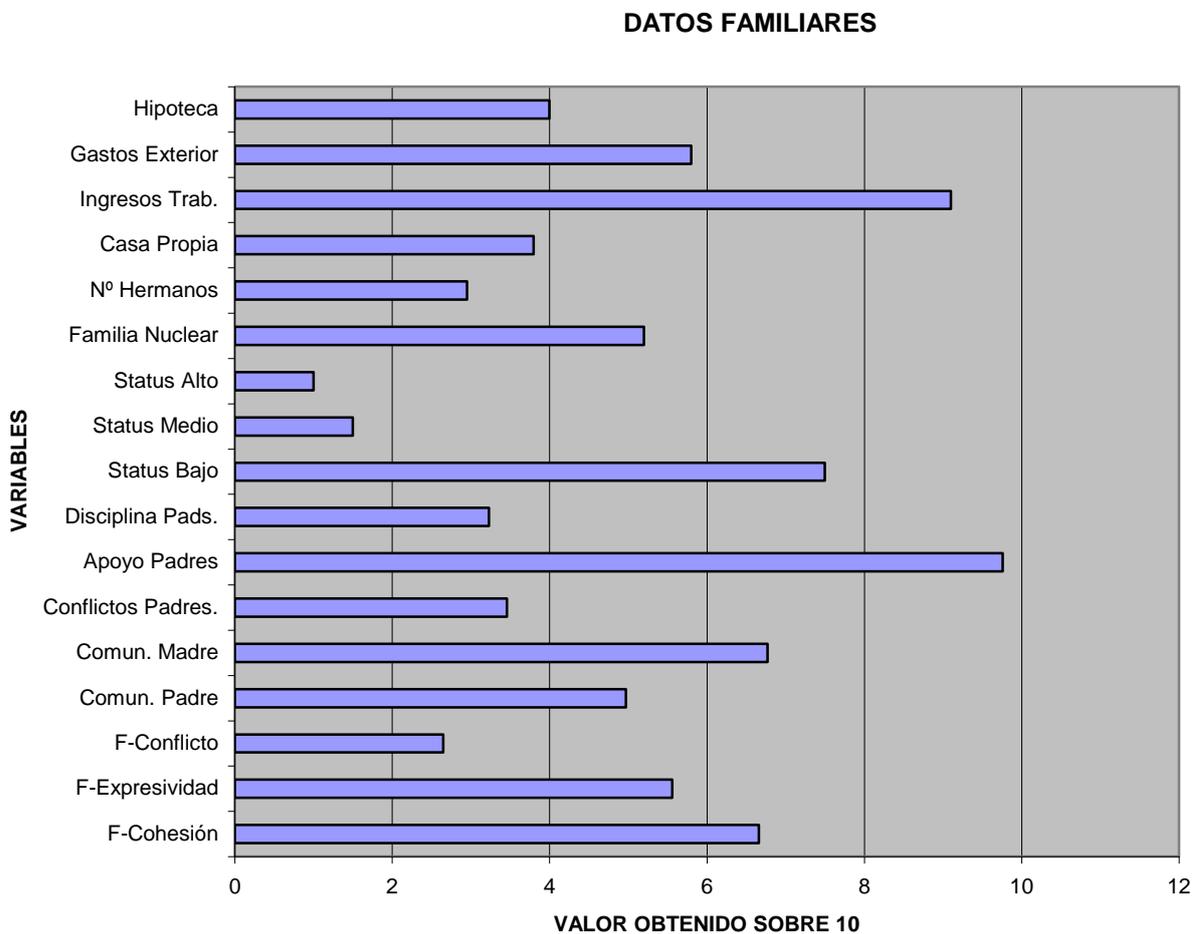


Figura 24 Perfil del adolescente en contexto familiar.



## **10.2. Relaciones entre Bienestar Subjetivo y los factores de Protección-Riesgo en los diferentes Contextos.**

Los análisis realizados dependen del tipo de escala utilizado para medir las variables de los diferentes contextos. En el caso de variables numéricas se calcularon las correlaciones de Pearson y en el caso de variables categóricas se realizaron comparaciones de medias ANOVA o pruebas T.

### **10.2.1.- Relación del Bienestar Subjetivo con Aculturación y Proceso Migratorio.**

Como indicadores de Aculturación utilizamos: a) Aculturación de Origen, Aculturación Española y Proceso Migratorio.

Al relacionar el Bienestar Subjetivo con Aculturación Española y con Aculturación de Origen y con los indicadores del proceso migratorio (Semejanza Cultural, Expectativas reales, Expectativas de preferencia y las Expectativas de logro, Percepción del proceso como Trauma, y Años de Residencia en España) se obtienen los siguientes resultados : Con la Aculturación Española la correlación es positiva y significativa  $r= 0.262$  con un  $p = .007$ ; mientras que entre Bienestar y Aculturación de Origen no hay relación significativa ya que corresponde una correlación de Pearson  $r= .076$  y un  $p =.444$ .

Respecto a los indicadores del proceso migratorio, aparece una relación significativa en la variable percepción de la migración como Trauma, de modo que quienes la percibieron como tal tienen una puntuación media más baja en Bienestar (20.68) siendo la media más alta la que corresponde al grupo que considera el proceso migratorio No traumático (24.34). Si se analiza las diferencias de medias entre el Bienestar y la Percepción de Trauma del proceso migratorio; los resultados de la prueba T realizada para muestras independientes muestran que son significativas entre los grupos ya que así lo indica  $T = 2.076$  con un  $p =.040$ , asumiendo varianzas iguales.

Las Expectativas de Retorno percibidas como probables (Expectativas reales), no muestran diferencias significativas ( $F_2= 2.814$  y  $p = .065$ ), siendo los que creen que se quedarán los que presentan mayor media en Bienestar. En cuanto a las Expectativas de Retorno deseadas

(Expectativas de preferencia) tampoco hay diferencias en Bienestar ( $F_2=.993$  y  $p = .374$ ). En cambio las Expectativas de logro de metas y proyectos previstas para dentro de cinco años, vemos que sí que hay diferencias entre los grupos –Creen que Sí las lograrán, creen que NO las lograrán y creen que las lograrán Parcialmente- Los resultados del ANOVA unifactorial muestran un valor  $F_2=4.816$  y un  $p =.010$ ; en las pruebas post hoc (Games –Howell) los valores más altos en Bienestar corresponden al grupo que cree lograr sus metas, siendo significativas las diferencias de medias respecto al grupo que cree no lograr sus metas con un nivel de significación de  $p =.046$ . El grupo que espera lograr sus metas parcialmente obtiene valores intermedios en Bienestar.

No hay relación entre Bienestar y Años de residencia en España, según los resultados que ofrece la prueba de correlación de Pearson ( $r=.065$ ;  $p= .514$ ).

### **10.2.2. Relación entre Bienestar subjetivo y Contexto familiar.**

Se procedió a relacionar el Bienestar Subjetivo del adolescente con las variables referidas al Contexto Familiar: a) Cohesión, Expresividad y Conflictos de la Escala Clima Social Familiar de Moos (FES), b) Conflictos Familiares de la Escala de Oliva y Parra, c) Apoyo y Disciplina familiar de la Escala de Devereux, d) Comunicación con el padre y Comunicación con la madre de la Escala de Oliva y Parra, e) Tipo de familia, f) Estatus socioeconómico calculado mediante el índice de Hollingshead.

Se realizaron las correspondientes correlaciones de Pearson (Tabla 24), cuyos resultados muestran que la relación de Bienestar Subjetivo con Cohesión y con Expresividad son significativas según los resultados (Cohesión  $r=.432$  y  $p=.000$ ; Expresividad  $r=.411$  con un  $p =.001$ ).

Los factores de Apoyo familiar y Disciplina familiar de la Escala de Devereux también guardan una relación significativa con Bienestar ya que así lo muestran los resultados, en Apoyo  $r=.236$  con un  $p =.016$  y en Disciplina Padres  $r= -.199$  con un  $p = .044$ . Por otra parte ninguno de los factores de la Escala de Comunicación de Oliva y Parra guarda relación significativa con Bienestar Subjetivo ya que Comunicación con el padre obtiene  $r=.162$  y  $p=.101$  y Comunicación con la madre  $r=.166$  y  $p=.094$ .

Las variables que conllevan conflictos no guardan relaciones significativas con Bienestar Subjetivo, ni en el caso del factor Conflictos de la escala FES de Moos ya que se obtiene una correlación  $r = -.191$  con un  $p = .053$ , ni tampoco en el caso del factor Conflictos con padres de la Escala de Oliva y Parra con una  $r = -.124$  y un  $p = .211$ .

|                            | Para N=103             | LSI-ADAPTADA | p    |
|----------------------------|------------------------|--------------|------|
| FES COHESION               | Correlación de Pearson | ,432**       | ,000 |
| FES EXPRESIVIDAD           | Correlación de Pearson | ,411**       | ,000 |
| FES CONFLICTO              | Correlación de Pearson | -,191        | ,053 |
| DEVEREUX APOYO PADRES      | Correlación de Pearson | ,236*        | ,016 |
| DEVEREUX DISCIPLINA PADRES | Correlación de Pearson | -,199*       | ,044 |
| COMUNICACIÓN PADRE         | Correlación de Pearson | ,162         | ,101 |
| COMUNICACIÓN MADRE         | Correlación de Pearson | ,166         | ,094 |
| CONFLICTOS CON PADRES      | Correlación de Pearson | -,124        | ,211 |

Tabla 24 Correlaciones entre Bienestar Subjetivo y variables del Contexto Familiar

Los indicadores referidos al tipo de familia, tanto del que se deriva de la presencia de los progenitores –nuclear completa, monoparental o reconstituida – así como del tipo de familia que se deriva del número de hermanos –numerosa o no numerosa-, no presentan diferencias significativas en Bienestar Subjetivo. En el primer caso  $F_2 = .303$  con un  $p = .739$ ; en el segundo caso el resultado de la prueba T ofrece los resultados  $T = -.356$  con un  $p = .723$ .

La relación del Bienestar con el Estatus Socioeconómico de la familia calculado mediante el índice de Hollingshead no es significativa ya que el resultado de la correlación así lo identifica ( $r = .105$  con un  $p = .289$ ). Si se comparan las medias en Bienestar en función de los cinco tipos de familia que se obtienen, construidos a partir del Estatus medido con el mismo índice, bajo, medio-bajo, medio, medio-alto y alto- tampoco hay diferencias. Los resultados del MANOVA son  $F_4 = 1.183$ , con un  $p = .323$ . Si se forman tres grupos de nivel socioeconómico - bajo, medio y alto- tampoco hay diferencias significativas ( $F_2 = .236$  con un

p =.790). Por lo tanto el Estatus Socioeconómico de la familia no se relaciona con el Bienestar subjetivo de los adolescentes.

### 10.2.3.- Relaciones del Bienestar Subjetivo con el Contexto Escolar

Se ha relacionado el Bienestar Subjetivo de los adolescentes con los factores de Protección-Riesgo del Contexto Escolar incluyendo las siguientes variables Implicación y Afiliación de la Escala Clima Social Escolar, CES, de Moos y Rendimiento Académico.

Tal como se aprecia en la tabla 25 (Correlaciones entre Bienestar S. y variables del Contexto escolar), sólo es significativa y positiva la correlación con el factor Afiliación de la Escala CES de Moos, ( $r = .366$  con un  $p = .000$ ) indicando que a mayor sentimiento de Afiliación hay mayor Bienestar Subjetivo. No presenta nivel de significación la relación entre el Bienestar Subjetivo del adolescente y el resto de variables del contexto escolar. En cuanto al Rendimiento presenta una correlación negativa con el Bienestar pero no significativa, de forma que a mayor Bienestar menor puntuación en Rendimiento, recuérdese que se mide por el número de suspensos, lo que quiere decir que los sujetos que tienen mayor Bienestar, tienen menor número de suspensos, luego mejor Rendimiento.

Tabla 25: Correlaciones del Bienestar Subjetivo con variables del Contexto Escolar

|                 | Para N=103             | LSIADAPTADA A | p    |
|-----------------|------------------------|---------------|------|
| CES IMPLICACION | Correlación de Pearson | -,010         | ,922 |
| CES AFILIACION  | Correlación de Pearson | ,366**        | ,000 |
| RENDIMIENTO     | Correlación de Pearson | -,160         | ,106 |

### 10.2.4.- Relaciones del Bienestar Subjetivo con el Grupo de Iguales.

Las variables utilizadas como indicadores de Protección-Riesgo en el grupo de Iguales fueron Apoyo y Disciplina de la Escala de Derevereux. Las correlaciones obtenidas respecto a

Bienestar Subjetivo que se muestran en la Tabla 26 no son significativas, ya que el nivel de significación es superior al .05, tanto en Apoyo como en Disciplina o Censura con Iguales.

|                                   | <b>Para N=103</b>      | <b>LSI-ADAPTADA</b> | <b>p</b> |
|-----------------------------------|------------------------|---------------------|----------|
| <b>DEVEREUX APOYO AMIGOS</b>      | Correlación de Pearson | ,042                | ,677     |
| <b>DEVEREUX DISCIPLINA AMIGOS</b> | Correlación de Pearson | -,056               | ,572     |

Tabla 26 Correlaciones del Bienestar Subjetivo con Apoyo y Disciplina de Iguales

### **10.3. -Comparaciones entre el Bienestar subjetivo y las características del adolescente. Género, Edad, Nivel de Estudios y Años en España**

El análisis incluye tanto análisis univariantes como multivariantes con cada uno de los indicadores personales del adolescente y su Bienestar.

#### **10.3.1. Comparación en función del Género**

En cuanto al Género, a pesar de que la media de Bienestar entre los hombres es superior a la de las mujeres, la prueba T aplicada para muestras independientes indica que no existen diferencias significativas en función del Género ( $T=1.209$ ; y  $p=.229$ ), teniendo en cuenta que la prueba de Levene indica que las varianzas entre ambos grupos no son iguales.

#### **10.3.2. Comparación en función de la Edad**

La relación con la Edad y el Bienestar Subjetivo no es significativa ya que el resultado que se ha obtenido mediante el cálculo de la correlación de Pearson entre ambas variables es  $r= .127$  con un  $p = .202$ .

#### **10.3.3. Comparación en función del Nivel de Estudios**

Tampoco hay diferencias significativas en función del Nivel de Estudios puesto que el valor obtenido en el ANOVA es de  $F_1=1.013$  al que corresponde un nivel de significación de  $p = .317$ . Téngase en cuenta que se habían agrupado los cursos en dos niveles PCPI y Grado Medio por un lado y Bachiller con el Ciclo Formativo de Grado Superior por otro.

Por lo que no hay diferencias significativas en el Bienestar en función del Nivel de Estudios

#### **10.3.4. Comparación en función de los Años de Residencia en España.**

No hay relación entre Bienestar y Años de Residencia en España, según los resultados que ofrece la prueba de correlación de Pearson ( $r=.065$ ;  $p = .514$ ).

#### **10.3.5. Relaciones entre el Bienestar subjetivo y las variables Género y Nivel de Estudios.**

A continuación se procede, con objeto de reducir el error tipo 1 que se acumula en los análisis univariados anteriores, a realizar un análisis multivariado entre el Bienestar subjetivo con el Género y Nivel de Estudios, cuyos resultados se muestran a continuación.

El análisis de varianza (MANOVA) muestra que no hay diferencias significativas en Bienestar Subjetivo cuando se toma como factores fijos el Género y Nivel de Estudios. Se obtienen los siguientes resultados  $F_1=0.005$ ,  $p =.942$ ,  $\eta^2=.000$  para la interacción, así como los análisis de continuación también indican que no hay diferencias significativas en las variables seleccionadas, que son para Género,  $F_1 = 0.786$ ,  $p =.377$   $\eta^2=.008$ , y para Nivel de Estudios,  $F_1 =0.565$ ,  $p =.454$ ,  $\eta^2=.006$ , en los que se observa que las varianzas explicadas son muy bajas. Por lo tanto no existe interacción en el efecto de estas variables Género y Nivel de Estudios.

#### **10.3.6- Relación entre Bienestar subjetivo y Años en España controlando la Edad.**

Si se realiza la correlación parcial entre Bienestar Subjetivo y Años de residencia en España, teniendo en cuenta la Edad de los adolescentes, se concluye que la correlación de Pearson no es significativa puesto que el valor en la prueba es de  $r = .040$ , con un  $p = .693$ .

#### **10.4- Modelo predictivo de Bienestar Subjetivo a partir de los factores de Protección/Riesgo de los diferentes Contextos de desarrollo y las características personales.**

Se utilizan como variables predictoras las variables indicadoras de Protección-Riesgo en los diferentes Contextos de desarrollo: Aculturación y Proceso migratorio, Contexto Familiar, Contexto Escolar y Grupo de Iguales.

Se analiza mediante la técnica de regresión múltiple paso a paso, los efectos sobre Bienestar Subjetivo a partir de los factores de Protección/riesgo propios de los contextos de desarrollo familiar, escolar y grupo de Iguales, Aculturación y proceso migratorio.

Se lleva a cabo una selección de variables predictoras, teniendo en cuenta el número de la muestra y la relación significativa de estas variables con Bienestar. Se encuentra una capacidad predictiva del 36,7% ( $R^2 = .367$ ;  $p < .001$ ). Siendo las variables incluidas: Cohesión familiar, Afiliación al centro de estudios, Expresividad familiar, -variables que correlacionan positivamente con la variable criterio-. También se incluye la variable Percepción del suceso migratorio como Trauma que tiene un efecto negativo, tal como puede verse con el coeficiente beta, (-3,056), es decir que la percepción del suceso como un Trauma se asocia a Bienestar más bajo. La variable Expectativas de Retorno, también es un buen predictor, siendo quienes prevén quedarse en el país los que presentan mayor Bienestar.

En la tabla 27 aparecen los coeficientes que permiten predecir en cada caso el nivel de Bienestar Subjetivo a partir de las variables seleccionadas por el modelo. Por otra parte el paso cinco de la regresión es el que ha ofrecido la solución óptima en el modelo predictivo y queda reflejado en la tabla 28, donde se aprecia la secuenciación y porcentaje de varianza explicada por cada una de las variables.

**Coefficientes<sup>a</sup>**

| Modelo | Coefficients no estandarizados |            | Coefficients tipificados | t     | p      |      |
|--------|--------------------------------|------------|--------------------------|-------|--------|------|
|        | B                              | Error típ. | Beta                     |       |        |      |
| 5      | (Constante)                    | 10,164     | 3,317                    |       | 3,065  | ,003 |
|        | FES COHESION                   | ,618       | ,294                     | ,199  | 2,105  | ,038 |
|        | CES AFILIACION                 | ,664       | ,202                     | ,274  | 3,282  | ,001 |
|        | FES EXPRESIVIDAD               | ,856       | ,293                     | ,266  | 2,920  | ,004 |
|        | TRAUMA DICOTOMICA              | -3,056     | 1,474                    | -,169 | -2,073 | ,041 |
|        | EXPECTATIVAS DE RETORNO        | 2,321      | 1,132                    | ,169  | 2,051  | ,043 |

a. Variable dependiente: LSI-ADAPTADA

**Tabla 27 Coeficientes de las variables predictoras del Bienestar Subjetivo**

**Resumen del modelo**

| Modelo | R                 | R cuadrado | R cuadrado corregida | Error típ. de la estimación |
|--------|-------------------|------------|----------------------|-----------------------------|
| 1      | ,432 <sup>a</sup> | ,187       | ,179                 | 5,96197                     |
| 2      | ,512 <sup>b</sup> | ,262       | ,247                 | 5,70985                     |
| 3      | ,558 <sup>c</sup> | ,311       | ,290                 | 5,54430                     |
| 4      | ,583 <sup>d</sup> | ,340       | ,313                 | 5,45523                     |
| 5      | ,606 <sup>e</sup> | ,367       | ,334                 | 5,36816                     |

a. Variables predictoras: (Constante), FESCOHESION

b. Variables predictoras: (Constante), FESCOHESION, CESAFILIACION

c. Variables predictoras: (Constante), FESCOHESION, CESAFILIACION, FESEXPRESIVIDAD

d. Variables predictoras: (Constante), FESCOHESION, CESAFILIACION, FESEXPRESIVIDAD, TRAUMA DEL SUCESO MIGRATORIO.

e. Variables predictoras: (Constante), FESCOHESION, CESAFILIACION, FESEXPRESIVIDAD, TRAUMA DICOTOMICA, EXPECTATIVAS DE RETORNO

**Tabla 28: Modelo óptimo de predicción del Bienestar Subjetivo del adolescente migrante con las variables explicativas que lo conforman.**

## **10.5.- Comparación entre Aculturación Española y Aculturación de Origen**

Se analiza la comparación entre aculturación Total Española y de Origen y posteriormente se comparan las dos áreas o ámbitos de Aculturación en cada una de las dimensiones que las configuran: Uso del lenguaje, Actitudes hacia el sistema social, Valores y actitudes, Red social, Identidad cultural, Aceptación Percibida. A continuación se compara este grupo de adolescentes según las cuatro categorías que plantea el modelo de Berry y que incluyen la Aculturación Española y la Aculturación de Origen diferenciando valores altos o bajos, siendo las categorías Integración, Asimilación, Separación y Marginación. Por último, y dando respuesta al último de los objetivos planteados en este apartado, se compara la Aculturación de los adolescentes en función del Género, Edad, Nivel de estudios y Años en España

### **10.5.1.-Comparación entre Aculturación de Origen y Aculturación Española: Valores globales.**

En este apartado se comparan las dos dimensiones de Aculturación, tanto a nivel global como en cada una de las áreas mediante las que se describe la Aculturación: Uso del lenguaje, Actitudes hacia el sistema social, Valores y actitudes, Red social, Identidad cultural, Aceptación percibida. También se describe a los adolescentes a partir de las cuatro categorías del modelo de Berry construidas según su puntuación sea alta o baja en Aculturación total Española y en Aculturación total de Origen.

Al comparar el nivel de Aculturación entre las dos dimensiones, Española y de Origen, se comprueba que la Aculturación de Origen es superior a la Española. Se ha realizado la correspondiente prueba de contraste, prueba t para muestras relacionadas, que permite comparar las puntuaciones medias de ambas variables. Además presentan una correlación negativa y significativa ya que se obtienen unos valores de  $r = -.289$  con  $p = .003$ . En la prueba T, un valor  $T = -2.781$  y  $p = .006$ , siendo la relación negativa y significativa. Los resultados de esta prueba junto a los estadísticos descriptivos aparecen en la tabla 29.

|                       | Media    | g.l. | D.T.     | t      | p    |
|-----------------------|----------|------|----------|--------|------|
| ACULTURACIÓN ESPAÑOLA | 104,2718 | 102  | 27,44163 | -2,781 | ,006 |
| ACULTURACIÓN ORIGEN   | 116,4272 | 102  | 27,81684 |        |      |

Tabla 29 Estadísticos y resultados de la prueba T entre AE y AO.

### **10.5.2.-Comparación entre las diferentes áreas que configuran la Aculturación Española y la Aculturación de Origen.**

La puntuación de Aculturación Total es el resultado de la Aculturación en diferentes áreas que hacen referencia a la aceptación e interiorización de aspectos culturales diferentes, por lo que la puntuación total enmascara las diferencias existentes en cada una de ellas. Ahora se trata pues de comparar cada una de estas áreas en las dos dimensiones. Los resultados de las pruebas de contraste realizadas, que en todos los casos son pruebas t para muestras relacionadas, indican si se detectan diferencias significativas en alguna de las áreas. Como puede verse en los resultados de la tabla 30, es significativa la dimensión Organización Social, en la que son positivamente valoradas la organización política y la sanidad en España. También significativa el área Valores y Actitudes, pero en este caso a favor de los de la Cultura de Origen y por último al igual que en el caso anterior la Identidad, es más valorada la de Origen y es significativa la relación en esta área.

En el área Lenguaje A y B, en el apartado A lingüístico o la forma de hablar tanto en el ámbito privado como público con expresiones propias o del país de acogida, se manifiesta una clara tendencia a utilizar expresiones de su país de origen pero como demuestran los resultados en el apartado B o grado de comodidad a la hora de utilizar palabras y expresiones propias de su país o el de acogida, se sienten igual de satisfechos en uno u otro caso, aquí no hay significación.

En el área Redes, considerando las redes sociales migratorias, como el conjunto de relaciones que toda persona mantiene en contacto con otras. Este concepto de red migratoria designa un proceso social que conecta a gente establecida en diferentes espacios, al mismo tiempo que posibilita desarrollar nuevas estrategias cuando las personas viven fuera de su lugar de

nacimiento. En el presente estudio si hay diferencia de agrupación o relación entre compatriotas o personas de España, siendo mayor entre compatriotas pero esta relación no es significativa.

En el área de Actitudes y Valores, gente y cultura, también existen diferencias significativas a favor de la Aculturación de Origen. En el mismo sentido se orientan las diferencias halladas en el área Identidad Cultural donde también es superior en la Aculturación de Origen.

Completa la información anterior la variable Aceptación Percibida, en la que los adolescentes migrantes tienen percepciones muy variadas acerca de la aceptación que tienen respecto a ellos la población española, pero mayor que la que perciben de la población extranjera. En la tabla 30, aparecen los resultados de las pruebas de contraste de cada una de las áreas junto con los descriptivos, media y desviación típica, que facilitan la interpretación de estos resultados.

|  | <b>Media</b> | <b>Desviación típ.</b> | <b>t</b> | <b>p</b> |
|--|--------------|------------------------|----------|----------|
| ACULTURACION ESPAÑOLA Área lingüística A | 8,563        | 4,5194                 | -,596    | ,553     |
| ACULTURACIÓN ORIGEN Área lingüística A   | 9,0388       | 4,92278                |          |          |
| ACULT. ESPAÑOLA Grado comodidad B        | 2,1650       | 1,24536                | -1,924   | ,057     |
| ACULT. ORIGEN Grado comodidad B          | 2,4757       | 1,28981                |          |          |
| ORGANIZACIÓN SOCIAL ESPAÑOLA             | 23,9612      | 5,47171                | 5,598    | ,000     |
| ORGANIZACIÓN SOCIAL ORIGEN               | 20,2039      | 6,07205                |          |          |
| ACTITUDES Y VALORES ESPAÑOLA             | 25,9417      | 7,85883                | -4,665   | ,000     |
| ACTITUDES Y VALORES ORIGEN               | 29,7087      | 6,40103                |          |          |
| REDES CON ESPAÑOLES                      | 21,9223      | 9,41910                | -,533    | ,595     |
| REDES CON PAISANOS                       | 22,7961      | 9,45200                |          |          |
| IDENTIDAD ESPAÑOLA                       | 15,2136      | 9,26796                | -6,517   | ,000     |
| IDENTIDAD ORIGEN                         | 25,6990      | 9,40467                |          |          |
| ACEPTACIÓN PERCIBIDA ESPAÑOLA            | 6,5049       | 2,25734                | ,000     | 1,000    |
| ACEPTACIÓN PERCIBIDA ORIGEN              | 6,5049       | 1,95475                |          |          |

Tabla 30 Estadísticos y resultados de la prueba T de la AE. y la AO. en cada una de sus áreas.

Como puede apreciarse en los resultados de la tabla 30, son significativas las relaciones de las dimensiones Organización Social, más apreciada la Española; sin embargo las Actitudes y Valores son más valorados los del país de origen; también es significativa la Identidad que es superior la de origen.

### 10.5.3.- Distribución según el modelo de Aculturación de Berry.

Se recodifican los casos según la puntuación en Aculturación fuese alta o baja, tomando como punto de referencia la mediana en cada variable, es decir en A.E. y en A.O. los valores de las medianas son 100 y 122 respectivamente. La distribución obtenida teniendo en cuenta los valores alto o bajo en cada variable se distribuyen de acuerdo con la tabla de contingencia de distribución de Berry. La diferencias entre los cuatro grupos resultantes no son significativas puesto que en la prueba realizada se obtiene un valor Chi cuadrado= 2.234, con un p. =.168.

Se procede de igual forma con los valores de la media y la prueba Chi cuadrado, con los grupos resultantes de la distribución según los valores por encima o debajo de la media, el resultado indica que las diferencias halladas no son significativas, siendo el valor de Chi cuadrado = .646 y el correspondiente p = .422. Con esta opción se seleccionan valores más extremos y obviamente se pierden casos. Pero los resultados son similares a los de de tomar la mediana como punto de corte.

En este modelo, según sea el nivel de asimilación en cada una de las dos culturas, se plantean cuatro orientaciones de aculturación que podría desarrollar la población inmigrante y que son siguiendo a Berry, (1990): **Integración**, que supone mantener la propia Identidad étnica y mantener una actitud abierta y un alto nivel de aceptación de la cultura mayoritaria, **Asimilación**, que indica un distanciamiento de la cultura de origen y una alta asimilación de la cultura de acogida, **Separación**, que supone una alta vinculación a la cultura de origen con escasa interiorización de la cultura de acogida y **Marginación**, que supone una baja interiorización de ambas culturas propios, aunque no identificables con ninguna de las dos culturas.

|         | ACULTURACIÓN ESPAÑOLA | ACULTURACIÓN ORIGEN |
|---------|-----------------------|---------------------|
| Media   | 104,2718              | 116,4272            |
| Mediana | 100,0000              | 122,0000            |

Tabla 31 Media y Mediana de la Aculturación en sus dos dimensiones A.E. y A.O.

Los resultados de la muestra después de realizado la tabla de contingencia optando como punto de corte la mediana y la media (tabla 31), de la Aculturación tanto de Origen como de la Española, y según la distribución de Berry, según los valores se encuentren situados por encima o por debajo del punto de corte, se obtiene la misma distribución con igual número de sujetos en los dos casos. Como se aprecia en la figura 25, siendo N el número de sujetos en cada una de las clasificaciones, acompañada de los porcentajes.



Figura 25 Distribución de Berry, según la puntuación de Aculturación obtenida en la muestra, por encima o debajo de la mediana y media.

La relación entre ambas variables, Aculturación de Origen y Aculturación Española es negativa y significativa, según la correlación bivariada de Pearson  $r = -.289$  para un  $p = .003$ , resultado que cuestiona el modelo de Berry. Lo que significa que a mayor Aculturación de

Origen menor Aculturación Española y viceversa, a Mayor Aculturación Española menor Aculturación de Origen.

## **10.6.- Comparaciones de los factores de Protección-Riesgo en cada uno de los contextos de desarrollo en función las características de los adolescentes.**

### **10.6.1. Comparaciones en Aculturación.**

Se toman como características personales las variables: Género, Nivel de Estudios, Edad y Años en España. Primero se hace un análisis variable a variable y después se procede a un análisis de varianza agrupando Género y Nivel de Estudios para ver la relación con la Aculturación y después se ve la relación de la Aculturación con los Años de Residencia en España controlando la Edad de los adolescentes.

#### **a). Relación entre Aculturación y Género.**

Se realiza una prueba T para muestras independientes y no se detectan diferencias en función del Género en Aculturación Española ( $T = 1.645$ ,  $p = .103$ ) ni tampoco en Aculturación de Origen ( $T = -1.575$ ,  $p = .121$ ). En ambos casos la prueba t realizada, para muestras independientes, obtiene un nivel de significación superior a .05. Se ha tenido en cuenta que en el caso de A.E. la prueba de Levene indica que las varianzas son iguales, mientras que en A.O. se tuvo en cuenta que las varianzas no fueron iguales.

#### **b). Relación entre Aculturación y Nivel de Estudios.**

Se ha realizado el Anova con la puntuación total de Aculturación y la variable Nivel de Estudios no obteniendo diferencias significativas en AE y si en AO en relación al Nivel de Estudios.

La Aculturación Española Total no muestra diferencias significativas en función del Nivel de Estudios, puesto que Anova calculado nos indica un valor  $F_3 = 1.260$  al que corresponde un  $p = .292$ . En el caso de la Aculturación de Origen Total sí que muestra diferencias ( $F_3 = 3.679$ , y  $p = .015$ ), siendo la diferencia significativa la que existe entre el nivel de PCPI y el de Bachiller que alcanza una media inferior, siendo superior la media en el nivel PCPI con una significación de  $p = .009$  entre estos dos niveles.

### c). Comparaciones en Aculturación en función del Género y Nivel de Estudios.

Para minimizar el Error Tipo I se procede a realizar un MANOVA entre AE y AO con Género y Nivel de Estudios en el que se obtienen los siguientes resultados: para AE y AO con Género no hay significación (tomando el valor de Traza Pillai,  $F_{2,98}=2.347$   $p = .101$ ,  $\eta^2 = .046$ ), para Nivel de Estudios si es significativa (Traza Pillai,  $F_{2,98}=4.942$   $p = .009$ ,  $\eta^2 = .092$ )y también para la interacción, Género y Nivel de Estudios (Tomando el estadístico Traza Pillai,  $F_{2,98}=3.129$   $p = .048$ ,  $\eta^2 = .060$ ), tal y como demuestran los resultados obtenidos (Tabla 32). Si se procede al estudio de los efectos intersujetos en las que la relación es significativa se observa en qué dimensión de la Aculturación se produce el nivel de significación; así se ve en la relación significativa Nivel de Estudios y Aculturación que la significación es debida a la AO ya que ( $F_1 =9.276$ ,  $p = .003$ ,  $\eta^2 = .086$ ) mientras que la AE no presenta significación ( $F_1=2.251$ ,  $p = .137$  y  $\eta^2 = .022$ ), en lo referente a la interacción Género y Nivel de Estudios con Aculturación la significación no es debida a la AE ( $F_1=1.596$ ,  $p = .209$  y  $\eta^2 = .016$ ) y si es significativa por la AO ya que así lo demuestran los resultados ( $F_1 =5.764$ ,  $p = .018$ ,  $\eta^2 = .055$ ), resultados que se aprecian en la tabla 33.

| Contrastes multivariados <sup>b</sup> |                 |       |                       |                    |              |      |                         |
|---------------------------------------|-----------------|-------|-----------------------|--------------------|--------------|------|-------------------------|
| Efecto                                |                 | Valor | F                     | Gl de la hipótesis | Gl del error | p.   | Eta al cuadrado parcial |
| Intersección                          | Traza de Pillai | ,975  | 1939,133 <sup>a</sup> | 2,000              | 98,000       | ,000 | ,975                    |
| GENERO                                | Traza de Pillai | ,046  | 2,347 <sup>a</sup>    | 2,000              | 98,000       | ,101 | ,046                    |
| NIVEL_ESTU_M_S                        | Traza de Pillai | ,092  | 4,942 <sup>a</sup>    | 2,000              | 98,000       | ,009 | ,092                    |
| GENERO * NIVEL_ESTU_M_S               | Traza de Pillai | ,060  | 3,129 <sup>a</sup>    | 2,000              | 98,000       | ,048 | ,060                    |

Tabla 32 Resultados análisis MANOVA entre Aculturación (AE y AO) con Género y Nivel de estudios.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

| Origen                     | Variable dependiente         | Suma de cuadrados<br>tipo III | gl  | Media<br>cuadrática | F     | p.   | Eta al cuadrado<br>parcial |
|----------------------------|------------------------------|-------------------------------|-----|---------------------|-------|------|----------------------------|
| GENERO                     | ACULTURACIÓN<br>ESPAÑOLA     | 1857,169                      | 1   | 1857,169            | 2,543 | ,114 | ,025                       |
|                            | ACULTURACIÓN ORIGEN<br>TOTAL | 2213,066                      | 1   | 2213,066            | 3,245 | ,075 | ,032                       |
| NIVEL_ESTU_M_S             | ACULTURACIÓN<br>ESPAÑOLA     | 1643,763                      | 1   | 1643,763            | 2,251 | ,137 | ,022                       |
|                            | ACULTURACIÓN ORIGEN<br>TOTAL | 6327,008                      | 1   | 6327,008            | 9,276 | ,003 | ,086                       |
| GENERO *<br>NIVEL_ESTU_M_S | ACULTURACIÓN<br>ESPAÑOLA     | 1165,752                      | 1   | 1165,752            | 1,596 | ,209 | ,016                       |
|                            | ACULTURACIÓN ORIGEN<br>TOTAL | 3931,490                      | 1   | 3931,490            | 5,764 | ,018 | ,055                       |
| Total                      | ACULTURACIÓN<br>ESPAÑOLA     | 1196690,000                   | 103 |                     |       |      |                            |
|                            | ACULTURACIÓN ORIGEN<br>TOTAL | 1475120,000                   | 103 |                     |       |      |                            |

a. R cuadrado = ,059 (R cuadrado corregida = ,030)

b. R cuadrado = ,144 (R cuadrado corregida = ,119)

Tabla 33 Análisis de los efectos intersujetos entre Nivel de estudios y Aculturación en sus dos dimensiones AE y AO.

Tras los resultados del análisis de los efectos intersujetos anterior, se procede a analizar la significación de la interacción de Género y Nivel de estudios que se da en la Aculturación de Origen, resultados que se observan en la tabla 34.

Al analizar esta significación en la AO con el Nivel de Estudios y en la interacción con Género se observa en los estadísticos descriptivos, que son los hombres del nivel más bajo, PCPI y CFGM, los que obtienen mayor media en Aculturación Origen.

### 3. SEXO \* NIVEL ESTUDIOS

| Variable dependiente      | SEXO   | NIVEL ESTUDIOS | Media   | Error típ. | Intervalo de confianza 95% |                 |
|---------------------------|--------|----------------|---------|------------|----------------------------|-----------------|
|                           |        |                |         |            | Límite inferior            | Límite superior |
| ACULTURACIÓN ESPAÑOLA     | HOMBRE | PCPI+CFGM      | 101,737 | 6,200      | 89,435                     | 114,038         |
|                           |        | BACHILLER+CFGS | 117,700 | 6,043      | 105,710                    | 129,690         |
|                           | MUJER  | PCPI+CFGM      | 99,824  | 6,554      | 86,818                     | 112,829         |
|                           |        | BACHILLER+CFGS | 101,191 | 3,942      | 93,370                     | 109,013         |
| ACULTURACIÓN ORIGEN TOTAL | HOMBRE | PCPI+CFGM      | 126,053 | 5,991      | 114,164                    | 137,941         |
|                           |        | BACHILLER+CFGS | 95,650  | 5,840      | 84,063                     | 107,237         |
|                           | MUJER  | PCPI+CFGM      | 122,706 | 6,334      | 110,138                    | 135,274         |
|                           |        | BACHILLER+CFGS | 119,106 | 3,809      | 111,548                    | 126,665         |

Tabla 34 Estadísticos de la interacción Género y Nivel de estudios con AE y AO.

#### d). Relación entre Aculturación y los Años de Residencia en España.

Se procede a realizar la correlación entre estas dos variables Aculturación y Años de Residencia, y se obtiene un valor  $r = -.419$  y un  $p < .000$  en AO, siendo significativa y negativa, es decir a medida que aumentan los años de Residencia en España se reduce la Aculturación de Origen, en cambio los Años de Residencia no guardan relación con la Aculturación Española, en este grupo de adolescentes de origen hispano, puesto que los resultados obtenidos así lo determinan  $r = -.169$ , y  $p > .05$ , ya que  $p = .088$ .

#### e). Relación entre Aculturación y la Edad de los estudiantes.

Se procede al análisis entre estas dos variables, obteniendo la correlación entre Aculturación y la Edad de los adolescentes.

La Edad de los estudiantes no correlaciona significativamente con la Aculturación de Origen ( $r = -.126$ ,  $p > .05$ ,  $p = .207$ ), ni tampoco existe correlación significativa con la Aculturación Española ( $r = .009$ ,  $p > .05$  ya que  $p = .928$ ). Por lo que la Edad no se relaciona con la Aculturación.

**f). Relación entre Aculturación y Años de Residencia en España controlando la Edad.**

Para hacer un análisis más detallado se procede a la obtención de las correlaciones parciales, entre la Aculturación y los Años de Residencia en España pero esta vez controlando la Edad de los adolescentes, siendo significativa y negativa la relación entre Aculturación de Origen y los Años de Residencia en España controlando la Edad, es decir, a medida que pasan los Años de Residencia en España disminuye la Aculturación de Origen ( $r = -.405$  con  $p < .000$ ), mientras que no se ve afectada la Aculturación Española, ya que se obtienen unos valores de  $r = .171$  y  $p = .086$ .

**10.6.2.- Comparaciones en el Contexto familiar.**

**a). Comparaciones en función del Género y Nivel Educativo de las variables Cohesión, Expresividad y Conflicto.**

Al analizar las escalas de Moos del Clima Social Familiar: Cohesión, Expresividad y Conflicto en función del Género y Nivel Educativo según los resultados obtenidos en el MANOVA y tomando el valor Traza Pillai se detecta que no hay diferencias significativas, ni por Género ( $F_{3,97} = .796$ ,  $p = .499$ ,  $\eta^2 = .024$ ) ni por Nivel de Estudios ( $F_{3,97} = 1.528$ ,  $p = .212$ ,  $\eta^2 = .045$ ) ni hay interacción entre ambas variables ( $F_{3,97} = .903$ ,  $p = .443$ ,  $\eta^2 = .027$ ) tomando para su interpretación los valores de corte de Cohen (1992).

**b). Comparaciones en función del Género y Nivel Educativo y Contexto Familiar, según la escala de Devereux, Apoyo y Disciplina con padres.**

Se ha completado también la información con la obtención de eta cuadrado y el correspondiente MANOVA entre Disciplina y Apoyo padres con Género y Nivel Educativo cuyos resultados tomando traza Pillai son en función del Género ( $F_{2,98} = 1.159$ ,  $p = .318$ ,  $\eta^2 = .023$ ) en función del Nivel de Estudios ( $F_{2,98} = 1.260$ ,  $p = .288$ ,  $\eta^2 = .025$ ) y en la interacción ( $F_{2,98} = 1.459$ ,  $p = .238$ ,  $\eta^2 = .029$ ) que confirman que no hay relación en función de Género y

Nivel Educativo de las dimensiones Apoyo y Disciplina del Clima Familiar, ya que siguiendo los puntos de corte de Cohen (1992) no hay nivel de significación.

**c). Análisis en función del Género y Nivel Educativo del Contexto Familiar según las variables Comunicación con los padres y Conflictos, de las escalas de Parra y Oliva.**

Se incluyen las variables Comunicación Padre, Comunicación Madre y Conflictos parentales. De igual forma tras el MANOVA realizado teniendo en cuenta la Comunicación con el Padre, La Comunicación con la Madre y los Conflictos con los padres en función del Género y el Nivel Educativo se tiene un efecto significativo sobre Comunicación y Conflictos, no habiendo significación por Género ( $F_{3,97}=1.985$ ,  $p = .121$ ,  $\eta^2 = .058$ ) tampoco hay interacción entre variables ( $F_{3,97}=.773$ ,  $p = .512$ ,  $\eta^2 = .023$ ), siendo los valores obtenidos en función del Nivel de Estudios ( $F_{3,97} = 3.036$ ,  $p = .033$ ,  $\eta^2 = 0.086$ ), por lo que el Nivel de Estudios ofrece una relación significativa con las variables del Clima Familiar contempladas, Comunicación con el padre, Comunicación con la madre y Conflictos parentales.

Para completar el análisis en este apartado, ya que la relación de Comunicación Padre, Comunicación Madre y Conflictos parentales ha salido significativa en función del Nivel de Estudios; se procede al análisis de los efectos intersujetos de estas dimensiones del Clima Familiar con el Nivel de Estudios, donde se comprueba que es en Conflictos con los padres la variable que es significativa, ya que alcanza un  $p = .006$  y  $\eta^2 = .074$ . Tomando ahora los cuatro niveles educativos, PCPI, CFGM, BACHILLER y CFGS para así ver cuál de ellas tiene más peso y comparando las medias marginales de Conflictos en los distintos Niveles educativos se comprueba que las medias más altas se dan en los niveles más bajos, PCPI y entre las mujeres. Además para ello se realiza un ANOVA, asumiendo el error tipo 1 y se obtienen los resultados siguientes,  $F_{3,99} = .880$  con un  $p = .454$  en Comunicación Padre;  $F_{3,99} = 1.483$  con un  $p = .224$  en Comunicación Madre, por lo que estas no son significativas y por último se obtiene un  $F_{3,99} = 4.292$  con un  $p = .007$  en Conflictos parentales que si alcanza un nivel de significación en relación al Nivel de Estudios. Analizando después las medias de los sujetos en Conflictos con los padres y los diferentes Niveles educativos se observa que las medias superiores se encuentran en los grupos con Niveles Educativos más bajos, es decir en PCPI y CFGM en los hombres (media hombres 25.000 y 25,1250)) aunque sin mucha

diferencia con respecto a las mujeres en los mismos niveles (media mujeres PCPI= 25.400 y en CFGM =23.8333) siendo más bajas las medias en el Nivel educativo más alto CFGS, siendo los hombres los que presentan menor Conflicto.

**d). Relación entre la Edad, controlando Años de residencia en España, y las variables del contexto familiar.**

Se utilizan como indicadores de Clima familiar: Cohesión, Expresividad y Conflicto, Disciplina y Apoyo padres, Comunicación Padre y Madre y Conflictos parentales. En las correlaciones parciales realizadas no se obtiene ningún valor significativo, por lo que la Edad controlando los Años en España no afecta al Clima Familiar en todas las dimensiones controladas, como puede apreciarse en la tabla 35.

| Variables de control  |                                   |             | Edad  |      |
|-----------------------|-----------------------------------|-------------|-------|------|
| <b>Años En España</b> | <b>Edad</b>                       | Correlación | 1,000 | p    |
|                       | <b>FES Cohesión</b>               | Correlación | ,183  | ,066 |
|                       | <b>FES Expresividad</b>           | Correlación | ,092  | ,357 |
|                       | <b>FES Conflicto</b>              | Correlación | -,031 | ,758 |
|                       | <b>Devereux Apoyo Padres</b>      | Correlación | ,045  | ,655 |
|                       | <b>Devereux Disciplina Padres</b> | Correlación | -,080 | ,422 |
|                       | <b>Comunicación Padre</b>         | Correlación | ,115  | ,248 |
|                       | <b>Comunicación Madre</b>         | Correlación | ,144  | ,150 |
|                       | <b>Conflictos con Padre</b>       | Correlación | -,131 | ,189 |

Tabla 35 Relaciones entre variables del Clima familiar y la Edad de los adolescentes controlando los Años en España

**e). Análisis de la relación entre los Años de residencia en España, controlando la Edad, y las diferentes dimensiones del contexto Familiar.**

Se completa el estudio con las correlaciones parciales de las variables del contexto familiar y los Años en España pero controlando la influencia de la Edad de los adolescentes. Los resultados de estas correlaciones parciales indican que no hay significación ni influencia en el Clima Familiar por los Años de residencia en España.

Los resultados de estas correlaciones se muestran en la tabla 36, en la que se aprecia que no hay ninguna correlación significativa entre las variables del contexto familiar y los Años de estancia en España controlando la Edad, salvo en Comunicación con el padre, ya que presenta una correlación  $r=-.255$  con un valor de significación  $p=.010$  inferior a  $p<.05$ ; tal y como puede apreciarse en la tabla 36. Estos resultados suponen que a medida de que pasan los Años en España, disminuye la Comunicación con el padre, controlando la Edad de los adolescentes ya que presenta una correlación negativa.

| Variables de control |                            | AÑOS EN ESPAÑA |       |      |
|----------------------|----------------------------|----------------|-------|------|
| EDAD                 | Años en España             | Correlación    | 1,000 | p    |
|                      | FES Cohesión               | Correlación    | ,054  | ,591 |
|                      | FES Expresividad           | Correlación    | -,064 | ,525 |
|                      | FES Conflicto              | Correlación    | ,006  | ,952 |
|                      | Devereux Apoyo Padres      | Correlación    | -,109 | ,276 |
|                      | Devereux Disciplina Padres | Correlación    | ,029  | ,774 |
|                      | Comunicación Padre         | Correlación    | -,255 | ,010 |
|                      | Comunicación Madre         | Correlación    | -,103 | ,301 |
|                      | Conflictos Con Padres      | Correlación    | ,091  | ,362 |

Tabla 36 Correlaciones parciales entre variables del contexto familiar y los Años en España controlando la Edad de los adolescentes.

### 10.6.3.- Comparaciones en Contexto escolar: Implicación Escolar, Afiliación Escolar y Rendimiento.

#### a) Comparación en función del Género y Nivel de estudios los indicadores del Contexto escolar: Implicación escolar y Afiliación escolar.

Se ha procedido a realizar un MANOVA con las dimensiones del Clima Escolar Implicación y Afiliación en función del Género y Nivel de Estudios y los resultados muestran los siguientes valores, tomando el estadístico Traza Pillai,  $F_{2,98}=2.270$ ,  $p=.109$ ,  $\eta^2=.044$  en Género, un  $F_{2,98}=.222$ ,  $p=.801$ ,  $\eta^2=.044$  en Nivel de Estudios y  $F_{2,98}=.548$ ,  $p=.580$ ,  $\eta^2=$

.011 para la interacción, resultados que reflejan que el Clima Escolar no se ve afectado ni por Género ni por el Nivel de Estudios.

Ahora se procede a analizar Implicación y Afiliación en función del Género, y según los resultados los adolescentes de ambos sexos muestran puntuaciones similares en Implicación  $T_{101} = -.898$  con  $p = .371$  y en Afiliación  $T_{101} = 1.360$  con  $p = .177$  pues en ambos casos la probabilidad es inferior al nivel de confianza establecido, no presentando significación, resultados que aún asumiendo el error tipo I, no presentan diferencia con los obtenidos en el apartado anterior.

En el caso del análisis del Clima Escolar en función del Nivel de Estudios se procede a la realización del ANOVA, la mayor Implicación se da en CFG Superior, en este grupo el nivel de suspensos era el más bajo, siendo las diferencias significativas en su conjunto ya que así lo indican los resultados  $F_{3,99} = 4.279$ ,  $p = .007$ , y también significativas en la comparación de este grupo con cada uno de los otros grupos, según indican las correspondientes pruebas Post hoc de Bonbenferri y las diferencias de medias. En cambio el factor Afiliación es similar en todos los Niveles Educativos en conjunto  $F_{3,99} = .235$  con un  $p = .872$ . A pesar de que las medias de los estudiantes del CFG Superior son las más altas en Afiliación no presentan diferencias significativas con las medias más bajas de los otros grupos en Afiliación.

#### **b) Comparación en función del Género y Nivel Educativo de la variable Rendimiento.**

De igual forma se procede a analizar el Rendimiento (número de suspensos), en función del Género y Nivel de Estudios con las pruebas inter-sujetos y los resultados que son  $F_1 = .000$ ,  $p = .992$ ,  $\eta^2 = .000$  para Género;  $F_3 = 2.190$ ,  $p = .094$ ,  $\eta^2 = .065$  para Nivel de Estudios y en interacción  $F_3 = .485$ ,  $p = .693$ ,  $\eta^2 = .015$ , resultados que demuestran que no hay significación y el número de suspensos no guarda relación en función del Género y del Nivel Educativo de los adolescentes. Los resultados se pueden ver gráficamente en la Figura 26.

Se analiza por separado la variable Rendimiento en función del Género, asumiendo el error tipo I y los resultados son para Género con la prueba T realizada para muestras independientes, asumiendo varianzas iguales, un valor  $T_{101} = .933$  con un  $p = .353$  por lo que no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en el Rendimiento.

De igual forma el análisis del Rendimiento en función del Nivel de Estudios, asumiendo el error tipo I, se procede al ANOVA correspondiente según el Nivel de Estudios y las medias de suspensos en cada subgrupo son las siguientes: PCPI = 2.56, CFG Medio = 1.60, Bachillerato = 2.73, y CFG Superior = 1.20, las diferencias entre estas medias son significativas según el ANOVA para un factor ( $F_{3,99}=3.005$  con un  $p=.034$ ). En la prueba post hoc Games-Howell indica que las diferencias son significativas entre los grupos de Bachiller y CFGS, coincidiendo que son los que más y menos suspensos tienen.

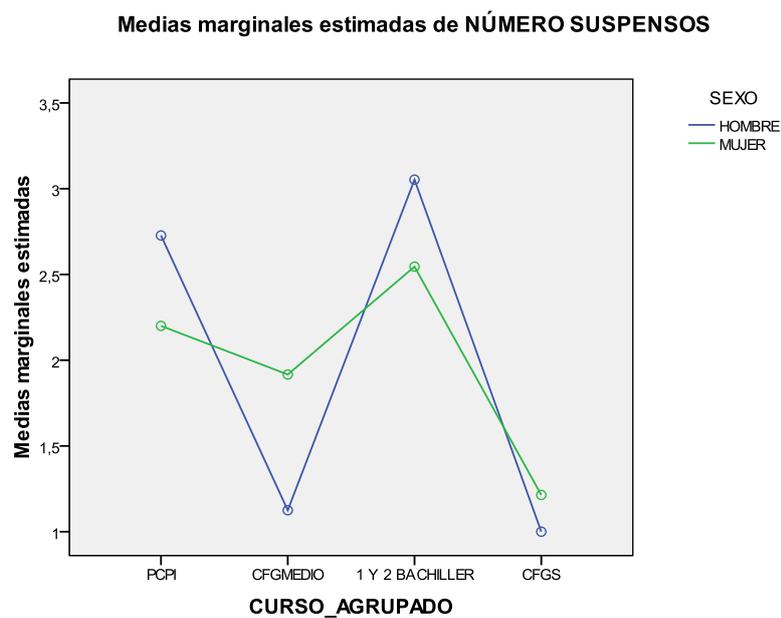


Figura 26 Relación entre Género, Nivel educativo y Rendimiento de los adolescentes

**c) Comparación de Implicación escolar, Afiliación escolar y Rendimiento en función de la Edad y los Años en España.**

Se realizan las correlaciones parciales de las dimensiones del Clima Escolar y los Años en España controlando la Edad de los adolescentes y los valores demuestran que no guardan relación ya que en Implicación  $r = -.119$ , con  $p = .232$ , en Afiliación  $r = .004$  con  $p = .968$  y en Rendimiento  $r = .087$  con un  $p = .383$ , valores no significativos.

#### 10.6.4. Comparaciones en las variables del Grupo de iguales.

##### a). Comparaciones en Apoyo y Disciplina en función del Género y Nivel de Estudios

Para ello se procede a la realización del MANOVA para ver la relación entre las puntuaciones medias de Apoyo y Disciplina de los amigos y si existen diferencias en función de Género y Nivel de Estudios; tomando el estadístico Traza Pillai se obtiene para Género  $F_{2, 98} = 10.118$ ,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .171$ , por lo que sí que hay diferencias significativas en función del Género, pero no respecto a Nivel de Estudios y tampoco en la interacción entre Género y Nivel de Estudios, puesto que los resultados obtenidos son  $F_{2, 98} = .031$ ,  $p = .969$ ,  $\eta^2 = .001$  y  $F_{2, 98} = 1.026$ ,  $p = .362$ ,  $\eta^2 = .021$  para Nivel de Estudios e Interacción respectivamente.

Se realiza el ANOVA de continuidad y se obtiene que la dimensión Apoyo es la que muestra diferencias significativas en Género, siendo los estadísticos obtenidos en Género  $F_{1,1} = 9.550$ ,  $p = .003$ ,  $\eta^2 = .088$  para Apoyo Amigos y  $F_{1,1} = 3.355$ ,  $p = .070$ ,  $\eta^2 = .033$  para Disciplina. En cuanto al Nivel de Estudios se obtiene  $F_{1,1} = .050$ ,  $p = .824$ ,  $\eta^2 = .001$  para Apoyo y para Disciplina  $F_{1,1} = .000$ ,  $p = .985$ ,  $\eta^2 = .000$ , por lo que no hay significación. Tampoco hay significación en la interacción Género con Nivel de Estudios ya que los resultados son  $F_{1,1} = 1.166$ ,  $p = .283$ ,  $\eta^2 = .012$  para Apoyo y  $F_{1,1} = .207$ ,  $p = .650$ ,  $\eta^2 = .002$  para Disciplina.

Dado que es el Apoyo entre iguales y el Género de los adolescentes la relación que muestra significación, según los resultados ya comentados, se comprueba que la media del Apoyo de iguales es más alta entre las mujeres que entre los hombres, donde la diferencia es significativa y más alta en los Niveles superiores de Estudios

Con respecto al Apoyo (Figura 27) entre iguales observamos que se da más alto en las mujeres que en los hombres siendo mayor en los grupos PCPI y CFGM, menor nivel educativo en ambos Géneros. Como puede apreciarse en las gráficas adjuntas la Disciplina (Figura 28) entre amigos es más alta en los hombres que entre las mujeres tanto en los Niveles Educativos bajos como altos, siendo mayor en los grupos PCPI y CFGM que son los Niveles Educativos más bajos.

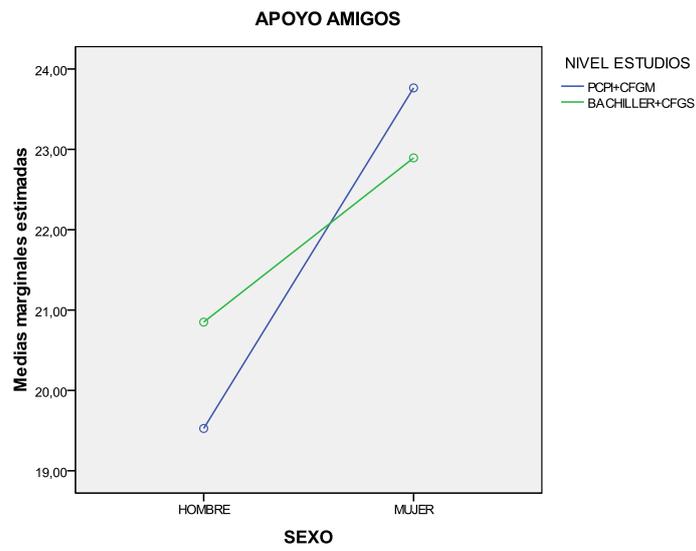


Figura 27 Relación de Apoyo entre iguales con Género y Nivel de estudios

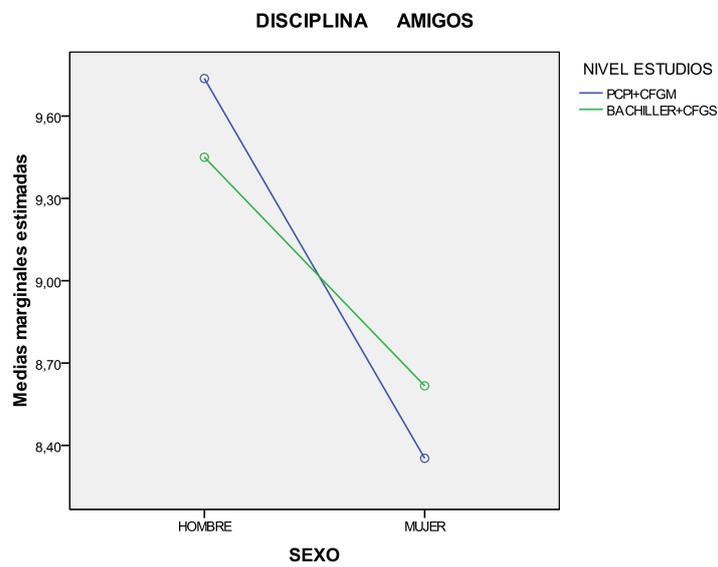


Figura 28 Relación de Disciplina entre iguales con Género y Nivel de estudios

**b). Relación entre Apoyo y Disciplina entre iguales en función Edad y Años de Residencia en España.**

Se procede a la realización de las correlaciones parciales de Apoyo y Disciplina entre Iguales y la Edad y los Años en España, no resulta significativa ninguna de ellas como se aprecia en la tabla 37.

|  |                        | Edad  | AÑOS EN ESPAÑA |
|--|------------------------|-------|----------------|
| DEVEREUX<br><b>APOYO</b><br><b>AMIGOS</b>      | Correlación de Pearson | -,005 | -,063          |
|  | p                      | ,960  | ,530           |
|  | N                      | 103   | 103            |
| DEVEREUX<br><b>DISCIPLINA</b><br><b>AMIGOS</b> | Correlación de Pearson | -,126 | ,002           |
|  | p                      | ,205  | ,980           |
|  | N                      | 103   | 103            |

Tabla 37 Correlaciones entre Apoyo y Disciplina entre iguales con la Edad y los Años en España

Ahora se procede a realizar las correlaciones entre el Apoyo y Disciplina entre Iguales y la Edad controlando los Años en España. Las correlaciones no son significativas. Los resultados son  $r = .008$  con un  $p = .993$  para Apoyo Iguales y Edad controlando los Años en España; y  $r = -.129$  y un  $p = .195$  entre Edad y Disciplina entre Iguales controlando los Años en España, lo que significa que la Disciplina entre Iguales disminuye a medida que aumenta la Edad, pero no es significativa.

## 10.7.- Análisis y comparaciones intra y entre contextos.

### 10.7.1.- Relación entre el Apoyo y Disciplina de los Padres y los de Iguales.

Dado que el Apoyo recibido por los adolescentes puede provenir tanto de los padres como de los Iguales, al igual que la Disciplina; se cree conveniente hacer una comparación entre ellos para comprobar cuál tiene más peso e influencia.

Para ello se procede a la realización de las correlaciones y los resultados se muestran en la tabla 38, en la que se aprecia que si hay una correlación significativa entre el Apoyo de los padres y el de los Iguales, de tal forma que a mayor Apoyo de los padres mayor Apoyo de los Iguales y viceversa, ya que la correlación obtenida es de  $r = .375$ , significativa a nivel 0.01.

De igual forma se aprecia que la relación entre la Disciplina de padres e Iguales si es significativa ya que  $r = .424$  con un  $p < .01$ , a mayor Disciplina de padres también es mayor la de Iguales.

Pero cuando se compara la Disciplina de Amigos con el Apoyo de los padres, se observa que es positiva y significativa, es decir que a mayor Apoyo de los padres más Disciplina de Amigos ya que  $r = .264$  con un nivel  $p = .007$ , como se aprecia en la tabla 38.

|                          |                        | APOYO PADRES | DISCIPLINA PADRES | APOYO AMIGOS | DISCIPLINA AMIGOS |
|--------------------------|------------------------|--------------|-------------------|--------------|-------------------|
| <b>APOYO PADRES</b>      | Correlación de Pearson | 1            | ,150              | ,375**       | ,264**            |
|                          | p                      |              | ,131              | ,000         | ,007              |
|                          | N                      | 103          | 103               | 103          | 103               |
| <b>DISCIPLINA PADRES</b> | Correlación de Pearson | ,150         | 1                 | ,093         | ,428**            |
|                          | p                      | ,131         |                   | ,350         | ,000              |
|                          | N                      | 103          | 103               | 103          | 103               |

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 38 Correlaciones entre Apoyo y Disciplina de padres y de Iguales.

## **10.7.2.- Comparaciones en función del Tipo de familia y del Estatus familiar.**

### **10.7.2.1.- En Contexto familiar.**

#### **a). Comparaciones en función del Tipo de Familia con las dimensiones del Clima Familiar Cohesión, Expresividad y Conflicto.**

Después de realizado el análisis con el correspondiente ANOVA se observa según los resultados los valores  $F_{2,100} = .095$  con un  $p = .910$  en Cohesión, un  $F_{2,100} = 1.816$  con un  $p = .168$  para Expresividad y  $F_{2,100} = .538$  con un  $p = .585$ , por lo que no hay relación con estas dimensiones del Clima familiar en función del Tipo de Familia, sea nuclear, monoparental o reconstituida.

#### **b). Comparaciones en función del Tipo de Familia y las dimensiones del Clima Familiar, Disciplina y Apoyo padres.**

De igual forma los resultados obtenidos según el Tipo de Familia con las Dimensiones, Disciplina y Apoyo padres son respectivamente,  $F_{2,100} = .326$  con un  $p = .772$  y  $F_{2,100} = .564$  con un  $p = .571$  por lo que no hay significación.

#### **c). Comparaciones en función del Tipo de Familia y las dimensiones del Clima Familiar, Comunicación Padre y Madre y Conflictos parentales.**

Para terminar en este apartado se analiza en función del Tipo de Familia las dimensiones que restan en el Clima Familiar y se obtiene  $F_{2,100} = 11.816$  con un  $p = .000$  en Comunicación Padre, por lo que si hay significación, un valor  $F_{2,100} = .861$  con un  $p = .426$  en Comunicación Madre y un  $F_{2,100} = 2.335$  con un  $p = .102$  en Conflictos por lo que estas dos últimas dimensiones no son significativas en relación al Tipo de Familia.

Como el Tipo de Familia si que está relacionada con la dimensión Comunicación Padre se realiza la prueba post hoc de Bonferroni y se ve que en Comunicación Padre la diferencia de medias es significativa a un nivel inferior al 0,05 y las medias superiores se alcanzan en la Familia Nuclear, seguida de la Monoparental y por último la Reconstituida.

**d). Comparaciones en función del Estatus de las dimensiones del Clima Familiar Cohesión, Expresividad y Conflicto.**

Se analiza con el ANOVA correspondiente las dimensiones Cohesión, Expresividad y Conflicto en función del Estatus y los resultados reflejan que no hay relación significativa ya que los valores obtenidos son  $F_{2,100}=1.173$  con un  $p=.314$  en Cohesión,  $F_{2,100}=2.444$  con un  $p=.092$  en Expresividad y  $F_{2,100}=1.326$  con un  $p=.270$  en Conflicto por lo que estas dimensiones no guardan relación con el Estatus familiar.

**e). Comparaciones en función del Estatus de las dimensiones del Clima Familiar, Disciplina y Apoyo padres.**

Según el resultado del análisis el valor  $F_{2,100}=2.184$  con un  $p=.118$  en Apoyo padres no es significativa y  $F_{2,100}=5.284$  con un  $p=.007$  en Disciplina padres, por lo que el Estatus si que se relaciona con la Disciplina de los padres.

Se procede a realizar las pruebas post hoc de Bonferroni y comparar las medias en esta dimensión de Disciplina familiar y si son significativas las diferencias de medias entre el Estatus Bajo y Medio a nivel inferior de 0.05, siendo las medias superiores en Estatus Bajo, seguidas del Medio y por último el Alto. De tal forma que el nivel de Disciplina es superior en el Estatus más Bajo.

**f). Comparaciones en función del Estatus de las dimensiones del Clima Familiar, Comunicación Padre y Madre y Conflictos parentales.**

En este apartado se analiza la relación del Estatus con las dimensiones de Comunicación y Conflictos con los padres, para ello se realiza el correspondiente ANOVA y los resultados que ofrece son  $F_{2,100}=1.744$  con un  $p=.180$  en Comunicación Padre,  $F_{2,100}=1.146$  con un  $p=.322$  en Comunicación Madre y  $F_{2,100}=.462$  con un  $p=.631$  en Conflictos parentales, por lo que se puede concluir en que estas dimensiones no tienen relación con el Estatus.

### 10.7.2.2.- En el Contexto escolar.

#### a). Comparaciones de las variables del Contexto Escolar: Implicación, Afiliación y Rendimiento en función del Tipo de familia.

Los resultados del ANOVA muestran un valor  $F_{2,100} = 3.557$  con un  $p = .032$  en Implicación y  $F_{2,100} = .631$  con un  $p = .534$  en Afiliación, por lo que la Implicación si es significativa en función del Tipo de Familia. Al realizar las pruebas post hoc Bonferroni para comparar las medias entre los diferentes tipos de familias, se observa que las diferencias entre las familias Nucleares y Monoparentales en la dimensión Implicación es significativa al nivel 0.05, ya que  $p = .027$  siendo superior la media de Implicación en la Familia Nuclear.

Para analizar el Rendimiento en función del Tipo de Familia se procede a realizar el ANOVA correspondiente y se obtienen los valores  $F_{2,100} = 1.630$  con un  $p = .201$ , por lo que no hay significación, aunque las medias de suspensos son mayores en la Familia Monoparental, seguida de la Reconstituida y por último de la Nuclear.

#### b). Comparaciones entre las variables del contexto escolar: Implicación , Afiliación y Rendimiento en función del Estatus familiar.

Se procede a analizar las dimensiones Implicación y Afiliación en función del Estatus, y se comprueba que no hay significación ya que en Implicación  $F_{2,100} = .076$  con un  $p = .927$ , y en Afiliación  $F_{2,100} = 2.293$  con un  $p = .106$ , por lo que tener un Estatus Alto, Bajo o Medio no influye en estas dimensiones del Clima Escolar.

A la hora de analizar el Rendimiento en función del Estatus se obtiene un valor  $F_{2,100} = .129$  con un  $p = .879$ , por lo que no es significativa esta relación, aún siendo superiores los suspensos en el Estatus Alto, seguido del Medio y después del Bajo.

## **11.-CONCLUSIÓN, VALORACION Y PROSPECTIVA**

### **11.1.-Conclusiones generales.**

Cuando el flujo migratorio aparece en España, poco después de su incorporación a la Comunidad Europea como miembro de pleno derecho, los países del centro y norte de Europa: Francia, Bélgica, Alemania e incluso Portugal ya llevaban varias décadas acogiendo inmigrantes y experimentando las luces y las sombras, reales y simbólicas, que el proceso migratorio conlleva. La preocupación más reciente estriba en los problemas de integración, no sólo de los inmigrantes de primera generación sino especialmente de sus hijos, inmigrantes de segunda generación, que se detectan especialmente a partir de la adolescencia, y aunque las dificultades no sean generalizables sí que merecen una atención especial tanto a nivel político como a nivel sociológico, psicológico y educativo.

Ya se tuvo ocasión a partir de la investigación Familias transnacionales colombianas (Gimeno et al. 2009) de conocer esta problemática europea y las dificultades del sufrimiento que viven las personas migrantes; es a partir de esta investigación cuando surge el interés por conocer cuál es la situación de los y las adolescentes migrantes en España, si bien en nuestro país, no se trata de un grupo de segunda generación, sino que se trata de adolescentes nacidos en países latinoamericanos, pero que están viviendo su etapa de transición a la vida adulta en España. Se pensó que el reciente desarraigo, unido a la etapa evolutiva que viven, les convertía en una población doblemente vulnerable.

Se plantea pues un trabajo centrado en las y los adolescentes migrantes de origen latino y se plantea en torno a una pregunta clave la investigación ¿Qué niveles de Bienestar experimentan los y las adolescentes que están en proceso de integración y cuáles son los factores de Protección y Riesgo con los que cuentan en ese proceso?

En consecuencia, se concreta el objetivo general de esta tesis: Conocer los factores de Protección/Riesgo en los adolescentes migrantes de habla hispana y su relación con el Bienestar Subjetivo, construyendo un modelo predictivo que considera el Bienestar Subjetivo como variable criterio.

La Teoría Sistémica fundamentalmente y también la Psicología Positiva configuran el marco teórico que sirve para recabar los antecedentes de investigación en este tema así como para elaborar el diseño que se ha desarrollado en el presente trabajo.

Los resultados se han expuesto en los apartados anteriores, por lo que procede ahora resaltar los más relevantes, plantear las aportaciones y asumir las limitaciones de la investigación, planteando por último nuevas líneas de investigación que ampliarían y darían profundidad a este trabajo.

### **Bienestar subjetivo.**

Al analizar el Bienestar subjetivo de los y las adolescentes migrantes, se encuentran en primer lugar unos valores que se pueden considerar satisfactorios y normalizados. En segundo lugar se analiza su relación con las variables sociodemográficas género y edad y con otros indicadores de los contextos relevantes en la etapa adolescente: familia, centro educativo y grupo de iguales.

Así al analizar el Bienestar Subjetivo de este colectivo de adolescentes migrantes los valores encontrados son superiores a la media de la escala, por lo que se puede afirmar que el grupo se siente satisfecho en el momento presente y como se ve posteriormente también con expectativas positivas respecto al futuro. Este nivel de Bienestar es similar al que manifiestan otros grupos de adolescentes no migrantes según indican diversos estudios revisados.

En los estudios de Currie, Nic Gabián, Godeau et al. (2008) publicados por la OMS sobre jóvenes pertenecientes a 41 países de Europa y Norteamérica se concluye que la mayoría de los entrevistados de todas las edades y de ambos sexos, se sitúan por encima de la media de la escala utilizada, lo que indica una elevada satisfacción. También coincide con otros estudios referidos a la adolescencia y juventud españolas (Casas, Rosich y Alsinet, 2000; Javaloy, 2007) en los que la mayoría de adolescentes se describen como felices. También en la encuesta realizada por el Centro de Investigaciones sociológicas (2007) a la juventud española, el 83% de los casos indica estar muy o bastante satisfecha con su vida actual.

Respecto al nivel de Bienestar en adolescentes migrantes, los resultados del presente trabajo coinciden con los resultados alcanzados por un grupo de adolescentes colombianos (Gimeno

et al., 2009). Este grupo también presenta valores superiores a la media en esta misma escala de Bienestar. En la misma línea se encuentran los resultados hallados por Costa (Costa et al., 1987) donde tampoco se encuentran diferencias en Bienestar entre los migrantes y no migrantes residentes en España.

En el presente trabajo no se encuentran diferencias significativas en Bienestar, cuando comparamos esta variable en función de las variables sociodemográficas género y edad siendo estos resultados similares a los encontrados con otros grupos de adolescentes.

En cuanto al Género y su relación con el Bienestar, a pesar de que la media entre los hombres es superior a la de las mujeres, no existen diferencias significativas entre los adolescentes, al igual que sucede con los estudios de González et al., (2002). Tampoco encuentra diferencias en función del género el estudio de Javaloy (2007).

También se ha constatado que las medias de los hombres son ligeramente superiores a las de las mujeres sin ser estas diferencias significativas, como en el meta-análisis realizado por Haring, Stock y Okun (1984) donde se halló una débil tendencia en los hombres a presentar puntuaciones más altas que las mujeres.

La interpretación que se da a esta tendencia a puntuar más bajo en el grupo de mujeres apunta a que las diferencias se relacionan con el aspecto emocional, siendo las mujeres más propensas a expresar emociones (Brody y Hall, 2000; Fabes y Martin, 1991; Costa et al., 1987). En la misma línea Mirowsky y Ross (1996) ofrecen una explicación a esta diferencia basándose en la mayor expresividad emocional de las mujeres, en lo que se conoce como la hipótesis de la tendencia de respuesta. Esta hipótesis viene a decir que no es que las mujeres presenten un Bienestar más bajo sino que expresan más abiertamente que los hombres sus emociones, especialmente cuando éstas son negativas, lo que vendría a explicar los resultados obtenidos.

Para Shmotkin (1990) las puntuaciones de los hombres en Bienestar subjetivo son algo superiores aunque estas diferencias no son significativas, igual que las obtenidas aquí con la muestra sujeta a estudio, también coincidente con el estudio de Pelechado et al. (2005) en el que no se encuentran diferencias en función del Género.

Con respecto a la Edad, no se encuentran diferencias significativas en el Bienestar subjetivo de los adolescentes, resultado opuesto al obtenido por Javaloy (2007) en cuyo trabajo los adolescentes son más felices que los jóvenes adultos, si bien podría considerarse que el Bienestar se mantiene similar entre los adolescentes.

Por otra parte los resultados que se aportan en el presente trabajo tampoco coinciden con los del estudio de UNICEF (fondo Internacional de Naciones Unidas para Emergencias de la Infancia) en 2007, en el que se evalúa las vidas y el Bienestar de adolescentes y niños de 21 naciones de la OCDE. En este estudio se aprecia una disminución del Bienestar subjetivo con la edad, siendo inferiores los valores alcanzados por las chicas. No obstante, hay que tener en cuenta que el estudio de UNICEF abarca rangos de edad diferentes, pues incluye niños de 10 años a 16 años, mientras que la muestra aquí utilizada tiene un rango de 16 años a 22 años.

Se podría concluir a la vista de los resultados, que las diferencias observadas no señalan que existan diferencias en Bienestar ni en función de la Edad ni del Género.

El Bienestar Subjetivo se relaciona positivamente con la Aculturación Española, es decir que los adolescentes con mayores niveles de Bienestar son también los que tienen una Aculturación Española más alta. Son resultados que coinciden con los de Garret (1996) en los que la Aculturación se relaciona con diferentes niveles de Bienestar. También coinciden los resultados del presente trabajo con los que aporta Berry (1980), según el cual cuando se tiene una actitud positiva hacia la cultura de acogida y se valoran su estructura institucional y sus gentes (que es lo que mide la AE) hay un mayor Bienestar subjetivo.

En el grupo estudiado no hay relación significativa entre Bienestar y Aculturación de Origen, lo que no coincide con los estudios de Berry et al. (1987), en los que la Aculturación de Origen hace que los inmigrantes consideren su identidad cultural y sus costumbres lo suficientemente valiosas como para mantenerlas en la sociedad de acogida, lo que también guarda una relación positiva con las medidas de ajuste psicosocial, entre las que cabe incluir el Bienestar subjetivo.

El Bienestar Subjetivo se relaciona positivamente con las Expectativas de logro, es decir que los adolescentes que creen lograr sus metas a corto plazo son los que tienen valores de Bienestar más altos. El Bienestar no guarda relación con otros indicadores del proceso

migratorio como las Expectativas reales y las Expectativas de preferencia, es decir que la creencia de regresar a su país o su deseo de volver, no correlaciona con el Bienestar Subjetivo de los adolescentes. Sin embargo la Percepción traumática del proceso migratorio si que se relaciona con el Bienestar, de forma que los que tienen mayor Bienestar no perciben como trauma el Proceso migratorio y que se expondrá más adelante en las conclusiones sobre el modelo predictivo del Bienestar, ya que aparece como factor de Riesgo/Protección.

Los contextos familiares funcionales son los propios de adolescentes con mayores niveles de Bienestar subjetivo (Konu, Lintonen & Rimpelä, 2002). Sus familias se caracterizan por la Expresividad y la Cohesión, es decir son familias en las que se permite y anima a los miembros de la familia a actuar libremente y a expresar directamente sus sentimientos; son familias en las que los miembros de la familia están compenetrados entre sí. Sus familias también se caracterizan por el Apoyo y la Disciplina positiva.

Si se analiza con mayor profundidad el Apoyo familiar se observa que, al contrario de lo que sucede con los adolescentes españoles y por tanto no emigrantes, el Apoyo familiar no disminuye con la edad. En la población autóctona el Apoyo familiar disminuye, sobre todo el apoyo del padre (Fernández del Valle y Bravo, 2000), al tiempo que se incrementa el Apoyo recibido del grupo de Iguales (Casas et al., 2004; Casas et al., 2005; Musitu et al., 2001). Estos resultados de la población migrante revelan como queda demostrado en el modelo predictivo, la importancia atribuida a la familia.

La existencia de Conflictos familiares no guarda relación con el Bienestar, como cabría esperar, tales son los resultados obtenidos por Gimeno et al. (2009) y los obtenidos por Clark y Shiels, (1997), que afirman que cuando las relaciones que se producen en la familia son hostiles el desajuste psicosocial de los hijos aumenta de forma significativa; pero no ha sido este el resultado obtenido en los adolescentes, lo que puede deberse a qué no es tanto la existencia de Conflictos como el modo de resolverlos lo que afecta a la calidad del Clima familiar (Beavers y Hampson, 1985).

La Comunicación que los adolescentes tienen con los padres no guarda relación con el Bienestar subjetivo de los adolescentes, aún siendo la Comunicación un indicador de calidad familiar, lo que puede explicar que un elevado porcentaje (16,5%) de los adolescentes

encuestados, mantiene ninguna o nula relación con su padre, la total pérdida de contacto y en el caso de que se mantenga la relación aparece asociada a Conflictos.

Si se tiene en cuenta el Apoyo familiar se encuentra relación con Bienestar al igual que en los estudios de Domínguez et al. (2009), como indican los mismos autores, este factor actúa como protección ante los eventos negativos en general y favorece un mayor nivel de satisfacción. Por otra parte la falta de Apoyo conlleva estrés y depresión (Cohen, Gottlieb & Underwood, 2000; Hale, Hannum & Espelage, 2005; Hovey, 2000; Pantelidou y Craig, 2006), mientras que un alto Apoyo se relaciona con un alto Bienestar subjetivo (Wong, Yoo & Stewart, 2007) y una reducción del estrés por Aculturación (Thomas y Choi, 2006).

Se encuentra una relación positiva del Bienestar con la Cohesión y la Expresividad existentes en el Clima familiar, resultado que coincide con la importancia asignada a la familia en los estudios de Lila y Buelga, (2003); Musitu y García, (2004) Van Aken et al. (1999) y Estévez et al. (2005).

No aparece relación entre Bienestar y Tipo de Familia, ni entre Bienestar y Estatus social, aunque es sabido que respecto a este último factor la relación con Bienestar existe en los países pobres pero es débil o nula en las naciones ricas (MacFadyen, MacFadyen & Prince, 1996).

Respecto al Contexto escolar, a la vista de los resultados obtenidos, sólo Afiliación se relaciona con el Bienestar, mientras que ni la Implicación en los estudios ni el Rendimiento académico afectan al Bienestar de estos adolescentes.

La Afiliación, entendida como el nivel de amistad entre los alumnos, el apoyo mutuo en sus tareas y la satisfacción de conocerse y trabajar, sí que guarda relación con el Bienestar. Los valores en Afiliación son similares en todos los Niveles educativos estudiados por lo que se puede afirmar que el grupo cuenta con un factor de protección relevante, tal como indica Haahr (2005) en su informe publicado por la Comisión Europea, informes PISA, TIMSS y PIRLS, donde se afirma que “un Clima escolar positivo entre los alumnos podría ser una condición previa para obtener buenos resultados”. En la misma línea se manifiestan Rodríguez y Espinar (1982) al referirse al papel que juega el ambiente escolar en el Rendimiento.

En cambio, el Bienestar no guarda relación con Rendimiento –referido al número de suspensos- coincidiendo con Suldo, Riley y Shaffer (2006), ni tampoco con Implicación, -que indica el grado en que los alumnos muestran interés por las actividades de la clase y participan-, tampoco guarda relación con el Nivel de estudios, coincidiendo con Campbell (1981). Con respecto al comportamiento en el ámbito escolar, diversos estudios han encontrado correlaciones entre bajos niveles de satisfacción y problemas de conducta (Zullig & Huebner, 2006; Gilman y Huebner 2006).

El Bienestar no guarda relación con Apoyo del grupo de Iguales, resultado que no coincide con la relevancia que la teoría del Ciclo Vital da al grupo de iguales en la adolescencia (Papalia et al., 1998); lo que lleva a inferir que probablemente para el grupo de migrantes las relaciones con este grupo adquieren poca relevancia más allá del entorno escolar, siendo la familia el recurso más importante con independencia de la edad.

En este punto procede matizar que más allá de los resultados globales, son las adolescentes las que tienen puntuaciones superiores tanto en Apoyo Social como en Disciplina, resultado que coincide con (Fernández, Castro y Contini, 2006; Malecki y Demaray, 2002; Musitu y Cava, 2002) lo que permite afirmar que este factor de protección es más débil en los varones.

### **Modelo predictivo.**

Después de contrastar los resultados de esta investigación y tomando las variables que se relacionan con el Bienestar, se procedió a conseguir un modelo predictivo del Bienestar de los adolescentes migrantes de habla hispana y el resultado apunta a cinco factores de Protección/Riesgo, ya que favorecen o disminuyen el Bienestar de los adolescentes, según incidan de forma positiva o negativa sobre el Bienestar. Estos factores y en orden de mayor a menor influencia son: la Cohesión familiar como mejor predictor del Bienestar, seguida de la Afiliación en el contexto escolar, después otra vez es la familia la que vuelve a aparecer como contexto positivo con la Expresividad, seguida de la percepción No traumática de la venida a España y por último la creencia de quedarse en España, Expectativas reales.

Queda patente en este modelo el papel de la Familia en este proceso de integración de los adolescentes en la sociedad de acogida, ya que para éstos es La Cohesión y la Expresividad familiar los que mejor predicen su Bienestar y como se ha visto anteriormente los contextos

familiares funcionales son los propios de adolescentes con mayores niveles de Bienestar subjetivo (Konu et al., 2002).

Otro factor de Protección /Riesgo del modelo predictivo es la Afiliación al centro educativo, cuya relevancia también destaca Hartup (1992) quien sugiere que las relaciones entre iguales y el apoyo mutuo, contribuyen en gran medida no sólo al desarrollo cognitivo y social sino, además, a la eficacia con la cual se funciona como adulto, asimismo postula que el mejor predictor de la adaptación adulta no es el cociente de inteligencia (CI), ni las calificaciones de la escuela, ni la conducta en clase, sino la habilidad con que el niño se lleve con otros.

Además actúa como predictor del Bienestar la vivencia del suceso migratorio como No traumático, coincidiendo con French, Gekoski y Knox, (1995), que viene también a confirmar el rol que tiene la vivencia de experiencias premigratorias, dado que se ha encontrado que aquellas que han sido traumáticas son predictoras de dificultades en el proceso de Aculturación (Nicholson, 1997). Estos resultados coinciden con numerosos trabajos que han demostrado la repercusión que tienen sobre el Bienestar los sucesos vitales (Diener, 1984; Eronen y Nurmi, 1999; Murrell y Norris, 1984; Reich y Zautra, 1988; Suh, Diener & Fujita, 1996); concretamente se demuestra que los sucesos positivos se relacionan con el componente de afecto positivo del Bienestar subjetivo y los sucesos considerados negativos se relacionan con bajos niveles de Bienestar (French, Gekoski & Knox, 1995).

Por último son las Expectativas reales, o creencia de permanecer en España el último factor del modelo predictivo, siendo los sujetos que piensan quedarse en España los que presentan mejor Bienestar.

### **Aculturación y Proceso migratorio.**

El suceso migratorio ha sido un acontecimiento relativamente reciente en la vida de los adolescentes que es necesario conocer y comprender lo que en este caso se ha llevado a cabo a partir del modelo de Berry que plantea el estudio de la doble Aculturación de Acogida y de Origen. La correlación entre estas dos dimensiones es, en el caso estudiado, significativamente negativa, lo que en cierta medida cuestiona el modelo bidimensional. No obstante, si tenemos en cuenta los datos globales se ajustan al modelo, puesto que encontramos sujetos en las cuatro categorías, teniendo en cuenta que estas categorías surgen

según se combinen los niveles, alto o bajo, de Aculturación de Origen y de Aculturación de Acogida.

En el caso del grupo estudiado se observa que las dos situaciones primeras, Asimilación (29,13%) e Integración (19,42%) suponen juntas el 48,55%, que son las que ofrecen mejor pronóstico de ajuste personal y social, pero quedan en torno al cincuenta por cien de los casos estudiados (23,3 % en Marginación y un 28,15% de Separación) en los que es necesario ofrecer apoyos que faciliten su integración cultural sin abandonar los valores y creencias de la cultura de origen.

Entre los adolescentes inmigrantes latinos en Valencia, se encuentran los cuatro tipos de aculturación propuestos en el modelo de Berry, si bien cuando se realizan las correlaciones entre las dos dimensiones de Aculturación, los resultados muestran que hay una correlación significativa y negativa, lo que sería un argumento a favor de los modelos unidimensionales.

Si se analiza la Aculturación teniendo en cuenta el Nivel de estudios, se observa que los estudiantes de PCPI son los que obtienen las puntuaciones más bajas en Aculturación Española y más altas en Aculturación de Origen, mientras que son los adolescentes que cursan Bachiller quienes obtienen puntuaciones más bajas en Aculturación de Origen. Aunque no se puede establecer una relación causal entre ambos factores bien se puede inferir que facilitar la adquisición de un alto nivel de estudios fomentará la integración en la cultura española.

En una análisis más minucioso del proceso de Aculturación se observa que coincidiendo con los estudios de Padilla (1998) y Birman (1998) la cultura de origen tiende a mantenerse más en el ámbito privado, mientras que en el entorno laboral y en otros grupos de pertenencia extra familiares se conocen y manifiestan con mayor frecuencia elementos culturales de la comunidad de acogida, como en el caso de los adolescentes. El proceso de Aculturación es similar en varones y en mujeres y no manifiesta tampoco diferencias en función de la Edad. Los resultados muestran la bidimensionalidad del proceso y el modo que se armonizan ambas culturas.

Cuando se relaciona la Aculturación con los Años de residencia en España, se detecta con AO una relación significativa aunque negativa, de forma que a medida que aumentan los Años de

residencia en España, la AO va disminuyendo, en cambio la relación con AE no mantiene la correlación positiva que cabría esperar, lo que indica que son otros factores, como el Nivel educativo y no el mero paso del tiempo el factor que facilita la Asimilación cultural del país de acogida.

En estudios realizados en países, como USA, donde ya hay segundas generaciones de jóvenes, se ha podido comprobar que esa segunda generación de jóvenes tiende de forma clara a la Asimilación, lo que les lleva a rechazar sus orígenes y a rechazar a sus padres y su cultura de origen, generando graves problemas de identidad intrapersonal y familiar. También es probable que las diferencias halladas en los resultados se deban a que la inmigración en nuestro país es un proceso demasiado reciente.

## **11.2.- Limitaciones y prospectiva.**

Procede reconocer las limitaciones encontradas en este trabajo, así como aspectos a tener en cuenta en futuras investigaciones sobre los factores de protección y riesgo y su relación con el Bienestar de los adolescentes migrantes. Su reconocimiento también nos permite ser más realistas en la tarea de plantear orientaciones socioeducativas orientadas a favorecer el desarrollo psicosocial de los niños y adolescentes migrantes.

En primer lugar mencionar que un muestreo intencional y referido sólo a la ciudad de Valencia constituye una limitación para la generalización de los resultados obtenidos, puesto que los contextos son todavía, si cabe, más diversos y por lo tanto necesario ampliar la ubicación de ese tipo de adolescentes sin ceñirse únicamente a una ciudad.

Los y las adolescentes objeto de estudio están escolarizados, queda pues saber cuál es el proceso de Aculturación y el modelo de Bienestar que correspondería a aquellos adolescentes que cumplidos los 16 años han quedado fuera de sistema educativo formal, tanto los que han podido incorporarse al mundo laboral como los que se encuentran en búsqueda de empleo.

Es importante tener en cuenta que desde el momento en que se obtuvieron los datos a la situación actual, nuestro país ha sufrido muchos cambios en el sistema económico y social que han afectado en gran medida a los inmigrantes ya de por sí población vulnerable que ha tenido que regresar a su país de origen, rompiendo sus expectativas de permanencia e integración.

El informante es siempre el adolescente y por tanto los resultados quedan condicionados por su propia percepción, por lo que para una comprensión en profundidad del proceso de integración sería necesario recabar información de otros miembros del contexto familiar y escolar, padres, compañeros y profesores, si bien este enfoque responde más al estudio de ajuste social que psicológico.

La orientación cuantitativa de la investigación ha llevado a seleccionar una amplia batería de instrumentos, con criterios psicométricos consistentes. Respecto a la escala de Aculturación es una escala elaborada ad hoc y destinada a migrantes de habla hispana por lo que carece de

índices de validez y fiabilidad, que por otra parte no procede calcular con las pruebas habituales –test-retest, correlación entre dos mitades y correlación con una escala similar.

Las aportaciones del trabajo e incluso las propias limitaciones abren nuevos interrogantes que sugieren abrir nuevos proyectos de investigación, como serían:

Calcular el modelo predictivo diferenciando en Bienestar la dimensión cognitiva y la emocional. Así como mejorar el análisis predictivo mediante un modelo estructural que diferencie factores de primer y segundo orden que podría enriquecer los resultados a partir de los datos disponibles, si bien para garantizar la validez ecológica de este modelo se considera clave incluir adolescentes no escolarizados.

Completar con un estudio cualitativo que permitiese comprender con más profundidad el proceso migratorio y los factores de protección/riesgo que inciden en el Bienestar; en este sentido cabría elaborar un diseño mixto mediante entrevistas en profundidad en adolescentes con altos y bajos niveles de Bienestar para desentrañar los factores de Protección y Riesgo que operan en cada grupo, además de considerar a otras personas implicadas en el proceso, como padres, profesores, amigos y compañeros.

La falta de relación ente Bienestar y Apoyo entre iguales encontrada puede deberse como indican Jiménez et al. (2008), a que nos hallamos ante un factor altamente diversificado, es decir puede que haya amigos que sean para el adolescente un factor de protección, mientras que otros pueden constituir un factor de riesgo. Clarificar este punto requiere un estudio que analice y discrimine las características de cada grupo. También sería conveniente centrarse en los amigos íntimos y en la pareja, relaciones que son de sumo valor en esta etapa y que no se han tenido en cuenta en esta tesis.

Desarrollar investigaciones orientadas a conocer en ajuste social de los adolescentes, de forma que permita conocer más en profundidad qué variables y factores influyen en esa integración ampliando la información.

Conocer la percepción de la población del país receptor respecto al colectivo o colectivos de inmigrantes, ya que toda la investigación se ha basado en la percepción del adolescente inmerso en una sociedad que también se ve afectada por la presencia de este colectivo y que

debería tenerse en cuenta en futuras investigaciones que completen y amplíen el conocimiento del proceso de Aculturación e integración.

### **11.3.- Aportaciones y transferencia.**

La mayor aportación ha sido ampliar el conocimiento sobre el Bienestar del colectivo de adolescentes inmigrantes.

El presente trabajo ha permitido conocer el ajuste psicológico de los adolescentes y conocer, que al menos en este grupo de adolescentes inmersos en el sistema educativo formal los resultados son similares a los obtenidos por adolescentes del país. Por otra parte los análisis realizados permiten conocer empíricamente qué factores influyen directamente en el logro de ese Bienestar tal como aporta el modelo predictivo elaborado que, enmarcado en el modelo sistémico, ha tenido en cuenta los contextos de desarrollo relevantes en esta etapa evolutiva. Se han tenido en cuenta los contextos más próximos y cercanos al adolescente: contexto Familiar, Escolar, grupo de Iguales, inmersos en el proceso de Aculturación.

En cada contexto se han analizado factores de protección/riesgo mediante una amplia batería de instrumentos de fiabilidad y validez probadas, que si bien puede considerarse exhaustiva, ha permitido dar solidez a los resultados aportados, sobre todo teniendo en cuenta el rigor en la aplicación de las pruebas y la implicación de los encuestados al responder.

Con gran cantidad de variables en cada uno de esos contextos, además de variables sociodemográficas de los adolescentes que han permitido hacer un minucioso análisis de todo ello y el impacto que sobre el Bienestar ha tenido y tienen, contribuyendo a la variedad de comparaciones y análisis que se han realizado, obteniendo resultados que han enriquecido esta investigación y además han permitido contrastar con otras ya existentes.

En cuanto al estudio sobre inmigración, el presente trabajo nos permite hacer visibles al colectivo de inmigrantes y sensibilizar a la sociedad de acogida, la sociedad española, de la importancia que tiene el Bienestar subjetivo como dimensión relevante en el desarrollo personal. Los resultados hallados al respecto son alentadores, para todos, lo que probablemente tenga que ver no sólo con la protección derivada de los contextos estudiados, sino también con la actitud de acogida de la sociedad de llegada, si bien lo que se debe resaltar a la vista de los datos es el papel protector de sus familias. Pero tampoco se puede minimizar el papel activo de cada una de las personas entrevistadas que han sido capaces de superar el estrés del proceso migratorio y avanzar en el proceso de Aculturación valorando y

adaptándose a la nueva sociedad en la que han decidido vivir sin renunciar a su identidad de origen.

Se ha ampliado el conocimiento sobre el proceso de Aculturación de este grupo de adolescentes y ha permitido demostrar la utilidad del instrumento que para ello se ha utilizado, la Escala bidimensional de aculturación ADESLA de Adelina Gimeno y Josefa Lafuente (2009). El análisis de la Aculturación incluye las dos dimensiones del modelo de Berry, con gran cantidad de variables en cada uno de ellos, que han permitido hacer un minucioso análisis del proceso e incluyendo diversos análisis comparativos.

Dado que el objetivo de este trabajo era conocer qué aspectos favorecen o restan Bienestar en los adolescentes, procede después de ver los resultados obtenidos propiciar medidas que ayuden a este grupo a aumentar su Bienestar y por lo tanto contribuir al mejor desarrollo de los mismos.

Entre estas medidas tal y como se ha sugerido anteriormente se necesita un mayor asesoramiento a las familias, sobre todo a las monoparentales, en muchas de las cuales no hay contacto alguno con el padre biológico, lo que hace suponer la sobrecarga de tareas que han asumido las madres. Sobrecarga que como hemos comprobado afecta a Implicación escolar, que es menor que la que aparece en las familias nucleares completas. Sin duda los apoyos sociales y el asesoramiento a estas madres, redundará en beneficio de todos quienes conviven en la misma Comunidad.

Téngase en cuenta que el Apoyo familiar tiene relación con el Bienestar, al igual que en los estudios de Domínguez et al. (2009), y como éstos indican este factor actúa como protección ante los eventos negativos en general y favorece un mayor nivel de satisfacción, el asesoramiento debería incidir en el aumento de ese Apoyo social y que el adolescente debe recibir en el seno familiar.

Además de este asesoramiento desde instituciones u organismos públicos, y desde un enfoque multidisciplinar, cabría un asesoramiento en actuaciones de la vida social, tanto en la búsqueda de empleo, centros médicos, ayudas económicas y sociales, bancos de alimentos, pautas educativas, estilos educativos, alternativas de ocio, obligaciones fiscales y sociales,

etc.; teniendo en cuenta el proceso en el que están inmersos y la cultura de la que proceden y a la que han llegado.

También sería necesario dar a conocer a las familias los itinerarios educativos para los hijos con niveles educativos más bajos, tipos de centros escolares y niveles educativos que en ellos se imparten, para ajustar una adecuada escolarización. Para posteriormente en aquellos centros donde se encontraran matriculados, los alumnos recibieran la orientación desde el departamento de orientación o desde los gabinetes psicopedagógicos de los estudios más adecuados a los intereses y características de este alumnado. Una vez establecido el itinerario de estudio, sería conveniente que tanto los compañeros como los diferentes profesores que mantienen el contacto con estos alumnos, establecieran mediante dinámicas, narraciones, visionado de películas, un intercambio de vivencias, emociones, experiencias,... que ayudaran no sólo a los adolescentes migrantes, sino al conjunto del centro escolar a mejorar la convivencia entre culturas, a conocer y respetar las diferencias, siempre con un espíritu tolerante y la intención de mejorar la convivencia, desde el mutuo conocimiento.

Además en los centros educativos sería conveniente formar a los tutores, dentro del Plan de formación y en su Plan de acción tutorial, para que en las aulas, se favoreciera la Afiliación de estos adolescentes, ya que ésta es, como se ha visto, un factor de Protección y las relaciones entre compañeros favorece la misma, con el consiguiente aumento en su Bienestar y por lo tanto de su mejora en el proceso de integración.

Después de exponer algunas de las limitaciones y aportaciones de este trabajo, me resta manifestar la satisfacción de haber conseguido el propósito inicial, conocer un poco más a un colectivo de estudiantes con una realidad muy concreta, los adolescentes migrantes de habla hispana matriculados en centros de Valencia y saber qué variables favorecen su Bienestar y qué variables la disminuyen, si como afirma Argyle (1993) el Bienestar subjetivo representa la principal aportación de la psicología al estudio de la calidad de vida, esta investigación puede contribuir al estudio de la calidad de vida de estos estudiantes que conviven en nuestras aulas y en nuestra ciudad.

Si con ello se consiguiera mejorar el Bienestar de este colectivo, se abriría una vía de inicio para favorecer la convivencia social, tan necesaria en estos tiempos actuales.

Los resultados no pueden ser generalizables desde el rigor científico muestra y complejidad de las variables implicadas, pero si se tiene en cuenta la literatura revisada y la aportación realizada, existe información suficiente para desarrollar políticas de integración. La asignatura pendiente sigue siendo las políticas orientadas a la aceptación de la población inmigrante habida cuenta del crecimiento de los partidos xenófobos alimentados con la crisis económica y situación actual.

## 12.- REFERENCIAS

- Achótegui, J. (2003). *Depresión en los inmigrantes: una perspectiva transcultural*. Barcelona: Ediciones Horme.
- Achótegui, J. (2004). Estrés Límite y salud mental: el síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (síndrome de Ulises). *Revista Norte de Salud Mental*, 5 (21), 39-52.
- Acton, W. y Walter de Felix, J. (1986): *Modelo de Aculturación*. Centro Virtual Cervantes.
- Adelman, H.S., & Taylor, L. (2005). Classroom climate. In S. W. Lee (Ed.), *Encyclopedia of school psychology*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Adell, M.A. (2006). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid. *Pirámide*.
- Alberdi, I. (1999). *La nueva familia española*. Madrid. Ed. Taurus.
- Albert Guardiola, M.C. (2004). Las escalas como técnica para la medición del proceso de aculturación o competencia intercultural. Actes del IV Congrés sobre la immigració a Espanya: Ciutadania i Participació Giron de 10 al 13 de novembre. Mesa 10: Teorías y métodos de investigación.
- Albert Guardiola, M.C. (2006): *Aculturación y competencia intercultural. Presupuestos teóricos y modelos empíricos*. Edit. Universidad de Alicante.
- Alonso García, J., Román Sánchez, J. M. (2003). *Educación familiar y autoconcepto en niños pequeños*. Madrid: Editorial CEPE.
- Alonso, J. & Román, J. M. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17,76-82.
- Altamiro, T. (2004): *Transnacionalismo, remesas y economía doméstica*. En Gimeno et al (2009): *Familias transnacionales colombianas: Nivel de aculturación y vida familiar vistas desde las dos orillas*. Cuadernos de investigación 9. Valencia. Tirant lo Blanch.
- Alvarez-Uría, F. (1992): *Marginación e inserción*. Madrid. Endymion.
- Álvarez Ramírez, L., Ibarra, L. & García Espitia, E. (2011): Eficacia de un programa para la promoción del bienestar a partir de las dimensiones del esquema de si mismo en un grupo de adultos mayores de la ciudad de Bucaramanga. *Revista Psicología: avances de la disciplina*. 5, (1): 73-79, enero-junio de 2011. Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia.

- Álvarez, Q. y Zabalza, M.A. (1989): La comunicación en las instituciones escolares en Organizaciones Educativas. Madrid.
- Allred, G.H. y Poduska, B.E. (1988). Birth order and happiness: A preliminary study. *Individual Psychology*, 44(3), 346-354.
- Américo Cuervo-Arango, M. (1993): La calidad de vida. Juicios de satisfacción y felicidad como indicadores actitudinales de bienestar. *Revista de psicología social*, 8 (I), 101-11.
- Amorós, P. & Ayerbe, P. (2000): Intervención educativa e inadaptación social. Madrid. Síntesis.
- Anderson, C. S. (1982). The Search for School Climate: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 52 (3), 368-42.
- Andrews, F.M. y McKennell, A.C. (1980). Measures of self-reported well-being: Their affective, cognitive and other components. *Social Indicators Research*, 8, 127-155.
- Andrade, M., Miranda, C., & Freixas, I. (2000). Rendimiento académico y variables modificables en alumnos de 2do medio de liceos municipales de la Comuna de Santiago. *Revista de Psicología Educativa*, 6, 2.
- Antuñano, I. (2007). Radiografía de las migraciones en la Comunidad Valenciana. Valencia: IVIE.
- Aparicio Gómez, R. & Tomas Cubillos, A. (2006) Hijos de Inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos, peruanos. Ed. Observatorio permanente de la inmigración y Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Arce, Crisólogo. (2002.) Diccionario Pedagógico. Lima. Abedul
- Argyle, M. & Withey, S. (1976). Social indicators of well being: America's perception of life quality. New York: Plenum.
- Argyle, M. (1990). The psychology of interpersonal behaviour. Harmondsworth, UK: Penguin.
- Argyle, M. (1993). Psicología y la calidad de vida. *Intervención Psicosocial*, 2(6), 5-15.
- Argyle, M (2001). The psychology of happiness. Hove. Routledge.
- Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist*, 54, 317-326.
- Arón, A.M. y Milicic, N. (1999): Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento. Santiago. Editorial Andrés Bello.
- Arraz- Freijo, E. (2004). Familia y desarrollo psicológico. Madrid. Prentice-Hall.

- Ascorra, P., Arias, H. & Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Enfoques Educativos*, 5 (1), 117-135.
- Ausubel, D. P. (1952), Ego development and Personality disorders. New York: Grune y Stratton.
- Awartany, M., Whitman, C.V. & Gordon, J. (2008). Developing Instruments to Capture Young People's Perceptions of how School as a Learning Environment Affects their Well-Being. *European Journal of Education*, 43, 51-70.
- Ayerbe, P. (1991): Hacia un análisis de la inadaptación social. En Martínez A. (Ed): Pedagogía de la marginación. (47-93). Madrid. Popular.
- Ayestarán, S. (1987). El grupo de pares y el desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista de la Facultad del Letras de la Universidad de Girona*, 7, 123-136.
- Bacallao, M. L. & Smokowski, P. R. (2007). The Cost of Getting Ahead: Mexican Family System Changes After Immigration. *Family Relations*, 56, 52-66.
- Baeza, (1999). Clima familiar. Quito. Corporación Editora Nacional.
- Baeza, S. (2005). Funcionamiento y clima sociorrelacional del aula. Una Perspectiva Sistémica. Una escala sistémica de observación de clases. Buenos Aires: Aprendizaje hoy.
- Balcells, M.A. & Alsinet, C. (2000). Infancia y adolescencia en riesgo social: Estrategias de intervención. Lleida. Universidad.
- Baltes, P. B., Reese, H. W. & Nesselroade, J. R. (1981) métodos de investigación en psicología evolutiva. Enfoques del ciclo vital. Madrid. Morata.
- Ballesteros, B. P., Medina, A. & Caicedo, C. (2006): El bienestar psicológico definido por asistentes a un servicio de consulta psicológica en Bogotá, *Colombia.Univ. Psychol.* Bogotá (Colombia), 5 (2), 239-258.
- Bandura, A. (1987). Pensamiento y acción: Fundamentos sociales. Barcelona: Martínez Roca.
- Barberá, E., y Cala, M.J. (2008). Perspectiva de género en la psicología académica española. *Psicothema*, 20(2), 236-242.
- Barco, P. (1984) Relación de niños con bajo rendimiento escolar en hogares desorganizados. Tesis de Licenciatura en Psicología. Lima: Universidad San Martín de Porres.
- Bardales, O. (1994). Relación entre autoestima, rendimiento académico y tipo de familia. Lima. Tesis. UPCH.

- Barnow, S., Lucht, M. y Freyberger, H.J. (2005). Correlates of aggressive and delinquent conduct problems in adolescence. *Aggressive Behavior*, 31, 24-39.
- Barra Almagiá, E. (2011). Bienestar psicológico y orientación del rol Sexual en adolescentes. Lima (Perú). *Liberabit*: 17(1), 31-36.
- Barrera, M. (1986). Distinctions between social support concepts, measures and models. *American Journal of Community Psychology*, 14(4), 413-445.
- Beavers, W.R. & Hampson, R.B. (1985). Familias exitosas. Evaluación, tratamiento e intervención. Barcelona: Paidós .
- Beavers W., Hampson, R. (1995). Familias Exitosas. Barcelona: Paidos
- Bell Rodríguez, R.; Illán Romeo, N. & Benito Martínez, J. (2010). Familia. Escuela. Comunidad: pilares para la inclusión. Zaragoza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 69 (24,3), 47-57.
- Benítez, L. (2000), Clima familiar. Madrid. Visor.
- Benites, L. (1997). Tipos de familia, habilidades sociales y autoestima en un grupo de adolescentes en situación de riesgo. *Revista Cultura UPSMP*, 12.
- Ben-Shalom, U. & Horenczyk, G. (2003). Acculturation orientations a facet theory perspective on the dimensional model. *Journal cross-cultural psychology*, 34, 176-188.
- Berck, I. E. (1999). Desarrollo infantil. México. Prentice hall.
- Berger, K. S. & Thompson, R. A. (2008). Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia. Madrid. Panamericana.
- Bericat, E. (1998). La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Barcelona. Ariel.
- Berry, J. W. (1980). Acculturation as varieties of adaptation. En Padilha (Ed.), *Acculturation, theory models and some new findings.* ( 9-25). Boulder CO USA: Westview.
- Berry, J. W. (1990). Psychology of acculturation: Understanding individuals moving between cultures. En Gimeno et al (2009) Familias transnacionales colombianas: Nivel de aculturación y vida familiar vistas desde las dos orillas. *Cuadernos de Investigación*.9 Valencia. Edit. Tirant lo Blanch.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied psychology*, 46(1), 5-34.

- Berry, J. W. (1998). Conceptual approaches to understanding acculturation International conference in Acculturation: Advances in Theory Measurement and Applied Research. San Francisco, USA: University of San Francisco.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation, Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 697-712.
- Bibián Castro, P. de la L., García Campos, T. & Garcia y Barragán, L.F. (2011): Perfil del Bienestar Subjetivo en el Estado de Guanajuato, México. *Acta Universitaria* 21,(3),34-42.
- Birman, B. (1998). Biculturalism and perceived competence of latino immigrant adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 26(3), 335-354.
- Birman, D. & Taylor-Ritzler, T. (2007). Acculturation and psychological distress among adolescent immigrants from the former Soviet Union: Exploring the mediating effect of family relationships. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 13(4), 337-346.
- Blanco, A. & Díaz, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema*, 17, 582-589.
- Blanco, C. (2000). Las migraciones contemporáneas. Madrid: Alianza.
- Blat Gimeno, A. (2004): La situación de los menores de origen extranjero: políticas educativas actuales. Tesis doctoral. Universitat de València Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació.
- Blucker, R. T. & Olds, T. S. (2008). Family conflict and intragroup marginalization as predictors of acculturative stress in Latino college students. *International Journal of Stress Management*, 15(1), 43-52.
- Blum, J., Ireland, M., & Blum, R.W. (2003). Gender differences in juvenile violence: A report from Add Health. *Journal of Adolescent Health*, 32, 234-240.
- Bolinches. A. (2001). Sexo sabio. Barcelona. Grijalbo.
- Bones Rocha, K., Forns Serrallonga, D., & Chamarro Lusa, A. (2009). Relación entre adherencia al tratamiento, clima familiar y estilos educativos. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(2), 340-349.
- Bonny, A.E., Britto, M.T., Kolstermann, B.K., Hornung, R.W. y Slap, G.B. (2000). School disconnectedness: identifying adolescents at risk. *Pediatrics*, 106, 1017-1021.
- Borstein, M. H. & Cote, L. R. (2006). Acculturation and Parent-Child relationships: Measurement and Development. New Jersey: Erlbaum.

- Bourhis, R., Moise, L.C., Perrault, S. & Senecal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: A social Psychological approach. *International Journal of Psychology* 32(6), 369-386.
- Bowling, A. (1988-89). Who dies after widow(er)hood? A discriminant analysis. En García Martín, M. A. (2002). El bienestar subjetivo subjective well-being. *Escritos de Psicología* 6, 18-39.
- Bradburn, N. (1969). The structure of psychological well-being. Chicago: Aldine.
- Bradley, R.H.; Caldwell, B.M., & Rock, S.L. (1988). Home environment and school performance: A ten year follow-up and examination of three models of environmental action. En Esteve Rodrigo, J. V. (2005): Tesis doctoral: Estilos parentales, clima familiar y autoestima física en adolescentes. Universitat de Valencia. Servei de Publicacions.
- Bradshaw, C., Glaser, B., Calhoun, G. & Bates, J. (2006). Beliefs and Practices of the Parents of Violent and Oppositional Adolescents: An Ecological Perspective. En Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., & Musitu G. (2009): Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 9, (1), 123-136.
- Brazelton, T. B. (1990): Las crisis familiares y su superación. Cinco casos reales. Barcelona. Paidós.
- Briones Pérez, E. (2010). La aculturación de los adolescentes inmigrantes en España: aproximación teórica y empírica a su identidad cultural y adaptación psicosocial (No. 99). Universidad de Salamanca.
- Bris, M. (2000) Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. Universidad de Alcalá. En Mena, I. & Valdés, A. M. (2008): Documento Valoras Uc: Clima social escolar.
- Brody, L.R. & Hall, J.A. (2000). Gender, emotion and expression. En Alcalá, V., Camacho, M., Giner, D., Giner, J., & Ibáñez, E. (2006). Afectos y género. *Psicothema*, 18(1), 143-148.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development. Cambridge: Editorial Harward University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2002). La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados. Barcelona: Paidós.
- Brown, H. D. (1980): Modelos Aculturación. Centro Virtual Cervantes.

- Bryant, F.B. & Veroff, J. (1982). The structure of psychological well-being: A sociohistorical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 543-673.
- Bryant, F.B. & Veroff, J. (1984). Dimensions of subjective mental health in american men and women. *Journal of Health and Social Behavior*, 25, 116-13.
- Bryceson, D. F. & Vuorela, U. (2002). *The transnational family. New European frontiers and global networks*. Oxford: Berg.
- Bulcock, J.W., Whitt, M.E. & Beebe, M.J. (1991). Gender differences, student well-being and high school achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 37, 209-224. En Giménez Hernández, M. (2010). La medida de las fortalezas psicológicas en adolescentes (VIA-Youth) Tesis doctoral: relación con clima familiar, psicopatología y bienestar psicológico. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.
- Busso, E. (2003). Aspectos de la habilidad motriz en la educación física escolar. En Esteve, J. V. (2005). Tesis doctoral . Universidad de Valencia.
- Caceres-Carrasco, J. (1990). *Reaprender a vivir en pareja*. Valencia. Promolibro.
- Cala, M.J., y Barberá, E. (2009). Evolución de la perspectiva de género en Psicología. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(1), 91-101.
- Campanini A. & Lupi, F. (1990). *Servicio social y modelo sistémico*. Barcelona. Paidós.
- Caqueo Urizar, A. & Lemos Giradles, S. (2008): Calidad de vida y funcionamiento familiar de pacientes con esquizofrenia en una comunidad latinoamericana. *Psicothema* . 20, (4), 577-582.
- Carabaña Morales, J. (2004): Natalidad, inmigración y enseñanza. *Información Comercial Española, ICE: Revista de economía*, 815, 81-104.
- Carballo, M. (1994). Scientific consultation on the social and mental health impact of immigration Priorities for research Geneva: International Organization for Migration.
- Cardenal, V. & Fierro, F. (2001). Sexo y edad en estilos de personalidad, bienestar personal y adaptación social. *Psicothema*, 13(1), 118-126.
- Cardona, P. G. (1997). Parenting among hispanic and non-hispanin families with young children. Unpublished Doctoral Dissertation. Marquette University, USA En Castella Sarriera, J. C. (2003). Estudios actuales sobre aculturación en latinos: revisión y nuevas perspectivas. *Revista Interamericana de Psicología*, 37(2), 341-364.

- Cardona, J. E., Córdova, D., Holtrop, K., Villarruel, F. A. & Wieling, E. (2008). Family. *Process*, 47(2), 157-172.
- Carpenter, S., Zárata, M. A., & Garza, A. (2007). Cultural pluralism and prejudice reduction. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology Cultural Diversity & Mental Health*, 13(2), 83-93.
- Carver, C.S., Lawrence, J.W. & Scheier, M.F. (1996). A control-process perspective on the origins of affect. En García Martín, M. Á. (2002). *El Bienestar Subjetivo Subjective Well-Being. Escritos de Psicología*, 6, 18-39.
- Carratalá, V. (1996). La influencia de los agentes sociales en la práctica deportiva en la adolescencia. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- Casas, F. (2000). La adolescencia: retos para la investigación y para la sociedad europea de cara al siglo XXI. *Anuario de Psicología* 31 (2), 5-14.
- Casas, F., Rosich, M. & Alsinet, C. (2000). El bienestar psicológico de los adolescentes. *Anuario de Psicología*, 31, 73-86.
- Casas, F., Buxarrais, M. R., Figuer, C., González, M., Tey, A., Noguera, E. & Rodríguez, J. M. (2004). Los valores y su influencia en la satisfacción vital de los adolescentes entre los 12 y los 16 años: estudio de algunos correlatos. *Apuntes de Psicología*, 22, 3-23.
- Casas, F. (2010). El bienestar personal: Su investigación en la infancia y la adolescencia. *Encuentros en Psicología Social*, 5, 85-101.
- Casas Castañé, M. (2001). Identitats de les segones generacions d'immigrants marroquins a Barcelona a través del seu discurs. *Scripta Nova: revista electrònica de geografia y ciencias sociales*, (5), 55.
- Casassus, J., S. Cusato, J. E. Froemel & J. C. Palafox (2000): «Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica (segundo informe). En Cornejo, R. & Redondo, J. M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana.
- Cascón, I. (2000). Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico. Recuperado en Red <http://www3.usal.es./inico/investigacion/jornadas/jornada2/comunc/cl7.html>
- Castellá Sarriera, J. (2003): Estudios Actuales sobre Aculturación en Latinos: Revisión y Nuevas Perspectivas. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 37 (2) 341-364.

- Castillo, L.G., Cano, M., Chen, S.W., Buckler, R.T. & Ods, T.S. (2008). Family conflict and intergroup marginalization as predictors of acculturative stress in Latino college students. *International Journal of Stress Management*, 15(1), 43-52.
- Castro, A. & Casullo, M. (2000). Evaluación del bienestar psicológico en estudiantes adolescentes argentinos. *Revista de Psicología*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, XVIII, (2), 35-68.
- Castro Solano, A. (2009). El bienestar psicológico: Cuatro décadas de progreso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66,43-72.
- Castro Solano, A. & Casullo, M. (2001). Rasgos de personalidad, bienestar psicológico y rendimiento académico en adolescentes argentinos. Centro Interamericano de Investigaciones Psicológicas y Ciencias Afines Argentina. *Interdisciplinaria*, 18, (1),65-85.
- Casullo, M. & Fernández M. (2001). Estrategias de afrontamiento en estudiantes adolescentes. *Revista del Instituto de Investigaciones*. Buenos Aires, Facultad de Psicología, 6, (1), 25-49.
- Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G. & Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial. *Revista de Psicodidáctica*, 15 (1), 21-34.
- Cea D'Ancona, M.A. (2002). La medición de las actitudes ante la inmigración: Evaluación de los indicadores tradicionales de "racismo": *Revista española de investigaciones sociológicas*. 99, 77-112.
- CeiM. (2005) Actitudes ante la escolarización de menores de origen extranjero en la Comunidad Valenciana. (Directores de centros, profesores y padres).
- CeiMgra (2009) Informe Anual sobre Migraciones e Integración. Migraciones y crisis económica internacional. Conselleria d'Inmigració i Ciutadania. Generalitat Valenciana.
- CeiMgra (2012): Informe Anual sobre migraciones e Integración. Nuevos retos para las políticas de inmigración e integración. Compañía de Jesús Generalitat Valenciana.
- Chamberlain, K. (1988). On the structures of well-being. *Social Indicators Research*, 20, 581-604.
- Christiansen, T. F. (1996). The acculturation gap: A study of relations among acculturation, acculturative stress, and coping responses for Latino adolescents and parents. En Castellá Sarriera, J. (2003). Estudios actuales sobre aculturación en

- latinos: revisión y nuevas perspectivas. *Revista Interamericana de Psicología*, 37(2), 341-364.
- Cid Sabucedo, A. (2004): El clima escolar como factor de calidad en los centros de educación secundaria de la provincia de Orense. Su estudio desde la perspectiva de la salud. *Revista de Investigación Educativa*, 22, (1), 113-144.
- Clark, R.D. y Shields, G. (1997). Family communication and delinquency. *Adolescence*, 32, 82-92.
- Clemente, R. A. & Hernández, C. (1996). Contextos de desarrollo psicológico y educación. Granada. Aljibe.
- Coan, R.W. (1977). Hero, artist, sage, or saint? Nueva York: Columbia University Press.
- Cohen, J. (1988). Statistical power análisis for the behavioral sciences. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen, S. & Syme S.L (1958). *Social Support and Health*. Nueva York: Academic Press.
- Cohen, S., Gottlieb, B., & Underwood, L. (2000). Social relationships and health. In S. Cohen, L. Underwood, & B. Gottlieb (Eds.), *Social support measurement and intervention*. New York: Oxford University Press.
- Coleman, J.S. & Husén, T. (1989): Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio. Madrid. Narcea.
- Coleman, J. S. (1990). Foundations of Social Theory. London: Harvard University Press.
- Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (1983). Psicología evolutiva. Madrid. Alianza.
- Coll, C., Palacios J. & Marchesi A. (1990), Desarrollo psicológico y educación, II. *Psicología de la educación* (175-182). Madrid: Alianza.
- Compas, B.E., Wagner, B.M., Slavin, L.A., & Vannatta, K. (1986). A prospective study of life events, social support, and psychological symptomatology during the transition from high school to college. *American Journal of Community Psychology*, 14(3), 241-257. doi: 10.1007/BF00911173
- Conway, F. & Wolf, L. (2007). Toward an Integrated and Scientific Construction: A vision for Acculturation. *Apycritiques*, 52(33), 10-13.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38, 300-314.
- Cornejo (2009): La educación chilena en una encrucijada histórica. En Meza Coronado, C. P. (2010): Clima del aula y rendimiento académico.

- Cornejo, R. & Redondo, J. M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última década*, 9(15), 11-52.
- Cornejo Chávez, R. & Redondo Rojo, J. M. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: una discusión desde la investigación actual. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 33(2), 155-175.
- Coronel de Pace, C. P. (2011): Bienestar Psicológico. Consideraciones teóricas. Ensayo publicado *Redalyc*, 1-15.
- Costa, P.T., McCrae, R.R. & Norris, A.H. (1981). Personal adjustment to aging: Longitudinal prediction from neuroticism and extraversion. *Journal of Gerontology*, 36, 78-85.
- Covadonga, R. M. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 81-113.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. N. York: Harper Perennial
- Cuadros, A. (2009): Consecuencias psicosociales del retorno imprevisto en migrantes. *Tiempo de Paz*, 93, 35-41.
- Cuellar Chacón, M. L., Cerquera Quintero, L. C., Guevara Marín, I. P., & Ariza de Serrano, M. (2012). Análisis de información recopilada sobre familia y efectividad. Eddd.
- Cummins, R.A. y Cahill, J. (2000). Avances en la comprensión de la calidad de vida subjetiva. *Intervención Psicosocial*, 9(2), 185-198.
- Currie, C., Nic Gabhainn, S., Godeau, E., Roberts, C., Smith, R., Currie, D., et al. (Eds.) (2008). Inequalities in young people's health: International Report from the HBSC 2006/06 Survey. En Jiménez-Iglesias, A., Moreno, C., Oliva A. & Ramos, P. (2010). Una aproximación a la evaluación de la eficacia de un programa de prevención de drogodependencias en Educación Secundaria en Andalucía. *Adicciones*, 22(3), 253-265.
- Cusinato, M. (1992). *Nuevas relaciones familiares*. Barcelona, Herder.
- Dekovic, M., & Meeus, W. (1997). Peer relations in adolescence: effects of parenting and adolescents self concept. *Journal of Adolescence*, 20, 163-176.
- Dekovic, M., Wissink, I.B. y Meijer, A.M. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 27, 497-514.

- De Luca, S., Bobowik, M., & Basabe, N. (2011). Adaptación sociocultural de inmigrantes brasileños en el País Vasco: Bienestar y aculturación. *Revista de Psicología Social*, 26(2), 275-294.
- De Lucas, J. & Díez Bueso, L. (2006). La integración de los inmigrantes. Madrid. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- De Paul, J.& Arruabarrena, F. (2001). Manual de protección infantil. Barcelona. Masson.
- Del Arco, N. & García, C. R. (2005). Habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Liberabit*, 11(11), 63-74.
- Del Río Sardonil, D., Álvarez González, B., Beltrán Campos, Sl. & Téllez Muñoz, J. (coords) (2003): Orientación y Educación Familiar. Madrid.UNED.
- Demaray, M.K. y Malecki, C.K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools*, 39, 305-316.
- DeNeve, K.M. & Cooper, H. (1998). La personalidad feliz: Un meta-análisis de 137 rasgos de personalidad y subjetivo bienestar. *Psychological Bulletin*, 124 (2), 197-229.
- Devereux, E. C., Shouval, R., Bronfenbrenner. U., Rogers, R.R., Kawenaki, S., Kiely, E. & Karson (1974). Socialization practices of parents, teachers and peer sin Israel. *Child Development* 45, 269-281.
- Dew, T. & Huebner, E. S. (2002). La Calidad de Vida Percibida en los adolescentes: una investigación exploratoria. Universidad de Carolina del Sur.
- Díaz, D., Blanco, A. & Durán, M. (2011). La estructura del bienestar: el encuentro empírico de tres tradiciones. *Revista de Psicología Social*, 26, (3), 357-372.
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I, Valle, C. & Van Dierendonck, D. (2006). Validación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18, 572-577.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71-75.
- Diener, E., Sandvik, E. y Pavot, W. (1991). Happiness is the frequency, not the intensity, of positive versus negative affect. En F. Strack y M. Argyle (Eds.), Subjective well-being: An interdisciplinary perspective. International series in experimental social psychology, 21 (119-139). Oxford: Pergamon Pres.
- Diener, E.& Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 653-663.

- Diener, E., Oishi, S. y Lucas, R.E. (2003). Personality, culture and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403-425.
- Diener, Diener, Kim-Prieto, Scollon, & Tamir (2005): En Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2009). 17 Subjective Well-Being: The Science of Happiness and Life Satisfaction. *Oxford handbook of positive psychology*, 187.
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2009). 17 Subjective Well-Being: The Science of Happiness and Life Satisfaction. *Oxford handbook of positive psychology*, 187.
- Diener, E. (1994). El bienestar subjetivo. *Intervención Psicosocial*, 2, 67-113.
- Diener, E., Smith, H. & Fujita, F. (1995). The personality structure of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69,130-141.
- Diener, E. & Seligman, M. (2004). Beyond Money. Towards an Economy of Well-Being. *Psychological Science in the Public Forum*, 5, 1-31.
- Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E., & Smith, H.L. (1999). Subjective wellbeing: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Diener, E., Wolsic, B., Fujita, F. (1995). Physical attractiveness and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(1), 120-129.
- Dishion, T.J. (1990). The family ecology of boys' peer relations in middle childhood. *Child Development*, 61, 874-892.
- Dishman, R.K., & Sallis, J.F. (1994). Determinants and interventions for physical activity and exercise. In C.Bouchard, R.J. Shephard, y T. Stephens (Eds.), *Physical Activity, Fitness, and Health: International Proceedings and Consensus Statement* (pp. 214–238). Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- Doménech, E. (2006). Etnicidad e inmigración: ¿Hacia nuevos modos de integración en el espacio escolar? *Astrolabio: Revista virtual del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba*.1.
- Domínguez Espinosa, A., Salas Menotti, I., Contreras Bravo, C., & Procidano, M. E. (2011). Validez concurrente de la versión mexicana de las escalas de Apoyo Social Percibido de la Familia y los Amigos (PSS-Fa y PSS-Fr). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(1), 125-137.
- Downie. M., Chua, S. N., Koestner, R, Barrios, M. F., Rip, B. & M'Birkou, S. (2007). The relations of parental support to cultural internalization and Well- Being of immigrants and sojourners. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 13,(3), 241-249.

- Drewnowski, Jan (1965). El nivel del índice de vida. Ginebra: Instituto de las Naciones Unidas para la investigación Social y el desarrollo.
- Dua, J.K. (1993). El papel del afecto negativo y positivo afecta en el estrés, la depresión, la autoestima, la asertividad, Tipo A conductas, la salud psicológica y la salud física. *Genética, Sociales y Psicología General monografías*, 119 (4), 515-552.
- Dunn, J., Brown, J., & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology*, 27, 448-455.
- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C., & Youngblade, L. (1991). Young Children's Understanding of Other People's Feelings and Beliefs: Individual Differences and Their Antecedents. *Child Development*, 62, 1352-1366.
- Dunn, J., Brown, J. R., & Maguire, M. (1995). The development of children's moral sensibility: Individual differences and emotion understanding. *Developmental Psychology*, 31, 649-659.
- East, P.; Hess, L. & Lerner, R. (1987). Peer social support and adjustment of early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 7(2), 153 - 163.
- Easterlin, R.A. (1974). Does economic growth improve the human lot? Some empirical evidence. En García, M. Á. (2002). El Bienestar Subjetivo Subjective Well-Being. *Escritos de Psicología*, 6, 18-39.
- Ecklund, K. & Johnson, W. B. (2007). Toward cultural competence in child intake assessment professional psychology. *Research and Practice*, 38(4), 356-362.
- Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1(2), 1-15. <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Edel.pdf>.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Losoya, S. (1997). Emotional responding: Regulation, social correlates, and socialization. In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 129-167). New York: Basic Books.
- Eisenberg-Berg, N. y Mussen, P. (1978). Empathy and Moral Development in Adolescence. *Developmental Psychology*, 14, 185-186.
- Eisikovits, R. (2000): Gender differences in cross-cultural adaptation styles of immigrants youths from the former USSR in Israel. *Youth and Society*, 31, 310-331. En Martínez Martínez, M.C., Paterna Bleda, C., López Pina, J.A. & Martínez Picón, J.M. (2007). Autoestima colectiva y aculturación en inmigrantes ecuatorianos.

- Colegio Oficial de Psicología de Andalucía Occidental y Universidad de Sevilla  
*Apuntes de Psicología*, 25,(1), 67-78.
- Elzo, J. (2000). El silencio de los adolescentes. Madrid. Vivir mejor.
- Escartí, A., & García Ferriol, A. (1993). Factores de los iguales relacionados con la práctica y la motivación deportiva en la adolescencia. *Revista de Psicología del Deporte*, 6, 35-51.
- Espeso, D. (2007). Estrés crónico y salud mental en los menores inmigrantes. *Revista de psiquiatría infanto-juvenil* Enero-Marzo (especial congreso),1.
- Esteve Rodrigo, J. V. (2005): Tesis doctoral: Estilos parentales, clima familiar y autoestima física en adolescentes. Universitat de Valencia. Servei de Publicacions. Valencia
- Estévez, E., Jiménez, T., & Musitu, G. (2007). Relaciones entre padres e hijos adolescentes. Valencia, España: Nau Libres.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. & Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19(1), 108-113.
- Estévez, E., Musitu, G., Murgui, S. y Moreno, D. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(1), 119-128.
- Estévez, Musitu & Herrero, (2005): El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud mental*, 28(4), 81.
- Fajardo, M., Patiño, M. I., & Patiño, C. (2008). Estudios actuales sobre aculturación y salud mental en inmigrantes: revisión y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia Y Tecnología*, 1(1), 39-50.
- Fabes, R. & Martin, C. (1991). Gender and age stereotypes of emotionality. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 532-540.
- Falcón, E. (2001). ¿cómo ven el mundo los jóvenes? Aproximación a las narraciones juveniles. Barcelona: cristianisme i justícia.
- Falicov, C. J. (2003). Culture in family therapy: new variations on a fundamental theme. En T. Sexton, G. Weeks & M. Robbins (Eds.), *Handbook of family therapy: theory, research and practice* (pp.37-55). New York: Brunnet-Rutledge.
- Falicov, C. J. (2007). El trabajo con inmigrantes transnacionales: Expandiendo los significados de Familia, Comunidad y Cultura. *Redes. Revista de Psicoterapia relacional e Intervenciones sociales*, 20, 25-42.

- Fassinger, R. E. (2005). Paradigms, praxis problems and promise: Grounded Theory in counseling psychology research. *Journal of Counseling and Psychology*, 52, 156-166.
- Fernández Díaz, M<sup>a</sup> J. & Asensio Muñoz, I. (1994): La evaluación del clima en los centros educativos. *Revista de ciencias de la Educación*.153, 69-81.
- Fernández, J. (1996). Varones y mujeres. Desarrollo de la doble realidad del sexo y del género. Madrid. Pirámide.
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 66,85-108.
- Fernández del Valle, J. & Bravo, A. (2000). Estructura y dimensiones de apoyo de la red social en los adolescentes. *Anuario de Psicología*, 31(2), 87-105.
- Fernández Liporace, M., Castro Solano, A., & Contini de González, N. (2006). El Clima motivacional de clases en adolescentes: Un estudio factorial de generalizabilidad. *Revista Evaluar*, 6.
- Fernández Liporace, M.; Castro Solano, A. & Contini de González, N. (2007): Apoyo social en estudiantes adolescentes. Generalización de la estructura factorial de una escala en distintos grupos. Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología, Buenos Aires, Argentina.
- Fernández Prados, J. .S. (2000): Sociología de los grupos escolares: sociometría y Dinámica de grupos. Ed. universidad de Almería.
- Festinger, L. (1957). A Theory of Cognitive Dissonance. Standford: Standford University Press.
- Fierro, A. (1984). Manual de Psicología de la Personalidad.Barcelona: Paidos.
- Fierro, A. (1990). Autoestima en adolescentes. Estudios sobre su estabilidad y sus determinantes. *Estudios de Psicología*, 45, 85-107.
- Fierro, A. (1996). El conocimiento de sí mismo. En A. Fierro (Ed.) Manual de Psicología de la Personalidad. Barcelona: Paidos.
- Fierro, A. & Cardenal, V. (1996): Dimensiones de personalidad y satisfacción personal. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 49, 65-81.
- Fierro, A. (2000). Sobre la vida feliz. Málaga. Aljibe.
- Fierro, A. (2009): La filosofía del buen vivir. En Vázquez C.& Hervás G. (2009), La ciencia del bienestar. Fundamentos de una psicología positiva. Madrid: Ed. Alianza.

- Figueroa, M. I., Contini, N., Lacunza, A., Levín, M. & Estévez Suedan A. (2005): Las estrategias de afrontamiento y su relación con el nivel de bienestar psicológico. Un estudio con adolescentes de nivel socioeconómico bajo de Tucumán (Argentina). *Anales de psicología*, 21,(1), 66-72.
- Fischer, G.N. (1992). Campos de intervención en psicología social: grupo-institución, cultura-ambiente social. Madrid. Narcea..
- Fishman, H. C. (1988). Tratamiento de adolescentes con problemas. Barcelona. Paidós.
- Fivush, R., Brotman, M. A., Buckner, J. P., & Goodman, S. H. (2000). Gender differences in parent-child emotion narratives. *Sex Roles*, 42,233-253
- Forazo Ariza, L., Avendaño Durán, M.C., Cubillos, Z. J. D., & Campo-Arias, A. (2006). Consistencia interna y análisis de factores de la escala APGAR para evaluar el funcionamiento familiar en estudiantes de básica secundaria. *Red Revista Colombiana de Psiquiatría*. Bogotá. Colombia. 23-29.
- Frech, S.L., Gekoski, W.L. & Knox, V.J. (1995). Gender Differences in Relating Life Events and Well-Being in Elderly Individuals. *Social Indicators Research*, 35,1-25.
- Friedemann, M.L. (1995). The Framework of Systemic Organization: A Conceptual Approach to families and nursing. Thousand Oask: Sage Publications.
- Fujita, F., Diener, E. & Sandvick, E. (1991). Gender differences in negative affect and well-being: The case for emotional intensity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 427-434.
- Fuligni, A.J. y Eccles, J.S. (1993). Perceived parent-child relationships and early adolescents' orientation toward peers. *Developmental Psychology*, 29 (4), 622-632.
- Fuligi, A.J & Yoshikawa, H. (2003). Socioeconomic resources parenting and child development among immigrant families. En Gimeno et al. (2009) Familias transnacionales colombianas: Nivel de aculturación y vida familiar vistas desde las dos orillas. *Cuadernos de Investigación*.9 Valencia. Edit. Tirant lo Blanch.
- Fundación Chile Unido (2002): Logros escolares : la pobreza no impide llegar lejos. En Mena, I.,& Valdés, A. M. (2008). Documento Valoras UC: Clima social escolar. <http://valoras.uc.cl/documentos/clima-social-escolar/>
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, 63, 103-115.
- Galindez, E., & Casas, F. (2010). Adaptación y validación de la Students' Life Satisfaction Scale (SLSS) con adolescentes. *Estudios de Psicología*, 31(1), 79-87.

- Garbo, J.J. (1986). Adolescents perceptions of significant adults: Implications for the family, the school and youth serving agencies. *Children and Youth Services Review*, 8, 37-51
- Garcés de los Fayos, E.J., & Gómez, A. (2003). Promoción de la actividad física y el deporte en niños y adolescentes. En Esteve, J.V. (2005). Tesis doctoral: Estilos parentales, clima familiar y autoestima física en adolescentes. Universitat de Valencia.
- García, D. C. (1996). A study of the relationship between parental self-efficacy and indicators of school involvement exhibited by hispanic parents of elementary school children En Castella Sarriera, J. (2003). Estudios actuales sobre aculturación en latinos: revisión y nuevas perspectivas. *Revista Interamericana de Psicología*, 37(2), 341-364.
- García Martín, M. A. (2002). El bienestar subjetivo subjective well-being. *Escritos de Psicología* 6, 18-39.
- García Nuñez Del Arco, C. R. (2005): Habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Lima (Perú). *Revista Liberabit*. 63-74.
- García Roca, J. (1991). Pedagogía de la marginación. Madrid. Popular.
- García Roca, J. (2008). Recrear la ciudadanía en la era de las migraciones. Jornadas Migraciones, Diversidad y Derechos Humanos, Ceimigra, 25 y 26 de abril, Valencia.
- García –Viniegras, C. & González Blanco, M. (2007). Bienestar psicológico y cáncer de mamá. Bogotá (Colombia) Rev. *Avances en psicología Latinoamericana*. 25, 72-80.
- Garret, M. T. (1996). Cultural values and wellness of native American high school students (wellness, acculturation). Unpublished Doctoral Dissertation. The University of North Carolina at Greensboro, USA.
- Gervilla, A., Galante, R. & Martín, J.A. (2000). Familia y sociedad: Menores en situación de riesgo. Madrid. Ed. Dykinson, S.L.
- Gilgun, J.F., Daly, K. & Andel, G. (1992). Qualitative Methods in Family Research. London: Sage. *Journal of Psychology* 2003, 37, 2, 341-364.
- Gilman, R. y Huebner, E.S. (2000). Review of life satisfaction measures for adolescents. *Behaviour Change*, 17(2), 178-183.

- Gilman, R. y Huebner, E.S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, (3), 311-319.
- Giménez Hernández, M. (2010). La medida de las fortalezas psicológicas en adolescentes (VIA-Youth): relación con clima familiar, psicopatología y bienestar psicológico. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.
- Gimeno Collado, A. (1999). La familia. El desafío de la diversidad. Barcelona. Ariel.
- Gimeno, A., Clemente, A., Cerviño, C., Meléndez, J.C., Berzosa, A. & Prieto, J. (2004). Valoración de la competencia familiar a partir de la percepción de los padres, madres e hijos adolescentes. *Rev.de Psicología General y Aplicada* 57, (1) .83-94.
- Gimeno Collado, A., Anguera Argilaga, M.T., Berzosa Sanz, A. & Ramírez Ramírez, L. (2006). Detección de patrones interactivos en la comunicación de familias con hijos adolescentes. *Revista Psicothema*.18,(4), 785-790.
- Gimeno Collado, A., Lafuente Benaches, M<sup>a</sup> J., González Sala, F., Bolaños Muñoz, L. M., Echevarria Briceño, M., & Parra Llinares, G. (2009). Familias transnacionales colombianas: Nivel de aculturación y vida familiar vistas desde las dos orillas. *Cuadernos de Investigación*.9 Valencia. Edit. Tirant lo Blanch.
- Gimeno, A. y Lafuente, M. J. (2010). Relaciones familiares en origen y destino e impacto del proyecto migratorio sobre ellas. En Melero Valdés, L. (coord.) (2010). *La persona más allá de la migración*. Manual de intervención psicosocial con personas migrantes. Valencia CeimGra.
- Giró Miranda, J. (2003). Las amistades y el ocio de los adolescentes, hijos de la inmigración. *Papers*, 96(1),77-95.
- Giró Miranda, J. (2007). Adolescencia, inmigración e identidad. La escuela del siglo XXI [Recurso electrónico]: la educación en un tiempo de cambio social acelerado: XII conferencia de sociología de la educación: Logroño, 14 y 15 de septiembre 2006. <http://hdl.handle.net/11162/45886>
- Glaser, B. G.& Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory. Chicago: Aldine.
- Glenn, N. D. (1975). The contribution of marriage to the psychological well-being of males and females. *Journal of Marriage and the Family*, 37(3), 594-600.
- Glenn, N.D. y Weaver, C. N. (1981). The contribution of marital happiness to global happiness. *Journal of Marriage and the Family*, 43(2), 161-168.
- Goffman, E. (1963): Estigma. La identidad deteriorada. Buenos Aires. Amorrortu.
- Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence. New York: Bantam Books.

- Gómez, E. (2007). El presupuesto participativo entre democracia, pobreza y desarrollo. *Revista de Investigación y Desarrollo*, 15(1), 56-77.
- Gómez-Maquet, Y. (2007). Cognición, emoción y sintomatología depresiva en adolescentes escolarizados. *Revista latinoamericana de Psicología*, 39, 435-447.
- Gomez, V., Villegas, C., Barrera, F. & Cruz, J. E. (2007) Factores predictores de bienestar subjetivo en una muestra colombiana. *Revista latinoamericana de psicología*, 3,(2), 311-325.
- González Arpide J. L. & Fernández Alvarez O. (2004). La inmigración en España. Nuevos retos y encrucijadas Estudios humanísticos. *Historia*,3, 303-314.
- González Barrón, R., Montoya Castilla, I., Casullo, M.M. & Bernabéu Verdú, J. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema* . 14,(2), 363-368.
- González González, E. (2004). Desarrollo de la adolescencia. Desarrollo social y moral. En Giménez Hernández, M. (2010). La medida de las fortalezas psicológicas en adolescentes (VIA-Youth): relación con clima familiar, psicopatología y bienestar psicológico. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.
- Goody J. (2001): La Familia Europea. Barcelona. Ed. la construcción de Europa. Crítica.
- Gordon, M.M. (1964). Assimilation in American Life. N.Y. Oxford University Press.
- Gracia, E.; & Musitu, G. (1993). El maltrato infantil. Un análisis ecológico de los factores de riesgo. Madrid: Ministerio de Asuntos sociales.
- Gracia, E., Herrero, J. & Musitu, G (1995): El apoyo social. Barcelona. PPU.
- Greenspoon, P.J. y Saklofske, D.H. (1997). Validity and reliability of the Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale with Canadian children. *Journal of Psychoeducational Assessment*,15, 138-155.
- Gridner, R. (1976). Adolescencia. México: Limusa.
- Grummon, K., Rigby, E. D., Orr, D., Procidano, M. E., & Reznikoff, M. (1994). Psychosocial variables that affect the psychological adjustment of IVDU patients with aids. *Journal of Clinical Psychology*, 50(4), 488-502.
- Guba, E.G. (1990): The paradigm dialog Newbury Park. CA. Sage.
- Guerra, E. (1993). Clima social familiar en adolescentes y su influencia en Rendimiento Académico. Tesis de grado de Licenciatura en Psicología. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

- Haahr, J. H. (2005): Explicación del rendimiento académico. Resultados de los estudios internacionales PISA, TIMSS y PIRLS. Informe final 2005. Instituto Tecnológico Danés: Danish Technological Institute.
- Habermas, J. (1987): Teoría De La Acción Comunicativa. Racionalidad de la acción y Racionalidad Social. Madrid. Taurus.
- Haditono, S.R. (1986). Zur Beziehung zwischen Aktivitaet und Zufried enheit im Alter. En García Martín, M. A. (2002). El bienestar subjetivo subjective well-being. *Escritos de Psicología* 6, 18-39.
- Hale, C. J., Hannum, J. W., & Espelage, D. L. (2005). Social support and physical health: The importance of belonging. *Journal of American College Health*, 53(6), 276-284.
- Halpin, A.V. & Crof, D.B. (1973): The organizational climate of Schools. En Rodriguez Garrán, N. (2004). El clima escolar. Revista digital: *Investigación y educación*, 7,3.
- Harding, S.D. (1982). Psychological well-being in Great Britain: An evaluation of the Bradburn Affect Balance Scale. *Personality and Individual Differences*, 3, 167-175.
- Haring, M.J., Stock, W.A. & Okun, M.A. (1984). A research synthesis of gender and social class as correlates of subjective well-being. *Human Relations*, 37, 645-657.
- Harter, S. (1990). En Jiménez, T. I. (2011). Autoestima de Riesgo y Protección: Una Mediación entre el Clima Familiar y el Consumo de Sustancias en Adolescentes. *Revista Psychosocial Intervention*. 20,(I), 53-61..
- Hartup, W. (1977). Peer Interaction and the Behavioral Development of the Individual Child. En Ayestarán, S. (1985): El grupo de pares y el desarrollo psicosocial del adolescente. Publ. Universidad del País Vasco. Dpto. de Psicología Social.
- Hartup, W. (1992). Having friends, making friends, and keeping friends:relations hips as educational contexts. En Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. REICE-*Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-15.
- Harrod, N. R. & Scheer, S. D. (2005): An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence*, 40, 503-512.
- Haydée Cuadra L. & Florenzano Ramón, (2003) El Bienestar subjetivo: hacia una psicología positiva. Universidad de Chile. *Revista de Psicología*, 12, (001) 83-96.

- Henly, J., Danziger, S. & Offer, S. (2005). The contribution of social support to the material well-being of low-income families. *Journal of Marriage and Family*, 67,122 -140.
- Henry, C.S, Sager, D.W. & Plunkett, S.W. (1996). Adolescents perceptions of family system characteristics, parent-adolescent dyadic behaviors, adolescent qualities, and dimensions adolescent empathy. *Family Relations*, 45, 283-292.
- Hernández Pedreño, M. (2010). El estudio de la pobreza y la exclusión social. Aproximación cuantitativa y cualitativa. Zaragoza *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 69 (24,3) 25-46.
- Hernández Plaza, S., Martos Mendez, M.J., Alonso Morilejo, E. & Pozo Muñoz, C. (2004). Estructura y funciones del apoyo social en un colectivo de inmigrantes marroquíes. *Anales de psicología*, 2005, 21,(2), 304-315.
- Herrera, M., Sani, F. & Bowe, M. (2010). Percepción de continuidad e identificación grupal: implicaciones para el bienestar social. *Revista de Psicología Social*, 12, 203-214.
- Herrero, J. (1994). Estresores sociales y recursos sociales: El papel del apoyo social en el ajuste bio-psico-social. Tesis Doctoral. Universitat de València
- Hervás, G. (2009). Psicología positiva: una introducción. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 66(23-41).
- Hirsch, B. (1985). Adolescent coping and support across multiple social environments. *American Journal of Community Psychology*, 13(4), 381 - 392.
- Hoffman, M.A.; Ushpiz, V. & Levy-Shift, R. (1988). Social support and self-esteem adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 17(4), 307 - 316.
- Holahan, Ch. J. (1996). Psicología ambiental : un enfoque general. México (DF): Limusa.
- Hollingshead, A.B. (1975). Tour factor index of social status. Unpublished Working, paper, Department of Sociology. Yale University. New Haven.
- Hollingshead, A.B., 1975. Four Factor Index of Social Status (Unpublished working paper). Department of Sociology, Yale University, New Haven. Available at: <http://psy6023.alliant.wikispaces.net/file/view/hollingshead+ses.pdf>.
- Hornsey, M. J. & Hogg, M. A. (2000). Assimilation and diversity: An integrative model of subgroup relations. *Personality and Social Psychology Review*, 4, 143-156.
- House, J. S. (1981). Work, stress and social support. Reading, MA: Addison- Wesley.

- House, J.S., & Kahn, R.L. (1985). Measures and Concepts of Social Support. In S. Cohen & S. L. Syme (Eds.). *Social Support & Health*. (pp. 83-108). New York: Academic Press.
- Hovey, J. D. (2000). Acculturative stress, depression, and suicidal ideation in Mexican immigrants. *Cultural & Diversity Ethnic Minority Psychology*, 6(2), 134-151.
- Hoy, W. K. y Miskel, C. G. (1996). Educational administration. Theory, research and practice. En Cid Sabucedo, A. (2004). El clima escolar como factor de calidad en los centros de educación secundaria de la provincia de Ourense. Su estudio desde la perspectiva de la salud. *Revista de Investigación Educativa*, 22,(1), 113-144.
- Huebner, E.S. (1991). Correlates of life satisfaction in children. *School Psychology Quarterly*, 6, 103-111.
- Huebner, E.S (1991): Initial development of the Student's Life Satisfaction Scale. *School Psychology International*, 12, 231-243.
- Huebner, E. S., Gilman, R. y Laughlin, J. (1999). The multidimensionality of children's well-being reports: Discriminant validity of life satisfaction and self-esteem. *Social Indicators Research*, 46, 1-22.
- Inga, J. y Vara, A. (2006). Factores asociados a la satisfacción de vida de adultos mayores de 60 años en Lima-Perú. *Universitas Psychologica*, 5, 475-495.
- Jackson, S., & Rodriguez, H. (1993). Adolescence: Expanding social world. En S. Jackson y H. Rodríguez (Eds.): *Adolescence and its social worlds*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Javaloy, F. (Coord.). (2007). Bienestar y felicidad de la juventud española. Madrid: INJUVE.
- Jensen, L. C. (1985), *Adolescence: Theories, Research, Applications*. New York: West Publishing Company. En Ayestarán, S. (1987). El grupo de pares y el desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista de la Facultad del Letras de la Universidad de Girona*, 7, 123-136.
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*. 24, 21-48.
- Jiménez, M. I., & López-Zafra, E. (2011). Actitudes sociales y adaptación social en adolescentes españoles: el papel de la inteligencia emocional percibida. *Revista de Psicología Social*, 26(1), 105-117.

- Jiménez-Iglesias, A., Moreno, C., Oliva A. & Ramos, P. (2010). Una aproximación a la evaluación de la eficacia de un programa de prevención de drogodependencias en Educación Secundaria en Andalucía. *Adicciones*, 22(3), 253-265.
- Jiménez, T. I., Murgui, S., & Musitu, G. (2007). Comunicación familiar y ánimo depresivo: el papel mediador de los recursos psicosociales del adolescente. *Revista Mexicana de Psicología*, 24(2), 259-271.
- Jiménez, T. I., Moreno, D., Murgui, S., & Musitu, G. (2008). Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: el rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 227-236.
- Jiménez, T. I. (2011). Autoestima de Riesgo y Protección: Una Mediación entre el Clima Familiar y el Consumo de Sustancias en Adolescentes Colegio O. Psicólogos de Madrid. *Psychosocial Intervention* . 20, (I), 53-61.
- Jolliffe, D. y Farrington, D.P. (2004). Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis. En Moreno, Estevez Murgui & Musitu (2009): Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy* 2009, 9, 1, pp. 123-136.
- Jordan Sierra, J.A. (1996). La interculturalidad en la escuela. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. 25, 71-84.
- Joronen, K. y Astedt-Kurki, P. (2005). Familial contribution to adolescent subjective well-being. *International Journal of Nursing Practice*, 11, 125-133.
- Kammann, R., Farry, M. & Herbison, P.(1984): The analysis and measurement of happiness as a sense of well-being. En Garcia Martín, M. Á. (2002). El bienestar subjetivo subjective well-being. *Escritos de Psicología* 6:, 18-39.
- Kandel, D., & Lesser, G. (1972). *Youth into two worlds*. S Francisco: Jossey-Bass.
- Kelly, J.A. (1987). Entrenamiento en Habilidades Sociales Bilbao. D.D.B.
- Kelly, J. G. (1992). Psicología comunitaria. El enfoque ecológico-contextualista. Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina
- Kemper, S. (2000). Influencia de la práctica religiosa (Activa - No Activa) y del género de la familia sobre el Clima Social Familiar". Tesis de Maestría. Lima. UNMSM.
- Keyes, C. (1998). Social Well-Being. *Social Psychology Quarterly*, 61, 121-140.

- Keyes, C. y Lopez, S. J. (2002). "Toward a science of mental health: Positive directions in diagnosis and interventions". En Hervás, G. (2009). *Psicología positiva: una introducción. Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 66(23-41).
- Keyes, C. L. M., & Haidt, J. (Eds.). (2003). *Flourishing: Positive psychology and the life well lived*. Washington, DC: American Psychological Association
- Keyes, C., Ryff, C. & Shmotkin, D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82,(6), 1007-1022.
- Kirchler, E.; Palmonari, A., & Pombeni, M.L. (1993). Developmental tasks and adolescent's relationships with their peers and their family. En Esteve (2005). Tesis doctoral. : Estilos parentales, clima familiar y autoestima física en adolescentes. Universitat de Valencia.
- Kleinubing, N (2004). Desestructuración y cambio social en las comunidades emigrantes. En J.A. Alonso (Ed.), *Emigración pobreza y desarrollo* (99-109). Madrid. Catarata.
- Konu, A.I., Lintonen, T.P & Rimpelä, M.K. (2002). Factors associated with schoolchildren's general subjective well-being. *Health Education Research*, 17, 155-165.
- Kosic, A. (2006). "Personality and individuals factors in acculturation". En D. L. Sam y J.W. Berry (Eds.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (pp. 113-128). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kriz, J. (1994). Personzentrierter Ansatz und Systemtheorie. *Personzentriert*.1, 17-70.
- Kunzmann, U., Little, T.D. y Smith, J. (2000). Is age-related stability of subjective well-being a paradox? Cross-sectional and longitudinal evidence from the Berlin Aging Study. *Psychology and Aging*, 15(3),511-526.
- Kurilla, V.C.(1997). Cultural identification and psychological well-being among hispanic professional women (Latina acculturation). En Castellá Sarriera, J. (2003). *Estudios actuales sobre aculturación en latinos: revisión y nuevas perspectivas. Revista Interamericana de Psicología*, 37(2), 341-364.
- Labrador Fernández, J., (2000). *Identidad e inmigración*. Madrid, Universidad Pontificia de Comillas.
- Lackovic-Grgin, K., & Dekovic, M. (1990). The contribution of significant others to adolescents' Self-esteem. *Adolescence*, 25, 839-846.

- Lambert, S.F. y Cashwell, C.S. (2003). Preteens talking to parents: perceived communication and school-based aggression. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 11,1-7.
- Landgraf, J.M. & Abetz L. (1997). Functional status and well-being of children representing three cultural groups: initial self reports using the CHQ-CF87. *Psychol Health*.12:839-54
- Lawton, M.P. (1983). The varieties of well-being. *Experimental Aging Research*, 9, 65-72.
- Lee, G.R., Secombe, K. & Shehan, C.L. (1991). Marital status and personal happiness: An analysis of trend data. *Journal of Marriage and the Family*, 53, 839-844.
- Leon, O.G. & Montero, I. (2004). Métodos reinvestigación en Psicología y Educación. Madrid: Prentice-Hall.
- Leung, J. y Zhang, L. (2000). Modelling life satisfaction of Chinese adolescents in Hong Kong. *International Journal of Behavioural Development*, 24 , 99-10. En Giménez Hernández, M. (2010). La medida de las fortalezas psicológicas en adolescentes (VIA-Youth): relación con clima familiar, psicopatología y bienestar psicológico. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.
- Levy, C. (1985). Psicología y medio ambiente. Madrid, Ediciones Morata
- Lewin, K. (1978). La teoría del campo en la ciencia social. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, sobre Derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. Art. 9.4. BOE.
- Liang, J. (1985). A structural integration of the Affect Balance Scale and the Life Satisfaction Index A. *Journal of Gerontology*, 40(5), 552-561.
- Lila, M.S. y Buelga, S. (2003). Familia y adolescencia: el diseño de un programa para la prevención de conductas de riesgo. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 72-78.
- Lila, M., Buelga, S. & Musitu, G. (2006). Programa LISIS. Las relaciones entre padres e hijos en la adolescencia. Ediciones Pirámide: Madrid.
- Lin, N. y Ensel, W.M. (1989). Life stress and health: Stressors and resources. *American Sociological Review*, 54,382-399.
- Lindberg, L. y Swanberg, I. (2006). Well-being of 12-year-old children related to interpersonal relations, health habits and mental distress, *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 20, 274–281.
- Litwin, G. H. y Stringer, R. A. (1968). Motivation and organizational climate. Boston: Harvard University. En Cid Sabucedo, A. (2004): El clima escolar como factor de

- calidad en los centros de educación secundaria de la provincia de Ourense. Su estudio desde la perspectiva de la salud. *Revista de Investigación Educativa*, 2004, 22, (1), 113-144.
- López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. J. & Ortiz, M. J. (coords.) (1999). Desarrollo afectivo y social. Madrid: Pirámide.
- López-Larrosa, S. (2002). El FACES II en la evaluación de la cohesión y la adaptabilidad familiar. *Psicothema*, 14(1), 159-166.
- Lopez S. J. y Snyder C. R. (2002). Handbook of positive psychology (pp. 45-59). Londres: Oxford University Press.
- López, S. & Villamar, D. (2004). El Proceso migratorio en el sur de Quito. En Gimeno, A. et al. (2009): Familias transnacionales colombianas: Nivel de aculturación y vida familiar vistas desde las dos orillas. Valencia. Edit. Tirant lo Blanch.
- Luna Soca, F.J. (2013): El bienestar subjetivo y satisfacción escolar en la adolescencia. Tesis doctoral. Universidad de Gerona.
- Maccoby, E.E. y Martín, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En Povedano et al. (2011). Victimización escolar: clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*, 20 (1), 5-12.
- MacFadyen, A.J., MacFadyen, H.W. & Prince, N.J. (1996). Economic stress and psychological well-being: An economic psychology framework. *Journal of Economic Psychology*, 17, 291-311.
- Madariaga, J. M. & Goñi, A. (2009). El desarrollo psicosocial. *Revista de Psicodidáctica*, 14 (1), 93-118.
- Magaña, J.R., De la Rocha, O., Amse, J. & Magaña, H. (1996). Revisiting the dimensions of acculturation: Cultural Theory and Psychometry practice. *Hispanic Journal of Behavior Sciences*. 18, (4) 444-468.
- Magnusson, D. & Endler, N.S. (eds.), (1977<sup>a</sup>), *Personality at the crossroads: Current issues in interactional Psychology*, Wiley, Nueva York.
- Maldonado, M. C. y Micolta, A. (2003). Independencia vs. dependencia de las madres y los padres adolescentes, variaciones según género y estado socioeconómico. *Revista Colombiana de Trabajo Social*, 17, 129-150.
- Malecki, C.K. y Demaray, M.K. (2002). Measuring perceived social support: Development of the child and adolescent social support scale (CASSS). *Psychology in the schools*, 39(1), 1-18.

- Malecki, C. K., & Elliott, S. N. (1999). Adolescents' ratings of perceived social support and its importance: Validation of the student social support scale. *Psychology in the Schools, 36*(6), 473-483.
- Malecki, C.K. & Elliott, S.N. (2002). Children's social behaviours as predictors of academic achievement: a longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly, 17*(1), 1-23.
- Mandel, H. P., & Marcus, S.I. (1988). *The psychology of underachievement: Differential diagnosis and differential treatment* (Vol. 127). John Wiley & Sons.
- Marchesi, Á., Martínez, R., & Martín, E. (2004). Estudio longitudinal sobre la influencia del nivel sociocultural en el aprendizaje de los alumnos en la Educación Secundaria Obligatoria. *Infancia y Aprendizaje, 27*,307-323.
- Marín, G., Sabogal, F., Marín, B., Otero-Sabogal, R. & Pérez Stable, E. (1987). Development of a short acculturation scales for hispanics. *Hispanic Journal of Behavioral Science, 9*(2), 183-205.
- Marín, G. (1993). Sigues on the measurement of the acculturation among Hispanics *En K. Geisinger (Ed.), Psychological testing of hispanics* (pp. 235-252). Washington DC USA: American Psychological Association.
- Marín, G. & Gamba, R. (1996a). A new measurement of acculturation for Hispanics: The Bidimensional Acculturation Scale for Hispanics (BAS). *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 18*(3), 297-316.
- Marks, H.M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal, 37*, 153-184.
- Markus, H.R. y Nurius, P. (1986). Possible selves. En Garcia Martín, M. Á.. (2002). El Bienestar Subjetivo Subjective Well-Being. *Escritos de Psicología, 6*, 18-39.
- Marsh, H.W. (1990). A multidimensional hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review, 2* (2), 77-172.
- Marsh, H.W.; Parker, J.B., & Barnes, J. (1985). Multidimensional adolescent self concepts: Theirs ralationship to age, sex, and academic measures. *American Educational Research Journal; 22* (3), 422-444.
- Marsollier, R., Aparicio, M. (2011). El bienestar psicológico en el trabajo y su vinculación con el afrontamiento en situaciones conflictivas. *Psicoperspectivas, 10* (1), 209-220.

- Martin Bris, M. (2000). Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. *Educar*, (27), 103-117.
- Martínez, A. (1991). *Pedagogía de la marginación*. Madrid. Popular.
- Martínez-Antón, M., Buelga, S. y Cava, M.J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38 (2), 293-303.
- Martínez-Ferrer, B., Povedano-Díaz, A., Amador-Muñoz, L. V., & Moreno-Ruiz, D. (2012). Clima escolar, satisfacción con la vida y victimización en la escuela. Un análisis del efecto moderador del género. *Anales de psicología*, 28(3), 875-882.
- Martínez, J.L. y Fuertes, A. (1999). Importancia del clima familiar y la experiencia de pareja en las relaciones de amistad adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 14, 235-250.
- Martínez Martínez, M.C., Paterna Bleda, C., López Pina, J.A. & Martínez Picón, J.M. (2007). Autoestima colectiva y aculturación en inmigrantes ecuatorianos. *Apuntes de Psicología*. 25,(1), 67-78.
- Martínez Otero, V. (2007). *La buena educación: Reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanista*. Barcelona. Arthropos.
- Martínez Verdú, R. (2007). Inmigración en la Comunidad Valenciana. *Entelequia: revista interdisciplinar*, (Ejemplar dedicado a: Inmigración),4, 19-28.
- Marrero Quevedo, R. J. & Carballeira Abella, M. (2010). El papel del optimismo y del apoyo social en el bienestar subjetivo. *Salud Mental* 33,39-46.
- Mathieson, A., & Koller, T. (Eds.). (2008). *Social Cohesion for Mental Well-being Among Adolescents: WHO/HBSC Forum 2007*. (pp. 2-9) World Health Organization, Europe.
- McCubbin, H. & McCubbin, M. (1997). Family stress theory and assessment: the T-Double ABCX Model of family adjustment and adaptation. En Giménez Hernández, M. (2010). *La medida de las fortalezas psicológicas en adolescentes (VIA-Youth): relación con clima familiar, psicopatología y bienestar psicológico*. Tesis. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.
- McCullough, G., Huebner, E. S. & Laughlin, J. E. (2000). Life events, self-concept and positive subjective well-being in adolescents. *Psychology in the School*, 37(3), 281-290.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press. Versión en castellano: *Sociedad, espíritu y persona*. (1985). Barcelona: Paidós.

- Meehan, B.T., Hughes, J.N. y Cavell, T.A. (2003). Teacher-student relationships as a compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74, 1145-1157.
- Meléndez, J. C., Tomás, J. M. & Navarro, E. (2011). Actividades de la vida diaria y bienestar y su relación con la edad y el género en la vejez. *Anales de psicología*, 27,(1), 164-169.
- Melendro Estefania, M, Perdomo Molina, S., & Suaáez González, L.A. (2000): Adolescentes y jóvenes en exclusión social. Cáritas Española. *Documentación Social*. 120.
- Melero Valdés, L. (coord.) (2010): La persona más allá de la migración. Manual de intervención psicosocial con personas migrantes.. Valencia CeIMgra.
- Mena, I., Milicic, N., Romagnoli, C. & Valdés, A.M. (2006). Propuesta Valoras UC: Potenciación de la política pública de Convivencia Social Escolar. En Camino al bicentenario: 12 propuestas para Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile: Santiago, Chile.
- Mena, I., & Valdés, A. M. (2008). Clima social escolar. *Santiago: Documentos Valora UC*.
- Mendoza, R. H. (1989). An empirical scale to measure type and degree of acculturation in Mexican-American adolescents and adults. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 20, 372-385.
- Méndez Lago, M. (2006): Las percepciones de los españoles en relación con la inmigración: una mirada desde las encuestas. *Temas para el debate*, 136, 43-46.
- Mestre, J. M., Güil, R. & Guillén, C. (2003). Clima familiar e inteligencia emocional percibida. *Encuentros en Psicología Social*, 5, 291-292.
- Mestre, V., Frías García-Ros, R y Moreno, C. (1993). Anilisis psicométrico y factorial de la Escala de Apoyo Social (escolar, familiar y social) para adolescentes. *Psicológica* 14, 193-208.
- Meza Coronado, C. P. (2010): Clima del aula y rendimiento académico. <https://engage.intel.com/servlet/JiveServlet/.../26471-102-1-32217/>
- Michalos, A.C. (1985). Multiple discrepancies theory (MDT) [Introducción a la Teoría de las Discrepancias Múltiples]. En García Martín, M.A. (2002): El Bienestar Subjetivo. *Escritos de Psicología*. 6,18-39

- Micolta, A. (2007) Inmigrantes colombianos en España. Experiencia parental e inmigración. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales de la Niñez y de la Juventud*, 5(1).
- Milicic, N. (2001). Creo en ti. La construcción de la autoestima en el contexto escolar. Santiago: LOM Ediciones.
- Miranda, A. & Umhoefer, D. (1998). Acculturation, language use, and demographic variables as predictors of the career self-efficacy of Latino career counseling clients. En Castellá Sarriera, J. (2003). Estudios actuales sobre aculturación en latinos: revisión y nuevas perspectivas. *Revista Interamericana de Psicología*, 37(2), 341-364.
- Mirón, M.L. (1990). Familia, grupo de iguales y empatía: Hacia un modelo explicativo de la delincuencia juvenil. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela
- Mirowsky, J. y Ross, C.E. (1996). Fundamental Analysis in Research on Well-Being: Distress and the Sense of Control. En Garcia Martín, M. Á. (2002). El Bienestar Subjetivo Subjective Well-Being. *Escritos de Psicología*, 6, 18-39.
- Mitchell, R. & Trickett, E. (1980). Task force report: Social networks as mediators of social support. *Community Mental Health Journal*, 16, 27-44.
- Montorio, I. e Izal, M. (1992). Bienestar psicológico en la vejez. *Revista de Gerontología*, 3, 145-154.
- Moos, R. H. & Moos, B. S. (1984). Escalas de Clima Social. Madrid: TEA.
- Moos, R. Moos, B. y Trickett, E. (1989). Escalas de clima social: familia, trabajo, instituciones penitenciarias, centro escolar, manual (3.a ed.). (Adaptación española de R. Fernández-Ballesteros y B. Sierra). Madrid: TEA Ediciones, SA.
- Moos, R. H., Moos, B. S. & Trickett, E. J. (1995). Manual de Escalas de Clima Social (FES; WES; CIES; CES). 4ª Edición. Madrid: TEA Ediciones.
- Morales, F., y López, M. (1993). Bases para la construcción de un sistema de indicadores sociales de estereotipos de género. *Psicotema*. 5 (1), 123-132.
- Morales, S., Arcos, D., Ariza, E., Cabello, M.A., López, M.C., Pacheco, J., Palomino, A., Sánchez, J. & Venzalá, M.C. (1999). El entorno familiar y el rendimiento escolar. *Proyectos de Investigación Educativa*, 57-65.
- Moreno, A. & Del Barrio, C. (2000). La experiencia adolescente. Buenos Aires.

- Moreno Jiménez, B. & Ximénez Gómez, C. (1996). Evaluación de la calidad de vida. Publicado en Manual de evaluación en Psicología Clínica y de la Salud. (pp.1045-1070). Madrid: Siglo XXI.
- Moreno Ruiz, D., Estévez López, E., Murgui Pérez, S. & Musitu Ochoa, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9, (1). 123-136.
- Moreno Ruiz, D., Neves de Jesus, S., Murgui Pérez, S., & Martínez Ferrer, B. (2012). Un estudio longitudinal de la reputación social no conformista y la violencia en adolescentes desde la perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 67-75.
- Moscoso, M.F. (2010). Infancias transnacionales: aproximaciones etnográficas. En G. Camacho y K. Hernández (eds.) Miradas transnacionales. Visiones de la migración ecuatoriana desde España y Ecuador. (pp. 53-80). Quito: CEPLACES
- Muijs, D.R. (2003). La mejora y la eficacia de las escuelas en zonas desfavorecidas: resumen de resultados de investigación *Reice, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).  
<http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Muijs.pdf>.
- Muñoz Umaña, C. (2007). Perspectiva psicológica del bienestar subjetivo. Universidad Simón Bolívar. Barranquilla, Colombia. *Psicogente*, 10 (18), 163-173.
- Musitu, G. & Molpeceres, M.A. (1992). Estilos de socialización, familismo y valores. *Infancia y Sociedad*, 16, 67-101.
- Musitu, G. y Cava, M.J. (2001). La familia y la educación. Barcelona: Octaedro.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. & Cava M.J. (2001). Familia y Adolescencia. Análisis de un modelo de intervención psicosocial. Madrid. Síntesis.
- Musitu, G. & Cava, M. J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 12, (2),179-192.
- Musitu, G. y García, J.F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16(2), 288-293.
- Musitu Ochoa, G., Herrero Olaizola, J., Cantera Espinosa, L. & Montenegro Martínez M. (2004). Introducción a la Psicología Comunitaria. Barcelona. España.Ed. UCO.
- Musitu, G. y Herrero, J. (2003). El rol de la autoestima en el consumo moderado de drogas en la adolescencia. *Sociotam: Revista Internacional de Ciencias Sociales*,13, 285-306.

- Musitu, G., Jiménez, T. I., & Murgui, S. (2007). Funcionamiento familiar, autoestima y consumo de sustancias en adolescentes: un modelo de mediación. *Salud pública de México*, 49(1), 3-10.
- Muuss, R. E. (1995). Teorías de la Adolescencia. México: Paidós Studio.
- Myers, D.G. y Diener, E. (1995). Who is happy? En García Martín, M. Á. (2002). El Bienestar Subjetivo Subjective Well-Being. *Escritos de Psicología*, 6, 18-39.
- Navarro Sierra, J. L. & Huguet Canalís, A. (2006). Inmigración y resultados escolares: lo que dice la investigación. (Ejemplar dedicado a: lengua e inmigración), CIE: *Cultura y educación*, 18,(2), 117-126.
- Navas, M., Pumares, P., Sánchez, J., García, M.C., Rojas, A.J., Cuadrado, I., Asensio, M. & Fernández, J.S. (2004). Estrategias y actitudes de aculturación: la perspectiva de los inmigrantes y de los autóctonos en Almería. Sevilla: Junta de Andalucía
- Navas, M., Pumares, P., Sánchez, J., García, M. C., Rojas, A. J., Cuadrado, I. & de Andalucía, J. (2006). Estrategias y actitudes de aculturación: la perspectiva de los inmigrantes y de los autóctonos en Almería. *Tercer Sector*, 277.
- Navas, M., Pumares, P., Sánchez, J., García, M. C., Rojas, A. J. & Cuadrado, I. (2006). Actitudes de aculturación y prejuicio: la perspectiva de autóctonos e inmigrantes. *Psicothema*, 18(2), 187-193.
- Navas, M., López-Rodríguez, L., & Cuadrado, I. (2013). Mantenimiento y adaptación cultural de diferentes grupos inmigrantes: variables predictoras. *Anales de psicología*, 29(1), 207-216.
- Neto, F. & Barroso, J. (2007). Satisfaction with life among adolescents from Portuguese immigrant families in Switzerland. *Swiss Journal of Psychology/Schweizerische Zeitschrift für Psychologie/Revue Suisse de Psychologie*, 66(4), 215-223.
- Neuburger (1995). La familia dolorosa. Barcelona, Herder.
- Neuburger, R. (1998): Nuevas parejas. Barcelona. Paidós.
- Neugarten, B.L., Havighurst, R.J. & Tobin, S.S. (1961). The measurement of life satisfaction. *Journal of Gerontology*; 16, 134-143.
- Nicholson, B. (1997). The influence of pre-migration and postmigration stressors on mental health: A study of Southeast Asian refugees. En Fajardo, M., Patiño, M. I., & Patiño, C. (2008). Estudios actuales sobre aculturación y salud mental en inmigrantes: revisión y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia Y Tecnología*, 1(1), 39-50.

- Nickerson, A. & Nagle, R.J. (2004) The influence of parent and peer attachments on life satisfaction in middle childhood and early adolescence. *Social Indicators Research: An International and Interdisciplinary Journal for Quality of Life Measurement*, 66, 35-60.
- Nolten, P. W. (1994). Conceptualization and measurement of social support: The development of the student social support scale. Unpublished doctoral dissertation. University of Wisconsin-Madison.
- Noller, P. & Callan, V. (1991). *The adolescent in the family*. London:Routledge.
- Nuñez, J.C. (2009). El clima escolar, clave para el aprendizaje. *Infocop Revista: En portada*, 44, 9-13.
- Nutbeam D, Smith C, Moore L. y Bauman A. (1993). Warning! Schools can damage your health: alienation from school and its impact on health behaviour. *Journal of Paediatric Child Health*, 29 , 25-30.
- Oliva, A. (2003): Adolescencia en España a principios del siglo XXI. *Cultura y Educación*, 15, 373-383.
- Oliva, A. y Parra, A. (2004). Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia. En E. Arranz (Ed.), *Familia y desarrollo psicológico* (pp.96-123). Madrid: Pearson Educación.
- Olsen, J.K. (1980). The effect of change in activity in voluntary associations on life satisfaction among people 60 and over who have been active through time. En García Martín, M. A. (2002). El bienestar subjetivo subjective well-being. *Escritos de Psicología* 6, 18-39.
- Olson, D. H. (1991). Commentary: three-dimensional (3-D). circumplex model and revised scoring of FACES III. *Family Process*, 30, 74-79. En Giménez Hernández, M. (2010). La medida de las fortalezas psicológicas en adolescentes (VIA-Youth): relación con clima familiar, psicopatología y bienestar psicológico. Tesis. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.
- Olson, D. H. (2000). Circumplex model of marital and family systems. *Journal of family Therapy*, 22, 144-167.
- Olson, D.H., Russell y Sprenkle (1979). Circumplex model of marital and family system I: cohesion and adaptability dimensions, family types and clinical applications. *Family Process*, 14,1-35.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2001). Salud mental: nuevos conocimientos, nuevas esperanzas. Informe Sobre la Salud en el Mundo, Ginebra, Suiza.

- OMS. (2008). Informe sobre la salud en el mundo
- ONU (1994): En Cuellar Chacón, M. L., Cerquera Quintero, L. C., Guevara Marín, I. P., & Ariza de Serrano, M. (2012). Análisis de información recopilada sobre familia y efectividad.
- Osuna, E.J., Luna, A. & Alarcón, A. (1991). Estudio de la inadaptación infanto-juvenil. Murcia: Consejería de Bienestar Social.
- Otero Roth, J. (2007). Lengua y migraciones: aspectos culturales de la inmigración latinoamericana en España. Análisis del Real Instituto Elcano (ARI), nº 36.
- OVIM (Observatori Valencia d'Inmigració), (2010): I Encuesta Sobre Discriminación, Xenofobia Y Racismo en La Comunidad Valenciana. Conselleria Justicia y Bienestar Social. Generalitat Valenciana.
- OVIM (Observatori Valencia d'Inmigració) (2012): Retorno migratorio y su incidencia en la presencia extranjera 2007 – 2012. España. Comunidad Valenciana. Alicante Castellón Valencia. Secretaria Diocesana de Migración. Asti-Alicante.
- Padilla, A.M. (1998). Conceptual Approaches to understanding acculturation: International conference in acculturation. Advances in Theory, Measurement and Applied Resasrch.. San Francisco. Univertyy of San Francisco.
- Palomar Lever, J. & Cienfuegos Martínez, Y.I. (2007). Pobreza y Apoyo Social: Un Estudio Comparativo en Tres Niveles Socioeconómicos. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology* 41, (2),177-188.
- Pantelidou, S., & Craig, T. K. J. (2006). Culture shock and social support. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 41, 777-781.
- Papalia, D. & Wendkos Olds, S. (1997). Desarrollo humano. México: McGraw Hill.
- Papalia, D. (1998): Psicología del Desarrollo. Séptima Edición., Bogota, D.C, Colombia. Editorial Mc Gran – Hill.
- Papalia, D.(2000) Psicología del desarrollo de la infancia. Barcelona. UOC.
- Parella, S. (2007). Los vínculos afectivos y de cuidado en las familias transnacionales. Migrantes ecuatorianos y peruanos en España. *Migraciones Internacionales*, 4(2), 152-188.
- Parra, J. (1994). Los adolescentes y su cultura del alcohol y de la noche. En: Alcohol y adolescencia. Hacia una educación preventiva. Madrid: CCS
- Parra, A. y Oliva, A. (2002). Comunicación y conflicto familiar durante la adolescencia. *Anales de psicología*, 18, 215-231.

- Parra, A. y Oliva, A. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología*, 35, 309-330.
- Parra Jiménez, A. (2007). Un análisis longitudinal sobre la comunicación entre madres y adolescentes U. Sevilla.. *Apuntes de Psicología*.,25(3) 267-284.
- Parra, G. (2007). Integración de los inmigrantes hispanos en el IES “Jordi de San Jordi”. Trabajo de investigación del programa de doctorado. Psicología de la Educación y Desarrollo Humano, Valencia: Universidad de Valencia.
- Pastor, Y., Quiles, Y., & Pamies, L. (2012). Apoyo social en la adolescencia: adaptación y propiedades psicométricas del “Social Support Scale for Children” de Harter (1985). *Revista de Psicología Social*, 27(1), 39-53.
- Peinado, A. Pereña, F. & Portero, P. (1993). La cultura del alcohol entre los jóvenes de la Comunidad de Madrid. Madrid. Comunidad de Madrid.
- Phieny J. S., Romero, I., Nava, M. & Hung, S. (1997). Ethnic and American identity as Predictors of self-esteem. *Journal of Youth and Adolescent*. 26, 165-185.
- Pla, I. & Dise, L. (2006). Migraciones y relaciones de género, segmentación laboral e impacto en las formas familiares. Castellón: Universidad Jaime I.
- Pelechano, V., Peñate, W., Ramírez, G. & Díaz Cruz, F. (2005). Bienestar emocional e inteligencia en la pubertad y la adolescencia. *Análisis y modificación de conducta*, 31, 655-679.
- Pelechano, V. (2005). Solapaciones entre cogniciones y afectos como competencias humanas. *Análisis y modificación de conducta*; 31, (140), 761-779.
- Peña V. y Padilla M. (1997). La Familia y la Comunidad como Red de Soporte Social. Lima. CEDRO.
- Pérez Bilbao, J. & Martín Daza, F. (vigente): NTP 439: El apoyo social. Publicación Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales España y el instituto de seguridad e higiene en el trabajo.
- Pérez, C. (2001). Técnicas estadísticas con SPSS. Madrid: Prentice-Hall.
- Pérez Serrano, G. (2000). Modelos de investigación cualitativa. Madrid: Nancea.
- Perinat, A. (1997). El desenvolupament en l'adolescència. Barcelona: ediuoc.
- Peterson, C. y Seligman, M. E. P. (2004). Character Strengths and Virtues: A handbook and classification . Oxford: Oxford University Press.
- Picardo Joao. (coord.) (2005): Diccionario enciclopédico de Educación. San Salvador. CIE.

- Pichardo, M. C. & Amezcua, J. A. (2001). Importancia del autoconcepto y el clima familiar en la adaptación personal. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 7(5), 181-191.
- Pinikahana, J., Hapell, B., Hope, J., & Keks, N. (2002). Quality of life in schizophrenia: A review of the literature from 1995 to 2000. *International Journal of Mental Health Nursing*, 11, 103-111.
- Piñero, R., Mira, E., Navarro J. L. & Aguilar, M. (2003). evaluación de variables temperamentales y sociocognitivas en una muestra de menores institucionalizados por comportamiento antisocial. *Encuentros en Psicología social* 1 (2), 289-295.
- PISA 2012: Pisa diagnóstico y soluciones. *Revista profesional: ANPE*. Abril –mayo 2014: n 564.
- Pons, J. & Berjano, E. (1996). El inicio en el consumo de drogas en relación a las dimensiones del autoconcepto en adolescentes. *Revista Española de Drogodependencias*, 21: 229-244.
- Pons, J. (1998). El modelado familiar y el papel educativo de los padres en la etiología del consumo de alcohol en los adolescentes. *Revista Española de Salud Pública*, 72: 251-266.
- Poole, M.S. & Mcphee, R.D. (1983). A estructural analysis of organizational climate. En Silva Vazquez, M. (1992): Hacia una definición comprehensiva del clima organizacional. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 45(4), 443-451.
- Poole, M.S. (1985). Comunicación and organizational climates. En Rodríguez Garrán, N. (2004). El Clima Escolar. *Revista Digital Investigación y Educación*.7,(3),1-12.
- Pope-Davis, D. B., Liu, W. M., Ledsma Jones, S. L. & Nevitt, J. (2000). African and American, acculturation and Black racial identity. A preliminary Study. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 28, 98-112.
- Portes, A., Fernández-Kelly, P. & Haller, W. (2006). La asimilación fragmentada sobre el terreno: La segunda generación al inicio de la vida adulta. *Migraciones*, 19, 7-58.
- Povedano, A., Hendry, L. B., Ramos, M. J., & Varela, R. (2011). Victimización escolar: clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*, 20 (1), 5-12.
- Povedano Díaz, A. (2012): Tesis doctoral: Perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: Un análisis desde la perspectiva de género. Sevilla.

- Povedano, A., Estévez, E., Martínez, B., & Monreal, M. C. (2012). Un perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: Análisis de las diferencias de género. *Revista de Psicología Social*, 27(2), 169-182.
- Powell, D.R. (1980). Personal social networks as a focus for primary prevention of child maltreatment. *Infant Mental Health Journal*, 1, 232-239.
- Procidiano, M. E. & Heller, K. (1983). Measures of perceived social support from friends and from family: Three validation studies. *American Journal of Community Psychology*, 1 (1), 1-24.
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2005). Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, Santiago: Maval Ltda.
- Ramírez, C., García, M. & Mínguez, J. (2005). Cruzando fronteras: Remesas, género y desarrollo. Santo Domingo: Instraw, UN.
- Ramiro i Roca, E.; (2006): La inmigración escolar en la comunidad autónoma del País Valenciano: un desafío para la educación intercultural en el Estado español. *Cuadernos Interculturales*, 6, 115-127.
- Rasmussen, K. (1998): Suicide ideation and acculturation among low socioeconomic status Mexican-American adolescents. En Castellá Sarriera, J. (2003). Estudios actuales sobre aculturación en latinos: revisión y nuevas perspectivas. *Revista Interamericana de Psicología*, 37(2), 341-364.
- Rank, M. R. (1992). The Blending of Qualitative and Quantitative Methods in Understanding Childbearing Among Welfare Recipients.
- Retortillo Osuna, Á. (2010). El nivel educativo como factor de inclusión social de la población inmigrante desde la perspectiva de la aculturación. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24(3) 59-72
- Rice, F.P. (2000). Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura (9ª ed.). Madrid: Prentice-hall.
- Rigon, E. (2002). Cómo desarrollar la autoestima en los niños. Bilbao. Mensajero.
- Ripol-Miller A. (2001). Familias, trabajo social y mediación. Barcelona. Paidós.
- Rius, M., Contreras, M. & Ribera, B. (2000). Aportaciones sistémicas sobre autoestima y autoconcepto en educación para la salud. *Revista Internacional de Sistemas*, 10, 25-38.
- Rocha P. (1996). Stress and acculturation: A comparison of Anglo-American and Mexican –American university students. En Castella Sarriera, J. (2003). Estudios actuales

- sobre aculturación en latinos: revisión y nuevas perspectivas. *Revista Interamericana de Psicología*, 37(2), 341-364.
- Rodrigo, M. J. & Palacios, J. (coords.) (1998). Familia y desarrollo humano. Madrid: Alianza.
- Rodríguez-Carvajal, R., Díaz Méndez, D., Moreno-Jiménez, B., Blanco Abarca, A. & Dirk van Dierendonck (2010). Vitalidad y recursos internos como componentes del constructo de bienestar psicológico. *Psicothema*.22,(1), 63-70.
- Rodríguez Espinar, S. (1982). Factores del rendimiento académico. *Barcelona: Oikos-Tau*.
- Rodríguez-Fernández, A. & Goñi-Grandmontagne, A. (2011). La estructura tridimensional del bienestar subjetivo. Universidad del País Vasco. *Revista Anales de psicología*, 27,(2), 327-332.
- Rodríguez, J.L. y Gallego, S. (1992). Lenguaje y rendimiento académico. Salamanca. Ed.Universidad de Salamanca
- Rodríguez Garrán, N. (2004). El Clima Escolar. *Revista Digital Investigación y Educación*. 7,(3),1-12.
- Rogler, M. (1994). International migration: A frame work for directing research. *American Psychologist*, 49, 701-708.
- Rollán García, C., García-Bermejo, M. & Villarubia, I. (2005). Relación entre la satisfacción familiar, el bienestar psicológico y el sentido de la vida. Educación y futuro: *Revista de investigación aplicada y experiencias educativas* 12, 141-150.
- Rutter, M. (2000). La Conducta antisocial de los jóvenes. Madrid. Cambridge Univ. Press.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2001). To be happy or to be self-fulfilled: A review of research on hedonic and eudaemonic well-being. En Van Dierendonck, D. et al. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577.
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Ryff, C. & Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4),719-727.
- Salanova, M. (2008). Organizaciones saludables: una aproximación desde la Psicología Positiva. En C. Vázquez & G. Hervás (Eds.), *Psicología positiva aplicada* (pp. 403-427). Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Salazar, R. (2001), *Servants of globalization: Women, migration and domesticwork*. Stanford: Stanford University Press.
- Salazar, A., & Jaramillo, A. M. (1992). *Las subculturas del narcotráfico*. Bogotá. CINEP
- Saldaña, C. (2001). *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente*. Madrid. Pirámide.
- Salovey, P., Bedell, B., Detweiler, J. B., & Mayer, J. D. (2000). Current directions in emotional intelligence research. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Salovey, P., Mayer, J. D., & Caruso, D. (2002). The positive psychology of emotional intelligence. In C. R. Snyder, S. J. Lopez (Eds.). *The Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B. & Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools: a study of the importance of the school climate and students' satisfaction with school. *Health Education Research*, 13, 383–397.
- San Martín, J. L., Barra, E. (2013): Autoestima, Apoyo Social y Satisfacción Vital en Adolescentes. Chile *Revista Terapia psicológica*, 31,(3), 287-291.
- Sánchez Hugalde, A. (2007). Influencia de la inmigración en la elección escolar. *Documents de treball IEB*, N°. 4.
- Sánchez Núñez, M.T. (2008): Tesis doctoral Departamento de psicología: Inteligencia emocional autoinformada y ajuste perceptivo en la familia. Su relación con el clima familiar y la salud mental. Cuenca. Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha.
- Sandín, B., Chorot, P., Lostao, L., Joiner, T.E., Santed, M.A. & Valiente, R. (1999). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo: validación factorial y convergencia transcultural. *Psicothema*, 11, 37-51
- Sandobal, S. R. (1997). Ethnic identity, acculturation, and class identity as predictors of academia achievement among Mexican-American adolescents: A social contextual analysis. En Sarriera, J. C. (2003). *Estudios actuales sobre aculturación en latinos: revisión y nuevas perspectivas*. *Revista Interamericana de Psicología*, 37(2), 341-364.
- Santrock, J.W. (2003). *Infancia* (1ª edición española). Madrid. Mc.graw-Hill.
- Sarriera, J. C. (2003). *Estudios actuales sobre aculturación en latinos: revisión y nuevas perspectivas*. *Revista Interamericana de Psicología*, 37(2), 341-364.

- Savin-Williams, R. C. & Berndt, T (1990). Friendships and peer relations. En Feldman, S. S y Elliot, S. S (Eds). *At the threshold: the developing adolescent*. MA Harvard: University Press.
- Scharfe, E. (2000). Development of Emocional Expresión, Understanding, and Regulation in Infants and Young Children. In R. Bar-On, & J.D.A. Parker (Eds.), *The Handbood of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schumann J. (1978). Modelo de aculturación de adquisición de segundas lenguas de Shumann. En Wikipedia.
- Schneider, B. (1975). Organizational climates: An essay. *Personnel Psychology*, 28, 447–479.
- Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., & Hernández, L. (2007). Ethnic identity and acculturation in Hispanic early adolescents. Mediated relationships to academia grades, prosocial behaviors, and externalizing symptoms. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 13(4), 364-373.
- Seligman, M. E. (1990). *Learned optimism. How to change your mind and your life*. New York: Pocket Books.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology. An Introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Seligman, M.E. (2003). *La auténtica felicidad*. España: Vergara.
- Sequeira Daza, D. (2011). Tesis doctoral: La Soledad en las personas mayores Factores protectores y de riesgo. Evidencias empíricas en Adultos Mayores chilenos. Universidad de Granada. México Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
- Shaffer, D.R. (2000) *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. (5ª ed.). México: Thomson.
- Sheldon, K.M. y Elliot, A.J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 482-497
- Shin, D. & Johnson, D. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research*, 5, 474-492.
- Shiner, R. L. (1998). How shall we speak of children's personalities in middle childhood? A preliminary taxonomy. *Psychological Bulletin*, 124(3), 308.

- Shiner, R. L. (2000) Linking childhood personality with adaptation: Evidence for continuity and change across time into late adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 310–325.
- Shipman, K.L., & Zeman, K. (1999). Emotion understanding: A comparison of physically maltreating and nonmaltreating mother-child dyads. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28, 407–417.
- Shmotkin, D. (1990). Subjective Well-Being as a Function of Age and Gender: A Multivariate Look for Differentiated Trends. *Social Indicators Research*, 23, 201-230.
- Silva, M. (1992). El clima en las organizaciones: teoría, método e intervención. Barcelona: PPU.
- Silva Vazquez, M. (1992): Hacia una definición comprehensiva del clima organizacional. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 45(4), 443-451.
- Silverman, S.M. (1991). Prevención del uso indebido de drogas. La comunidad en acción. New York: ONU
- Simon, R.W. y Nath, L.E. (2004). Gender and Emotion in the United States: Do Men and Women Differ in Self-Reports of Feelings and Expressive Behavior?. *The American Journal of Sociology*, 109, 1137-1177.
- Sladkova, J. (2007). Expectations and Motivations of Hondurans Migrating to the United States. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 17,187–202.
- Smilkstein, G. (1978). The family APGAR: A proposal for a family function test and itsuses by physicians. *Journal Fam Pract.*6,12-31.
- Smith, D. (1973). The geography of social well-being in the United States. New York: McGraw-Hill.
- Soca y Luna, F.J. (2013). Bienestar subjetivo y satisfacción escolar en la adolescencia. Tesis doctoral. Universidad de Gerona.
- Solé, C., Parella, S. & Cavalcanti, L. (2007). Los vínculos económicos y familiares transnacionales. Los migrantes ecuatorianos y peruanos en España. Madrid: FBBVA.
- Sorensen, N. (2004). Globalización, género y migración transnacional. El caso de la diáspora Dominicana. En Parella, S. (2007). Los vínculos afectivos y de cuidado en las familias transnacionales. Migrantes ecuatorianos y peruanos en España. *Migraciones Internacionales*, 4(2), 152-188.

- Sosvilla Rivero, S. & Alonso Meseguer, J. (2005). Proyecciones del sistema educativo español ante el boom inmigratorio. *Información Comercial Española, ICE: Revista de economía*, 825, 223-234.
- Steinberg, L. (1990). Interdependency in the Family: Autonomy, conflict and harmony in the parent-adolescent relationship. En Parra, A. y Oliva, A. (2002). *Comunicación y conflicto familiar durante la adolescencia. Anales de psicología*, 18, 215-231.
- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology* (52), 83-110.
- Stewart, A. J. & McDermott, C. (2004). Gender in psychology. *Annual Review of Psychology*, 55, 519-544.
- Stock, W. A., Okun, M. A. & Gómez, J. (1994). Subjective well-being measures: Reliability and validity among Spanish elders. *International Journal of Aging and Human Development*, 38, 221-235.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded Theory procedures and techniques*. Newbury Park CA: Sage.
- Sternberg, R., Wagner, R., Williams, W. & Horvath, J. (1995). Testing Eommon sense. *American Psychologist*, 50(11), 912-927.
- Suares, M. (2002). *Mediando en sistemas familiares*. Barcelona, Paidós.
- Suh, E., Diener, E. & Fujita, F. (1996). Events and subjective well-being: Only recent events matter. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(5), 1091-1102.
- Suldo, S.M. & Huebner, E.S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? *Social Indicators Research*, 78, 179-203.
- Suldo, S.M., Riley, K.N. y Shaffer, E.J. (2006). Academic correlates of Children and Adolescents' Life Satisfaction. *School Psychology International*, 27, 567-582.
- Szapocznik, J., Kurtines, W., & Fernandez, T. (1980). Bicultural involvement and adjustment in Hispanic-American youths. *International Journal of Intercultural Relations*, 4, 353-365.
- Szapocznik, J., Santisteba, D., Kurtines, W. M., Perez-Vidal, A. & Hervis, O. (1986). Bicultural effectiveness training (BET): An experimental test of an intervention modality for malilies experiencing intergenerational/intercultural conflict. *Hispanic Journal o Behavioral Sciences*, 8, 303-330.
- Taborda Restrepo, P.A. & Perez Cano, M.E. (2011) Funcionalidad familiar, seguridad alimentaria y estado nutricional de niños del Programa Departamental de

- Complementación Alimentaria de Antioquia. Colombia. *Revista Ces Medicina* 25,(1),7-19.).
- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour.
- Tagiuri, R., & Litwin, G. (1968) Organizational climate: Explorations of a concept. Boston: Harvard Bussiness School.
- Tardy, C. H. H. (1985). Social Suport Measurement. *American Journal of Community Psychology*, 13 (2). 187-202.
- Tartakovsky, E., & Schwartz, S. (2001). Motivation for emigration, values, wellbeing, and identification among young Russian Jews. *International Journal of Psychology*, 36, 88-99.
- Taylor, S. (2002). Lazos vitales. De cómo el cuidado y el afecto son vitales para nuestras vidas. Madrid: Taurus.
- Terol, M. C., López, S., Neipp, M. C., Rodríguez, J., Pastor M.A. & Martín-Aragón, M. (2004). Apoyo social e instrumentos de evaluación: revisión y clasificación. Universitat de Barcelona, Facultat de Psicologia. *Anuario de Psicología*, 35(1), 23-45.
- Terry, T., & Huebner, S. (1995). The relationship between self-concept and life satisfaction in children. *Social Indicators Research*, 35, 39-52.
- Tezanos Tortajada, J. F. (2006). Inmigración y exclusión social. Temas para el debate, (Ejemplar dedicado a: La inmigración), 136, 23-26.
- Thomas, M., & Choi, J. B. (2006). Acculturative stress and social support among korean and indian immigrant adolescents in the United States. *Journal of Sociology & Social Welfare*, 33(2), 123-143.
- Torrente, G. (2005). Conducta antisocial. *Anuario de Psicología Jurídica*, 15, 9-20.
- Torres Delgado, J.M. & Rangel Guerrero, A. (2009). La familia funcional como promotora del desarrollo humano e integral de la persona desde la perspectiva femenina. México. *Revista Electrónica Nova Scientia*, 3 (2),151-166.
- Torres; E., Conde, E. & Ruiz, C. (2002). Desarrollo humano en la sociedad audiovisual. Madrid: Alianza.
- Trianes, M.V. (1999). Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar. Málaga. Aljibe.
- Trickett, E. (1996). A future for community psychology: The contexts of diverstity and the diversity or contexts. *American Journal of Community Psychology*, 24(2),209-304.

- Trujillo Sáez, F. (2004). Respuesta del sistema educativo al reto de la inmigración. *Glosas didácticas: revista electrónica internacional de didáctica de las lengua y sus culturas*, 11.
- Turner, B.F. (1982). Sex-related differences in aging. En García Martín, M. Á. (2002). El Bienestar Subjetivo Subjective Well-Being. *Escritos de Psicología*, 6, 18-39.
- Tutorial SPSS, versión 0.17.
- Ungo, U. (2005). Género, valores y sociedad. Una propuesta desde Iberoamérica.
- UNICEF (2006). UNICEF report following the HLD on international migration and partners. Fifth Coordination Meeting on International Migration. Population Division, Department of Economic and Social Affairs, UN Secretariat, 20-21 November, 2006, New York.
- UNICEF (2012): Estudio mundial de la infancia. NY. EEUU
- Valero Escandell, J. R. (2002). Hacia una escuela multicultural: la presencia creciente de inmigrantes en el sistema educativo español. *Cuadernos de geografía*, 72, 157-172.
- Valiente, C., & Eisenberg, N. (2006). Parenting and Children's Adjustment: The Role of Children's Emotion Regulation.
- Vallés, A. & Vallés, C. (2003). Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional. Valencia: Promolibro.
- Valois, R. F., Paxton, R. J., Zullig, K. J. y Huebner, E. S. (2006). Life satisfaction and violent behaviors among middle school students. *Journal of Child and Family Studies*, 15, 695–707.
- Valverde, J. (1993). El Proceso De Inadaptación Social. Madrid. Popular.
- Van Dierendonck, D., Abarca, A. B., Díaz, D., Jiménez, B. M., Gallardo, I., Valle, C., & Carvajal, R. R. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577.
- Van Aken, M.A.G., Van Lieshout, C.F.M, Scholte, R.H.J. & Branje S.J.T. (1999). Relational support and person characteristics in adolescence. *Journal of Adolescence*, 22, 819-833.
- Van Dierendonck, D. (2004) The construct validity of Ryff's Scale of Psychological well-being and its extension well-being. En Vielma, J. y Alonso, L. (2010): El estudio del bienestar psicológico subjetivo. Una breve revisión teórica. *Revista Educere*.
- Van Dierendonck, D., Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R, Blanco, A. & Moreno-Jiménez, B. (2008). Ryff's six factor model of psychological well-being, a Spanish exploration. *Social Indicators Research*, 87, 473-479.

- Vasta, R., Haith, M. M. & Miller, S. A. (1996). *Psicología infantil*. Barcelona: Ariel.
- Vaux, A. (1988). *Social support: Theory research un intervention*. Nueva York: Prager.
- Vázquez, C. (2009): *La ciencia del Bienestar: Fundamentos de una psicología positiva*. Madrid: Alianza.
- Vázquez, C. & Hervás, G. (2008). *Salud positiva: del síntoma al bienestar*. Psicología positiva aplicada. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Veenhoven, R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención Psicosocial*, 3,(9), 87-116.
- Vega, W.A., Khoury, E.L., Zimmerman, R.S., Gil, A.G. & Warheit, G.J. (1995). Cultural conflicts and problem behaviors of Latino adolescents in home and school environments. *Journal of Community Psychology* 23 (2), 167-179.
- Verdú, R. (2007). Inmigración en la Comunidad Valenciana. *Entelequia*, 19-28.
- Veredas Muñoz, S. (2006). Sistema educativo e inmigración: ¿compensa la escuela? *Circunstancia: revista de ciencias sociales del Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset*, Nº. 10.
- Vertovec, S. (2004). Trends and impacts of migrant transnationalism, policy and society. Working Paper, 3. London: Centre of Migration, University of Oxford.
- Videra-García, A. & Reigal-Garrido, R. (2013). Autoconcepto físico, percepción de salud y satisfacción vital en una muestra de adolescentes. *Anales de psicología*, 29,(1), 141-147.
- Vielma, J. & Alonso, L. (2010). El estudio del bienestar psicológico subjetivo. Una breve revisión teórica. Redalyc. Sistema de Información Científica. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal Revista *Educere*, 14,(49),265-275.
- Viguer, P. & Serra, E. (1998). *La infancia de fin de siglo. Madres trabajadoras, clima familiar y autonomía*. Madrid: Síntesis.
- Villa, A & Villar, L. M. (1992): *Clima organizativo de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*. Bilbao Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Walker, R. L., Wingate, L. R., Obasi, E. M. & Joiner, T. E. (2008). An empirical investigation of acculturative stress and ethnic identity as moderators for

- depression and suicidal ideation in college students. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 14 (1), 75-82.
- Van Dierendonck, D., Rodriguez-Carvajal, R., Blanco, A., Díaz, D., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., & Valle, C., (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577.
- Walberg, H. J. (1982): Improving Educational Standards and Productivity. En Cornejo, R. & Redondo, J. M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana.
- Ward, C. (1996). Acculturation. En Briones Pérez, E. (2010). La aculturación de los adolescentes inmigrantes en España: aproximación teórica y empírica a su identidad cultural y adaptación psicosocial (No. 99). Universidad de Salamanca.
- Wenz-Gross, M. & Siperstein, G.N. (1997). Importance of social support in the adjustment of children with learning problems. *Exceptional Children*, 63(2), 183 - 193.
- White, E. (2007). *Mente Carácter y Personalidad*. Tomo 1. Buenos Aires: Asociación Casa Editora Sudamericana.
- Willing, C. (2001). Introducing qualitative research in psychology. Adventures in theory and method. Beukingham. PH: Open university Press.
- Wilding, R. (2006). Families communicating across transnational contexts. *Global Networks*, 6(2), 125–142.
- Wills, T. A. (1981). Downward comparison principles in social psychology. *Psychological-Bulletin*, 90(2), 245-271.
- Wilson, W. (1967). Correlates of avowed happiness. *Psychological Bulletin*, 67, 294-306.
- Winemiller, D. R., Mitchell, M. E., Sutliff, J. & Cline, D.J. (1993). Measurement strategies in social support: A descriptive review of the literature. *Journal of Clinical Psychology*, 49 (5).
- Wood, V., Wylie, M. & Sheafor, B. (1969). An analysis of a short self-report measure of life satisfaction: Correlation with rater judgments. *Journal of Gerontology*, 24, 465-469.
- Whoqol (1992). World Health Organization: Meeting on Quality of Life. Geneva: WHO (MNH/PSF/92.2)
- Yoneyama, S. y Rigby, K. (2006). Bully/victim students and classroom climate. En Martínez-Ferrer, B., Povedano-Díaz, A., Amador-Muñoz, L. V., & Moreno-Ruiz,

- D. (2012). Clima escolar, satisfacción con la vida y victimización en la escuela. Un análisis del efecto moderador del género. *Anales de psicología*, 28(3), 875-882.
- Young, M. (2000). La justicia y la política de la diferencia. Universitat de Valencia-Instituto de la Mujer. Madrid: Cátedra.
- Zabala, I. (2006). El banco mundial y su influencia en las mujeres y en las relaciones de género. *Cuadernos de trabajo de Hegoa*, 41 Bilbao: UPv/EHU.
- Zane, N. (1998). Major approaches to the measurement of acculturation : A content analysis and empirical validation. En Gimeno Collado, A. et al (2009). Familias transnacionales colombianas: Nivel de aculturación y vida familiar vistas desde las dos orillas. Valencia.Edit. Tirant lo Blanch.
- Zapata, R. (2002). El turno de los inmigrantes. Esferas de justicia y políticas de acomodación. Madrid: Instituciones de Migraciones y Servicios Sociales.
- Zapata Barrero, R. (2004). Multiculturalidad e inmigración. Madrid. Síntesis.
- Zarza, M.J. y Sobrino, M.I. (2007). Estrés de adaptación sociocultural en inmigrantes latinoamericanos residentes en Estados Unidos vs. España: Una revisión bibliográfica. *Anales de Psicología*, 23 (1), 72-84.
- Zavala-Rodríguez, M.R., Ríos-Guerra, M.C., García-Madrid, G., & Rodríguez-Hernández, C.P. (2009). Funcionalidad familiar y ansiedad en pacientes adultos con enfermedad crónica. Chía, Colombia *Revista Aquichan* 9 (3), 257-270.
- Zevon, M.A. y Tellegen, A. (1982). The structure of mood change: An idiographic/nomothetic analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 111-122.
- Zimmer-Gembeck, M. J. & Locke, E.M. (2007). The socialization of adolescent coping: Relationships athome and school. *Journal of Adolescence*, 30, 1-16.
- Zontini, E. & Reynolds, T. (2007). Ethnicity, Families and Social Capital: Caring Relationships across Italian and Caribbean Transnational Families. *International Review of Sociology*, 17(2), 257-272.
- Zullig, K.J, Huebner, E.S. y Scott, M.P. (2007). Demographic Correlates of Domain-Based Life Satisfaction Reports of College Students. *Journal Happiness Studies*, 10, 229-238.

### 13.- INDICE DE TABLAS

Página

|  |     |
|--|-----|
| Tabla 1 Evolución de la población extranjera por zonas geográficas de origen en España.                                      | 19  |
| Tabla 2 Evolución de la población extranjera según zona geográfica de origen en la Comunidad Valenciana.                     | 19  |
| Tabla 3 Evolución de la población extranjera, según zona geográfica de origen, en Valencia..                                 | 19  |
| Tabla 4 Alumnado extranjero matriculado en la Comunidad Valenciana y sus provincias.   | 20  |
| Tabla 5 Alumnado extranjero de habla hispana matriculado en Valencia por nivel educativo, en centros públicos y en privados. | 21  |
| Tabla 6 Alumnado de habla hispana, por país de origen, matriculado en Valencia.  | 21  |
| Tabla 1 Nivel Educativo.   | 139 |
| Tabla 2 Alumnado por Centros educativos.   | 139 |
| Tabla 3 Edades de la muestra.  | 139 |
| Tabla 4 País de origen de los adolescentes.  | 139 |
| Tabla 5 Diagrama de barras y tabla de frecuencias de Años en España.   | 140 |
| Tabla 7 Estadísticos de Aculturación de Origen y Aculturación Española..   | 153 |
| Tabla 8 Estadísticos de la Expectativas reales.  | 156 |
| Tabla 9 Estadísticos de la Expectativas de logro.  | 157 |
| Tabla 10 Estadísticos de la Expectativas de preferencia.   | 157 |
| Tabla 11 Estadísticos de la percepción del proceso migratorio como trauma.   | 158 |
| Tabla 12 Tipo de familia y personas que cohabitan con la familia.  | 159 |
| Tabla 13 Gastos familiares.  | 160 |
| Tabla 14 Tipo de vivienda y tamaño.  | 161 |
| Tabla 15 Salud familiar.   | 162 |
| Tabla 16 Estadísticos descriptivos de Cohesión, Expresividad y Conflicto familiar.   | 164 |
| Tabla 17 Estadísticos descriptivos de la Comunicación con el padre y la madre.   | 166 |
| Tabla 18 Estadísticos descriptivos de los Conflictos con los padres  | 168 |
| Tabla 19 Estadísticos descriptivos de Apoyo y Disciplina de los padres.  | 169 |
| Tabla 20 Frecuencias y porcentajes del número de suspensos.  | 170 |
| Tabla 21 Estadísticos descriptivos del Clima Escolar.  | 171 |

|  |     |
|--|-----|
| Tabla 22 Estadísticos descriptivos del Apoyo y la Disciplina de Iguales. ....  | 173 |
| Tabla 23 Estadísticos del Bienestar. ....  | 174 |
| Tabla 24 Correlaciones entre Bienestar S. y variables del Contexto Familiar. ....  | 181 |
| Tabla 25 Correlaciones del Bienestar S. con variables del Contexto Escolar. ....   | 182 |
| Tabla 26 Correlaciones del Bienestar S. con Apoyo y Disciplina de Iguales. ....  | 183 |
| Tabla 27 Coeficientes de las variables predictoras del Bienestar Subjetivo. ....   | 187 |
| Tabla 28 Modelo óptimo de predicción del Bienestar Subjetivo del adolescente migrante con las variables explicativas que lo conforman. ....  | 187 |
| Tabla 29 Estadísticos y resultados de la prueba T entre AE y AO. ....  | 189 |
| Tabla 30 Estadísticos y resultados de la prueba T de la AE. y la AO. en cada una de sus áreas. ....  | 190 |
| Tabla 31 Media y Mediana de la Aculturación en sus dos dimensiones A.E. y A.O. ....  | 192 |
| Tabla 32 Resultados Análisis MANOVA entre Aculturación (AE y AO) con Género y Nivel de estudios. ....  | 194 |
| Tabla 33 Análisis de los efectos intersujetos entre Nivel de estudios y Aculturación en sus dos dimensiones AE y AO. ....                    | 195 |
| Tabla 34 Estadísticos de la interacción Género y Nivel de estudios con AE y AO. ....   | 196 |
| Tabla 35 Relaciones entre variables del Clima familiar y la Edad de los adolescentes controlando los Años en España. ....                    | 199 |
| Tabla 36 de correlaciones parciales entre variables del contexto familiar y los Años en España controlando la Edad de los adolescentes. .... | 200 |
| Tabla 37 Correlaciones entre Apoyo y Disciplina entre iguales con la Edad y los Años en España. ....   | 205 |
| Tabla 38 de Correlaciones entre Apoyo y Disciplina de padres y de Iguales. ....  | 206 |

## 14.- INDICE DE FIGURAS.

|  | Página |
|--|--------|
| Figura 1: Bienestar Subjetivo como variable criterio en relación con las variables de los diferentes contextos. ....                         | 27     |
| Figura 2 Descripción del Bienestar de Keyes, Shmotkin y Ryff, (2002). ....   | 36     |
| Figura 3 Curva normal con histograma de la Aculturación de Origen.....   | 154    |
| Figura 4 Curva normal con histograma de la Aculturación Española. ....   | 154    |
| Figura 5 Diagrama: Semejanza cultural entre país de origen y España. ....  | 155    |
| Figura 6 Diagrama de barras de las Expectativas reales. ....   | 156    |
| Figura 7 Diagrama de barras de las Expectativas de logro. ....   | 156    |
| Figura 8 Diagrama de barras de las Expectativas de preferencia. ....   | 157    |
| Figura 9 Diagrama de tipo de familia. ....   | 160    |
| Figura 10 Tipo de vivienda. ....   | 161    |
| Figura 11 Estatus Familiar. ....   | 163    |
| Figura 12 Histogramas y curvas normales de Cohesión, Expresividad y Conflicto familiar. ....   | 165    |
| Figura 13 Comunicación con el padre. ....  | 167    |
| Figura 14 Comunicación con la madre. ....  | 168    |
| Figura 15 Conflictos con los padres ....   | 168    |
| Figura 16 Histograma y curva de Apoyo padres ....  | 169    |
| Figura 17 Histograma y curva de Disciplina padres. ....  | 170    |
| Figura 18 Rendimiento académico (media de suspensos) por nivel de estudios. ....   | 171    |
| Figura 19 Histogramas de Implicación y Afiliación del Clima escolar. ....  | 172    |
| Figura 20 Histogramas de Apoyo y Disciplina entre Iguales ....   | 173    |
| Figura 21 Histograma con curva del Bienestar. ....   | 174    |
| Figura 22 Perfil adolescente en datos personales. ....   | 175    |
| Figura 23 Perfil adolescente en contexto escolar y amigos ....   | 176    |
| Figura 24 Perfil adolescente en contexto familiar. ....  | 177    |
| Figura 25 Distribución de Berry, según la puntuación de Aculturación obtenida en la muestra, por encima o debajo de la mediana y media. .... | 192    |
| Figura 26 Relación entre Género, Nivel educativo y Rendimiento ....  | 202    |
| Figura 27 Relación de Apoyo entre iguales con Género y Nivel de estudios. ....   | 204    |
| Figura 28 Relación de Disciplina entre iguales con Género y Nivel de estudios. ....  | 204    |



## **15.- ANEXOS**

ANEXO 1: Centros de Valencia con alumnado extranjero de habla hispana.

ANEXO 2 Carta de solicitud al jefe de estudios del CIPFP Misericordia de Valencia.

ANEXO 3 Autorización padres para los menores de edad.

ANEXO 4: Nota para los profesores del IES Benlliure de Valencia.

ANEXO 5: Nota para los profesores del CIPFP Blasco Ibáñez de Valencia

ANEXO 6: Nota para los profesores del IES 26 de Valencia

ANEXO 7: Protocolo



ANEXO 1: Centros de Valencia con alumnado extranjero de habla hispana

| Código del Centro | Centro   | Régimen    | Alumnado de habla hispana en Bachillerato y Ciclos Formativos |
|-------------------|--|------------|---|
| 46025799          | CENTRE ESPECÍFIC D' EDUCACIÓ A DISTÀNCIA (CEED)    | Público    | 112   |
| 46018035          | INSTITUT F.PROFESSIONAL SUPERIOR NÚMERO 27         | Público    | 104   |
| 46013104          | INSTITUT EDUCACIÓ SECUNDÀRIA VICENTE BLASCO IBÀNEZ | Público    | 87  |
| 46021711          | INSTITUT F.PROFESSIONAL SUPERIOR AUSIÀS MARCH      | Público    | 79  |
| 46025040          | INSTITUT EDUCACIÓ SECUNDÀRIA ABASTÓS               | Público    | 47  |
| 46023419          | INSTITUT F.PROFESSIONAL SUPERIOR CIUTAT DE L'APREN | Público    | 47  |
| 46022257          | INSTITUT EDUCACIÓ SECUNDÀRIA CONSELLERIA           | Público    | 45  |
| 46013062          | INSTITUT EDUCACIÓ SECUNDÀRIA BENLLIURE             | Público    | 39  |
| 46023547          | INSTITUT EDUCACIÓ SECUNDÀRIA BENICALAP             | Público    | 38  |
| 46010723          | NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN-S.VICENTE PAUL           | Concertado | 35  |
| 46012938          | ESCUELAS PROFESIONALES DE ARTESANOS                | Concertado | 35  |
| 46012896          | CENTRE F.PROFESSIONAL ESCUELA PROFESIONAL XAVIER   | Concertado | 33  |
| 46013050          | INSTITUT EDUCACIÓ SECUNDÀRIA EL CABANYAL           | Público    | 30  |
| 46012070          | SAN ROQUE  | Concertado | 27  |
| 46012872          | INSTITUT EDUCACIÓ SECUNDÀRIA LUIS VIVES            | Público    | 24  |
| 46012963          | INSTITUT EDUCACIÓ SECUNDÀRIA JUAN DE GARAY         | Público    | 24  |
| 46013098          | INSTITUT EDUCACIÓ SECUNDÀRIA SOROLLA               | Público    | 22  |
| 46012094          | ESCUELAS SAN JOSE (I. POLIT.)                      | Concertado | 22  |
| 46015435          | ALTAVIANA  | Concertado | 22  |
| 46018059          | INSTITUT EDUCACIÓ SECUNDÀRIA NÚMERO 26             | Público    | 19  |
| 46015708          | INSTITUT EDUCACIÓ SECUNDÀRIA DISTRICTE MARÍTIM     | Público    | 19  |
| 46014224          | INSTITUT EDUCACIÓ SECUNDÀRIA FUENTE DE SAN LUIS    | Público    | 18  |
| 46012951          | INSTITUT EDUCACIÓ SECUNDÀRIA JORDI DE SANT JORDI   | Público    | 18  |
| 46013669          | CENTRE F.PROFESSIONAL CIUTAT VELLA                 | Concertado | 17  |
| 46012884          | CENTRE F.PROFESSIONAL PAX                          | Concertado | 16  |
| 46015290          | INSTITUT EDUCACIÓ SECUNDÀRIA EL GRAO               | Público    | 16  |
| 46019571          | INSTITUT EDUCACIÓ SECUNDÀRIA FRANCESC FERRER I GUA | Público    | 14  |
| 46025507          | INSTITUT EDUCACIÓ SECUNDÀRIA RASCANYA-ANTONIO CAÑU | Público    | 13  |
| 43009348          | CENTRE F.PROFESSIONAL OLLER 1                      | Concertado | 13  |
| 46015812          | CENTRE F.PROFESSIONAL CABILLERS                    | Concertado | 12  |
| 46017304          | JUAN COMENIUS                                      | Concertado | 12  |
| 46018916          | INSTITUT EDUCACIÓ SECUNDÀRIA BENIMAMET             | Público    | 12  |
| 46010863          | SAN JUAN BOSCO                                     | Concertado | 11  |
| 46017195          | INSTITUT EDUCACIÓ SECUNDÀRIA EL CLOT               | Público    | 10  |
| 46010553          | NUESTRA SEÑORA DE FÁTIMA                           | Concertado | 10  |
| 46015988          | CENTRE F.PROFESSIONAL IURIS                        | Concertado | 10  |
| 46012987          | INSTITUT EDUCACIÓ SECUNDÀRIA CID CAMPEADOR         | Público    | 9   |
| 46019763          | INSTITUT EDUCACIÓ SECUNDÀRIA JOSE BALLESTER GOZALV | Público    | 9   |
| 46021356          | CENTRE F.PROFESSIONAL SANTA ANA                    | Concertado | 9   |
| 46012999          | INSTITUT EDUCACIÓ SECUNDÀRIA JOANOT MARTORELL      | Público    | 9   |
| 46022646          | INSTITUT EDUCACIÓ SECUNDÀRIA SERPIS                | Público    | 8   |
| 46018552          | INSTITUT EDUCACIÓ SECUNDÀRIA BALEARES              | Público    | 8   |
| 46017997          | CENTRE F.PROFESSIONAL TEVIAN                       | Privado    | 7   |
| 46012902          | INSTITUT EDUCACIÓ SECUNDÀRIA SAN VICENTE FERRER    | Público    | 7   |
| 46011511          | LA ANUNCIACIÓN                                     | Concertado | 6   |
| 46010255          | SAN PEDRO PASCUAL                                  | Concertado | 6   |
| 46020391          | INSTITUT EDUCACIÓ SECUNDÀRIA BARRI DEL CARMÉ       | Público    | 6   |
| 46022944          | INSTITUT EDUCACIÓ SECUNDÀRIA VICENTA FERRER ESCRIV | Público    | 5   |
| 46010796          | MARIA AUXILIADORA                                  | Concertado | 5   |
| 46024874          | CENTRE F.PROFESSIONAL INUPEL II                    | Privado    | 5   |
| 46011065          | SAN JOSÉ DE CALASANZ                               | Concertado | 4   |
| 46011508          | SANTA ANA  | Concertado | 4   |
| 46018138          | INSTITUT EDUCACIÓ SECUNDÀRIA ORRIOLS               | Público    | 4   |
| 46013086          | INSTITUT EDUCACIÓ SECUNDÀRIA ISABEL DE VILLENA     | Público    | 4   |
| 46009654          | CENTRO DE ESTUDIOS GARCÍA BROCH                    | Concertado | 4   |
| 46023870          | INSTITUT EDUCACIÓ SECUNDÀRIA MALILLA               | Público    | 4   |
| 46027048          | CENTRE F.PROFESSIONAL LUMEN 1993 CENTRO ESTUDIOS,  | Privado    | 3   |
| 46015991          | CENTRE F.PROFESSIONAL DANIEL MATALLÍN, SL          | Privado    | 3   |
| 46009733          | SAGRADO CORAZÓN HH.MARISTAS                        | Concertado | 3   |
| 46009371          | ESCUELAS PÍAS                                      | Concertado | 3   |
| 46010231          | SAN JOSÉ-MADRES ESCOLAPIAS                         | Concertado | 2   |
| 46011077          | SAGRADO CORAZÓN DE JESÚS -ESCLAVAS-                | Concertado | 2   |
| 46010221          | JESÚS MARÍA  | Concertado | 2   |
| 46023055          | CENTRE F.PROFESSIONAL INSTITUTO INTER              | Privado    | 2   |

|          |   |            |   |
|----------|---|------------|---|
| 46026974 | CENTRE DE FORMACIÓ PROFESSIONAL XABEC             | Concertado | 2 |
| 46011478 | PUREZA DE MARÍA                                   | Concertado | 2 |
| 46013116 | SALESIANOS-SAN JUAN BOSCO                         | Concertado | 2 |
| 46011089 | GUADALAVIAR                                       | Concertado | 2 |
| 46009721 | NUESTRA SEÑORA DE LORETO                          | Concertado | 1 |
| 46023626 | CENTRE F.PROFESSIONAL C.ESTUDIOS RODRIGO-GIORGETA | Privado    | 1 |
| 46023377 | CENTRE F.PROFESSIONAL ByS FORMACIÓN               | Privado    | 1 |
| 46009903 | ACADEMIA JARDÍN                                   | Concertado | 1 |
| 46010127 | SANTO TOMÁS DE VILLANUEVA                         | Concertado | 1 |
| 46013645 | AULA 3  | Privado    | 1 |
| 46016658 | VILAVELLA   | Concertado | 1 |
| 46015711 | INSTITUT EDUCACIÓ SECUNDÀRIA CAMPANAR             | Público    | 1 |
| 46028910 | CENTRE F.PROFESSIONAL HOSPITALES NISA             | Privado    | 1 |
| 46011879 | PUREZA DE MARÍA                                   | Concertado | 1 |
| 46011119 | NUESTRA SEÑORA DEL PILAR                          | Concertado | 1 |
| 46016762 | MARTÍ SOROLLA II                                  | Concertado | 1 |

\* Los datos son provisionales a espera de la publicación definitiva

\*\* Todos los alumnos provienen de Centroamérica y Sudamérica ( excepto Brasil)

ANEXO 2. Correo electrónico de solicitud a la jefatura de estudios para que fuera remitida al resto de profesores del centro.

Nota enviada por e-mail desde jefatura de estudios a todos los profesores del centro CIPFP MISERICORDIA de Valencia

Gracia Parra ha solicitado la colaboración de los tutores en los términos que os transcribo a continuación.

Un saludo

Jefatura de Estudios

Patxi de Juan

Estimado compañero/a:

Para llevar a cabo el trabajo de investigación sobre “Factores de riesgo y protección en alumnado extranjero de habla hispana”, necesito una muestra de estos alumnos y poder pasar unos cuestionarios, por lo que solicito la localización de los mismos en vuestras tutorías.

Si tienes alumnos/as:

- Extranjero de habla hispana
- menor de 22 años

Envía el nombre de dichos alumnos y la tutoría a la que pertenecen al correo [mgraciaparra@gmail.com](mailto:mgraciaparra@gmail.com).

Gracias por vuestra colaboración

Gracia Parra



ANEXO 4: Nota para los profesores del IES Benlliure de Valencia

Al Sr. Director/a del Centro Educativo.

Valencia, curso 2011-2012

Estimado/a compañero/a:

Como tutor/a del grupo durante el curso escolar 2011-2012 en el IES Benlliure de Valencia, necesito saber si en dicho grupo existe alumnado que:

- sea extranjero de habla hispana ( sudamericanos)
- que no supere los 22 años

La información es para la realización de un trabajo de investigación “Factores de riesgo y protección en alumnos extranjeros de habla hispana”, autorizado por la Secretaria Autonómica de la Conselleria de Educación y en conocimiento de la dirección del centro.

Te agradecería me escribieras en la parte posterior de la hoja los datos de los alumnos que reúnen esas características:

- nombre y apellidos
- nacionalidad
- edad

Por favor deja esta hoja en vicedirección.

Gracias por tu colaboración.

## ANEXO 5: Nota para los profesores del CIPFP Blasco Ibáñez de Valencia

Valencia, curso 2010-2011

Estimado/a compañero/a:

Como tutor/a del grupo durante el curso escolar 2010-2011 en el CIPFP Blasco Ibáñez de Valencia, necesito saber si en dicho grupo existe alumnado que:

- sea extranjero de habla hispana (sudamericanos,...)
- que no supere los 22 años

La información es para la realización de un trabajo de investigación “ Factores de riesgo y protección en alumnos extranjeros de habla hispana”, autorizado por la Secretaria Autonómica de la Conselleria de Educación y en conocimiento de la dirección del centro. Te agradecería me escribieras en la parte posterior de la hoja los datos de los alumnos que reúnen esas características:

- nombre y apellidos
- nacionalidad
- edad

Por favor deja esta hoja en vicedirección a la atención de José Manuel Francés.

Gracias por tu colaboración.

ANEXO 6: Nota para los profesores del IES 26 de Valencia

Valencia, noviembre de 2010

Estimado/a compañero/a:

Como tutor/a del grupo Bachiller durante el curso escolar 2010-2011 en el IES 26 de Valencia, necesito saber si en tu grupo existe alumnado que:

- sea extranjero de habla hispana ( sudamericanos ,...), menor de 22 años

Si es así, te agradecería me escribieras en la parte posterior de la hoja los siguientes datos de los que reúnen estas características:

Nombre y apellidos

Nacionalidad

Edad.

Por favor deja esta hoja en Dirección. Gracias por tu colaboración.



**ANEXO 7: Protocolo**

## CUESTIONARIO PERSONAL

Nombre: \_\_\_\_\_

Apellidos: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_ En la primera evaluación este curso he  
tenido: n° de sobresalientes ... n° de notables ..... n° de aprobados ..... n° de suspensos:

Domicilio en: \_\_\_\_\_ C.P.: \_\_\_\_\_

Teléfono: \_\_\_\_\_

Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_

Lugar de nacimiento: \_\_\_\_\_ País: \_\_\_\_\_

¿Desde cuándo estás en España? \_\_\_\_\_

Número de hermanos: \_\_\_\_\_ Lugar que ocupas entre ellos: \_\_\_\_\_ Edades: \_\_\_\_\_

Número de Personas que viven en tu casa: \_\_\_\_\_

Subraya quiénes viven contigo: padre, madre, hermanos, pareja (.....) abuelos, tíos,  
primos, otros familiares, amigos,.....

Tienes otros familiares en Valencia: NO SI En España: NO SI

### PADRE

Nombre y apellidos del padre: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Lugar de nacimiento, País: \_\_\_\_\_

Desde cuándo está en España: \_\_\_\_\_

Nivel de estudios: Terminados: \_\_\_\_\_ no terminados: \_\_\_\_\_

Trabajo actual: \_\_\_\_\_

### MADRE

Nombre y apellidos de la madre: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Lugar de nacimiento, País: \_\_\_\_\_

Desde cuándo está en España: \_\_\_\_\_

Nivel de estudios: Terminados: \_\_\_\_\_ no terminados: \_\_\_\_\_

Trabajo actual: \_\_\_\_\_

### VIVIENDA:

Barrio: \_\_\_\_\_

Régimen de vivienda (subraya tu caso): propia, alquilada, compartida, cedida,...

Servicios: agua, luz, calefacción, aire acondicionado,.....

Número de habitaciones \_\_\_\_ n° de baños \_\_\_\_ Grande o pequeña

¿Compartes habitación?: ¿con quién? \_\_\_\_\_

Transporte público: metro, autobús.

Está bien comunicada BIEN MAL REGULAR

### ECONOMIA:

#### **Ingresos:**

Por trabajo: SI NO

Ayudas externas: Económicas SI NO Materiales (ropa, alimentos...) SI NO

Otros ingresos: \_\_\_\_\_

#### **Gastos:**

Hipototeca SI NO Otros préstamos SI NO

Deudas personales SI NO Ayudas al exterior SI NO

Otros gastos: \_\_\_\_\_

### SALUD FAMILIAR

Enfermedad física SI NO ¿Quién? \_\_\_\_\_

Discapacidad SI NO ¿Quién? \_\_\_\_\_

Enfermedad psicológica SI NO ¿Quién? \_\_\_\_\_

Otros (drogadicción, alcoholismo, malos tratos...): \_\_\_\_\_ ¿Quién? \_\_\_\_\_

**LSI-A - ADAPTADO**  
**Neugarten, B. L., Havighurst, R. J. y Tobin, S. S.**

\* Aquí hay algunas cuestiones de la vida en general, al responder tenga en cuenta sus vivencias actuales.

\* Cuando se indica “entonces” “antes” se hace referencia momento en que se tomo la decisión de emigrar.

\* Usted lo que tiene que hacer es decir cual es su opinión, indicando:

A si está de acuerdo, ¿? Si no está seguro y D si está en desacuerdo.

|  |   |    |   |
|--|---|----|---|
| 1. A medida que pasa el tiempo, las cosas parecen mejores de lo que yo creía que serían.     | A | ¿? | D |
| 2. He recibido mas ayuda en la vida que la mayoría de las personas que conozco.              | A | ¿? | D |
| 3. Esta es la peor época de mi vida.   | A | ¿? | D |
| 4. Soy igual de feliz que antes.   | A | ¿? | D |
| 5. Mi vida podría ser más feliz de lo que es ahora.  | A | ¿? | D |
| 6. Estos son los mejores años de mi vida.  | A | ¿? | D |
| 7. La mayoría de las cosas que hago son aburridas o monótonas.                               | A | ¿? | D |
| 8. Espero que en el futuro me ocurran algunas cosas interesantes y agradables.               | A | ¿? | D |
| 9. Las cosas que hago me parecen tan interesantes como antes.                                | A | ¿? | D |
| 10. Me siento mal y algo cansado/a.  | A | ¿? | D |
| 11. Me siento a gusto, pero no me preocupa.  | A | ¿? | D |
| 12. Si miro hacia atrás en mi vida me siento bastante satisfecho/a.                          | A | ¿? | D |
| 13. No cambiaría ninguna parte de mi vida pasada, incluso si pudiera.                        | A | ¿? | D |
| 14. En comparación con otras personas, he tomado muchas decisiones erróneas en mi vida.      | A | ¿? | D |
| 15. En comparación con otras personas de mi edad, tengo buen aspecto.                        | A | ¿? | D |
| 16. He hecho planes acerca de las cosas que haré dentro de un mes o un año.                  | A | ¿? | D |
| 17. Si repaso mi vida, no he conseguido la mayor parte de las cosas importantes que deseaba. | A | ¿? | D |
| 18. En comparación con otras personas, me hundo con demasiada frecuencia.                    | A | ¿? | D |
| 19. He alcanzado muchas de las cosas que deseaba en esta vida.                               | A | ¿? | D |
| 20. A pesar de lo que se dice, la mayoría de la gente está cambiando a peor, no a mejor.     | A | ¿? | D |

**CUESTIONARIO BIDIMENSIONAL DE ACULTURACIÓN. DIMENSION ESPAÑOLA**  
**ADE-SLA**

1A. En España se emplean palabras diferentes a las de tu país para designar algunas cosas (alimentos, prendas de vestir, objetos, cualidades, expresiones de afecto, etc.). También es diferente el estilo de comunicación (tono de voz, entonación, velocidad...). Ahora que conoces esas palabras y estilos de expresión en español los utilizas en

| FRECUENCIA                   | Nunca                    | A veces                  | Bastantes veces          | Casi Siempre             | Siempre                  |
|------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. En mi casa                | <input type="checkbox"/> |
| 2. En la escuela- el trabajo | <input type="checkbox"/> |
| 3. Con mis amigos            | <input type="checkbox"/> |
| 4. En la calle, en general   | <input type="checkbox"/> |

1B. Cuando utilizo esas nuevas palabras y estilo de comunicación propio de los españoles, ¿me siento cómodo?

| SATISFACCION          | Nunca                    | A veces                  | Bastantes veces          | Casi Siempre             | Siempre                  |
|-----------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 5. ¿Me siento cómodo? | <input type="checkbox"/> |

2.- De la sociedad española valoro:

|                                      | Nada                     | Poco                     | A medias                 | Bastante                 | Mucho                    |
|--------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. La organización política y social | <input type="checkbox"/> |
| 2. Sistema económico                 | <input type="checkbox"/> |
| 3. La sanidad. Atención médica.      | <input type="checkbox"/> |
| 4. El sistema educativo              | <input type="checkbox"/> |
| 5. Los programas de radio y TV       | <input type="checkbox"/> |
| 6. La literatura                     | <input type="checkbox"/> |
| 7. Las fiestas y diversiones         | <input type="checkbox"/> |
| 8. Nivel de vida                     | <input type="checkbox"/> |
| 9.- Derechos del trabajador          | <input type="checkbox"/> |

3.- De la gente y cultura española valoro:

|  | Nada                     | Poco                     | A medias                 | Bastante                 | Mucho                    |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1.- Vivir en familia                         | <input type="checkbox"/> |
| 2.- Respetar y ser generosos con la gente    | <input type="checkbox"/> |
| 3.- Tener buenos amigos                      | <input type="checkbox"/> |
| 4.- Vivir de acuerdo con la religión         | <input type="checkbox"/> |
| 5.- Tener una vida confortable.              | <input type="checkbox"/> |
| 6.- Vivir con dignidad y armonía interior.   | <input type="checkbox"/> |
| 7.- Ser honestos honrados y responsables.    | <input type="checkbox"/> |
| 8.- Ser amables y cordiales                  | <input type="checkbox"/> |
| 9.- Ser valientes, creativos, independientes | <input type="checkbox"/> |
| 10.- Tratar de lograr el éxito y la fama.    | <input type="checkbox"/> |

#### 4.- Redes con españoles

|   | Nada                     | Poco                     | Algo                     | Bastante                 | Mucho                    |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 Suelo asistir a LUGARES Y LOCALES regidos o frecuentados por españoles.     | <input type="checkbox"/> |
| 2.Frecuento comercios regidos por españoles                                   | <input type="checkbox"/> |
| 3.Pertenezco a asociaciones españolas (deportivas, culturales, religiosas...) | <input type="checkbox"/> |
| 4.Mi tiempo libre lo comparto con españoles                                   | <input type="checkbox"/> |
| 5.En la escuela o en el trabajo me relaciono con españoles                    | <input type="checkbox"/> |
| 6.Mis amigos íntimos son españoles  | <input type="checkbox"/> |
| 7.Entre españoles nos comprendemos bien                                       | <input type="checkbox"/> |
| 8.Mis mayores apoyos han venido de españoles                                  | <input type="checkbox"/> |
| 9. Confío mucho en los españoles que conozco                                  | <input type="checkbox"/> |
| 10. Realizo actividades (deporte, juegos...) con españoles                    | <input type="checkbox"/> |

#### 5. Me comporto como un español/a en:

|   | Nunca                    | A veces                  | Bastantes veces          | Casi Siempre             | Siempre                  |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1.Mi casa   | <input type="checkbox"/> |
| 2.En la escuela   | <input type="checkbox"/> |
| 3.En mi trabajo   | <input type="checkbox"/> |
| 4.Entre mis amigos  | <input type="checkbox"/> |
| 5.Estoy contento de vivir en España                         | <input type="checkbox"/> |
| 6.He asumido la cocina española                             | <input type="checkbox"/> |
| 7.Mi aspecto en ropa y peinados es como el de los españoles | <input type="checkbox"/> |
| 8.Estoy orgullosos de sentirme español                      | <input type="checkbox"/> |
| 9.En los mas íntimo de mi ser me considero español          | <input type="checkbox"/> |
| 10.- Me siento como si fuese de aquí                        | <input type="checkbox"/> |

#### 6.- Aceptación española percibida.

##### En general la población española

|  | Nunca                    | A veces                  | Bastantes veces          | Casi Siempre             | Siempre                  |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1.Respeto nuestra cultura y costumbres               | <input type="checkbox"/> |
| 2.Nos aprecia como pueblo próximo, hermano           | <input type="checkbox"/> |
| 3.Evita relacionarse con nosotros                    | <input type="checkbox"/> |
| 4.Nos rechaza como cultura y como colectivo          | <input type="checkbox"/> |
| 5. Preferiría que nosotros no estuviésemos en España | <input type="checkbox"/> |

### COMPARACIÓN ENTRE CULTURAS.

1.- Tras tus años viviendo en España consideras en términos generales que la cultura, los valores y las costumbres españolas en comparación con tu cultura de origen es:

|           | Muy parecidas            | Parecidas                | Diferentes               | Muy diferentes           |
|-----------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Semejanza | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2.- En el futuro las dos culturas.

|  | Nunca                    | A veces                  | Bastantes veces          | Casi Siempre             | Siempre                  |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <b>1. Se aproximarán:</b> , es posible integrarlas casi sin darnos cuenta nosotros asumiremos las costumbres y los valores españolas.        | <input type="checkbox"/> |
| <b>2. Se aproximarán:</b> , es posible integrarlas casi sin darnos cuenta los españoles van asumiendo las costumbres y los valores nuestros. | <input type="checkbox"/> |
| <b>3. Se mantendrán las diferencias</b> cada grupo mantendrá sus costumbres aunque hay respeto mutuo.  | <input type="checkbox"/> |
| <b>4. Se enfrentarán.</b> En algunos aspectos se pueden generar conflictos importantes porque las diferencias son muy grandes.               | <input type="checkbox"/> |

RODEA EXPECTATIVAS DE FUTURO:

|  |  |                                       |                                |
|--|--|---------------------------------------|--------------------------------|
| <b>Creo que regresaré a mi país:</b>                 | Para vivir<br><input type="checkbox"/> | De visita<br><input type="checkbox"/> | No<br><input type="checkbox"/> |
| <b>Me gustaría regresar a mi país</b><br>Preferencia | Para vivir<br><input type="checkbox"/> | De visita<br><input type="checkbox"/> | No<br><input type="checkbox"/> |

RODEA EXPECTATIVA DE LOGRO:

|   |                                |                                |  |
|---|--------------------------------|--------------------------------|--|
| <b>Dentro de cinco años habré conseguido lo que quería:</b> | SI<br><input type="checkbox"/> | NO<br><input type="checkbox"/> | PARCIALMENTE<br><input type="checkbox"/> |
|---|--------------------------------|--------------------------------|--|

**CUESTIONARIO BIDIMENSIONAL DE ACULTURACIÓN. DIMENSION DE ORIGEN**  
**ADE-SLA**

**1A. En TU PAÍS se emplean palabras diferentes a las de España para designar algunas cosas (alimentos, prendas de vestir, objetos, cualidades, expresiones de afecto, etc.). También es diferente el estilo de comunicación (tono de voz, entonación, velocidad...). Ahora que vives en España esas palabras y estilos de expresión propios de tu país, los utilizas en:**

| FRECUENCIA                   | Nunca                    | A veces                  | Bastantes veces          | Casi Siempre             | Siempre                  |
|------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. En mi casa                | <input type="checkbox"/> |
| 2. En la escuela- el trabajo | <input type="checkbox"/> |
| 3. Con mis amigos            | <input type="checkbox"/> |
| 4. En la calle, en general   | <input type="checkbox"/> |

**1B. Cuando utilizo mis palabras y estilo de comunicación nuestro entre los españoles, ¿me siento cómodo?**

| SATISFACCION          | Nunca                    | A veces                  | Bastantes veces          | Casi Siempre             | Siempre                  |
|-----------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 5. ¿Me siento cómodo? | <input type="checkbox"/> |

**2.- De mi sociedad y mi país valoro:**

|                                      | Nada                     | Poco                     | A medias                 | Bastante                 | Mucho                    |
|--------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. La organización política y social | <input type="checkbox"/> |
| 2. Sistema económico                 | <input type="checkbox"/> |
| 3. La sanidad. Atención médica.      | <input type="checkbox"/> |
| 4. El sistema educativo              | <input type="checkbox"/> |
| 5. Los programas de radio y TV       | <input type="checkbox"/> |
| 6. La literatura                     | <input type="checkbox"/> |
| 7. Las fiestas y diversiones         | <input type="checkbox"/> |
| 8. Nivel de vida                     | <input type="checkbox"/> |
| 9.- Derechos del trabajador          | <input type="checkbox"/> |

**3.- De mi gente y mi cultura valoro:**

|  | Nada                     | Poco                     | A medias                 | Bastante                 | Mucho                    |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1.- Vida familiar en armonía                                   | <input type="checkbox"/> |
| 2.- Respeto y generosidad hacia la gente                       | <input type="checkbox"/> |
| 3.- Lograr una buena amistad                                   | <input type="checkbox"/> |
| 4.- Vivir de acuerdo con la religión                           | <input type="checkbox"/> |
| 5.- Vida confortable.  | <input type="checkbox"/> |
| 6.- Vivir con dignidad y armonía interior. Vivir en conciencia | <input type="checkbox"/> |
| 7.- La honestidad, honradez y responsabilidad                  | <input type="checkbox"/> |
| 8.- Ser amables y cordiales                                    | <input type="checkbox"/> |
| 9.- Ser valientes, creativos, independientes                   | <input type="checkbox"/> |
| 10.- Ser famosos, poderosos con éxito                          | <input type="checkbox"/> |

#### 4.- Redes de COMPATRIOTAS, paisanos

|  | Nada                     | Poco                     | Algo                     | Bastante                 | Mucho                    |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1.Suelo asistir a LUGARES Y LOCALES regidos o frecuentados por gente de mi país.           | <input type="checkbox"/> |
| 2.Frecuento comercios regidos por compatriotas   | <input type="checkbox"/> |
| 3.Pertenezco a asociaciones de extranjeros como yo (deportivas, culturales, religiosas...) | <input type="checkbox"/> |
| 4.Mi tiempo libre lo comparto con gente como yo  | <input type="checkbox"/> |
| 5. En la escuela o en el trabajo me relaciono con gente de fuera como yo.                  | <input type="checkbox"/> |
| 6. Mis amigos íntimos como yo.   | <input type="checkbox"/> |
| 7.Entre nosotros nos comprendemos bien   | <input type="checkbox"/> |
| 8.Mis mayores apoyos han venido de los míos  | <input type="checkbox"/> |
| 9. Confío mucho en los paisanos que conozco  | <input type="checkbox"/> |
| 10. Realizo actividades (deporte, juegos...) con otros extranjeros como yo                 | <input type="checkbox"/> |

#### 5. Me comporto como de mi país en:

|   | Nunca                    | A veces                  | Bastantes veces          | Casi Siempre             | Siempre                  |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1.Mi casa   | <input type="checkbox"/> |
| 2.En la escuela   | <input type="checkbox"/> |
| 3.En mi trabajo   | <input type="checkbox"/> |
| 4.Entre mis amigos  | <input type="checkbox"/> |
| 5.Estaría contento de vivir en mi País                    | <input type="checkbox"/> |
| 6. Echo de menos la cocina de mi País.                    | <input type="checkbox"/> |
| 7.Mi aspecto en ropa y peinado es como los de mi País     | <input type="checkbox"/> |
| 8.Estoy orgulloso/a de sentirme de mi País                | <input type="checkbox"/> |
| 9.En los más íntimo de mi ser sigo sintiéndome de mi País | <input type="checkbox"/> |
| 10.- Me siento como si fuese de allí                      | <input type="checkbox"/> |

#### 6.- Aceptación nuestra percibida.

##### En general la población extranjera de España

|  | Nunca                    | A veces                  | Bastantes veces          | Casi Siempre             | Siempre                  |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1.Respetamos la cultura y costumbres           | <input type="checkbox"/> |
| 2.Los apreciamos como pueblo próximo, hermano  | <input type="checkbox"/> |
| 3.Evitamos relacionarnos con ellos             | <input type="checkbox"/> |
| 4.Los rechazamos como cultura y como colectivo | <input type="checkbox"/> |
| 5. Preferiríamos no estar en España            | <input type="checkbox"/> |

**ESCALA DE MOOS. Clima social Familia FES**  
**ORIENTACIONES PARA LA APLICACIÓN.**

- 1- Garantizar la confidencialidad
- 2- Asegurarnos de la sinceridad de las respuestas
- 3.- De aplicación individual.
- 4.- Contestar A ó D según estemos de acuerdo o en desacuerdo con cada ítem,
- 5- Aclarar el contenido, parafraseando si hay dificultades de comprensión.

| ÍTEMS   | A | D |
|---|---|---|
| 1-En mi familia nos ayudamos y apoyamos unos a otros  |   |   |
| 2-Los miembros de la familia guardan, a menudo, sus sentimientos para sí mismos.                      |   |   |
| 3-En nuestra familia reñimos mucho  |   |   |
| 11-Muchas veces de la impresión de que en casa estamos sólo pasando el rato.                          |   |   |
| 12-En casa hablamos abiertamente de los—que nos parece o queremos                                     |   |   |
| 13- En nuestra familia casi nunca mostramos abiertamente nuestros enfados                             |   |   |
| 21-Todos nos esforzamos mucho en lo que hacemos encasa  |   |   |
| 22- En mi familia es difícil “desahogarse” sin molestar a todo el mundo.                              |   |   |
| 23- En casa a veces nos enfadamos tanto que golpeamos o rompemos algo                                 |   |   |
| 31- En mi familia hay un fuerte sentimiento de unión  |   |   |
| 32- En mi casa comentamos nuestros problemas personales.  |   |   |
| 33- Los miembros de mi familia casi nunca mostramos nuestros enfados                                  |   |   |
| 41- Cuando hay algo que hacer en casa es difícil que se ofrezca alguien voluntariamente               |   |   |
| 42- En casa si a alguien se le ocurre de momento hacer algo, lo hace sin pensarlo más.                |   |   |
| 43- Las personas de nuestra familia nos criticamos frecuentemente unas a otras.                       |   |   |
| 51- Las personas de mi familia nos apoyamos de verdad unas a otras                                    |   |   |
| 52.-En mi familia cuando uno se queja siempre hay otro que se siente afectado                         |   |   |
| 53- En mi familia a veces nos peleamos a golpes   |   |   |
| 61- En mi familia hay poco espíritu de grupo.   |   |   |
| 62- En mi familia los temas de pagos y dinero se tratan abiertamente                                  |   |   |
| 63- Si en mi familia hay desacuerdo todos nos esforzamos por suavizar las cosas, por mantener la paz. |   |   |
| 71- Realmente nos llevamos bien unos con otros.   |   |   |
| 72- Generalmente tenemos cuidado con lo que decimos   |   |   |
| 73- Los miembros de nuestra familia estamos enfrentados unos con otros                                |   |   |
| 81- En mi familia se concede mucha atención y tiempo a cada uno                                       |   |   |
| 82- Expresamos nuestras opiniones de modo espontáneo  |   |   |
| 83- En mi familia creemos que no se consigue mucho elevando la voz.                                   |   |   |

## ESCALA DE MOSS: CLIMA SOCIAL LA CLASE CES

NOMBRE \_\_\_\_\_

APELLIDOS: \_\_\_\_\_

Contestar A o D, según estemos en acuerdo o desacuerdo con cada ítem.

| ITEMS  | A | D |
|--|---|---|
| 1-Los alumnos ponen mucho interés en lo que hacen en esta clase.                               |   |   |
| 2-En esta clase los alumnos llegan a conocerse realmente bien unos a otros.                    |   |   |
| 10-Los alumnos de esta clase están en las nubes.   |   |   |
| 11-los alumnos de esta clase no están interesados en llegar a conocer a sus compañeros.        |   |   |
| 19-A menudo los alumnos pasan el tiempo deseando que acabe la clase.                           |   |   |
| 20-En esta clase se hacen muchas amistades.  |   |   |
| 28-En esta clase la mayoría de los alumnos ponen realmente atención a lo que dice el profesor. |   |   |
| 29- Aquí, fácilmente se forman grupos para realizar proyectos o tareas.                        |   |   |
| 37-Muy pocos alumnos toman parte en las discusiones o actividades de clase.                    |   |   |
| 38-En esta clase a los alumnos les agrada colaborar en los trabajos.                           |   |   |
| 46-Muchos alumnos se distraen en clase haciendo garabatos o pasándose notas.                   |   |   |
| 47-A los alumnos les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus deberes.                       |   |   |
| 55-A veces, los alumnos presentan a sus compañeros algunos trabajos que han hecho en clase.    |   |   |
| 56-En esta clase los alumnos no tienen muchas oportunidades de conocerse unos a otros          |   |   |
| 64-En esta clase, muchos de los alumnos parecen estar medio dormidos.                          |   |   |
| 65-En esta clase se tarda mucho en conocer a todos por su nombre.                              |   |   |
| 73-A veces, los alumnos hacen trabajos extra por su propia iniciativa en la clase.             |   |   |
| 74-Hay grupos de alumnos que no se sienten bien en esta clase.                                 |   |   |
| 82-A los alumnos realmente les agrada esta clase.  |   |   |
| 83-Algunos compañeros no se llevan bien entre ellos en la clase.                               |   |   |

## CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LOS CONFLICTOS FAMILIARES

Nos gustaría que nos indicases si durante el último mes has tenido broncas y discusiones con tus padres acerca de los temas que aparecen en la lista de abajo.

Marca 1 si no has tenido ninguna discusión, 2 si has tenido algunas, 3 si han sido bastantes y 4 si han sido muchas.

|   | Ninguna discusión | Alguna discusión | Bastantes discusiones | Muchas discusiones |
|---|-------------------|------------------|-----------------------|--------------------|
| 1. La hora de volver a casa                               | 1                 | 2                | 3                     | 4                  |
| 2. A qué dedicas el tiempo libre                          | 1                 | 2                | 3                     | 4                  |
| 3. El tiempo que dedicas a estudiar y las notas que sacas | 1                 | 2                | 3                     | 4                  |
| 4. Los amigos con quien sales                             | 1                 | 2                | 3                     | 4                  |
| 5. Los ligues que tienes                                  | 1                 | 2                | 3                     | 4                  |
| 6. Tu conducta sexual                                     | 1                 | 2                | 3                     | 4                  |
| 7. Como te vistes o arreglas                              | 1                 | 2                | 3                     | 4                  |
| 8. Las tareas de casa (limpiar, ordenar tu cuarto...)     | 1                 | 2                | 3                     | 4                  |
| 9. Fumar y beber alcohol                                  | 1                 | 2                | 3                     | 4                  |
| 10. Tomar drogas  | 1                 | 2                | 3                     | 4                  |
| 11. Los sitios adonde vas cuando sales                    | 1                 | 2                | 3                     | 4                  |
| 12. En qué gastas el dinero                               | 1                 | 2                | 3                     | 4                  |
| 13. Política o religión                                   | 1                 | 2                | 3                     | 4                  |
| 14. La carrera o profesión que prefieres seguir           | 1                 | 2                | 3                     | 4                  |

## Instrumento para la evaluación de la comunicación con padre y madre.

Nos gustaría saber con qué frecuencia hablas con tu padre y con tu madre de algunos temas, para ello responde rodeando con un círculo el 1 si no hablas nunca de ese tema, el 2 si lo haces rara vez o en contadas ocasiones, el 3 si lo haces algunas veces, y el 4 si hablas muchas veces de ese asunto. También nos gustaría saber si crees que tus padres y tú pensáis de forma parecida o diferente sobre esos temas, para ello debes señalar 1 si crees que tus padres y tú estáis totalmente en desacuerdo, 2 si crees que estáis en desacuerdo, 3 si piensas que estáis de acuerdo y 4 si estáis totalmente de acuerdo. Al final asegúrate de que has señalado dos opciones por cada una de las filas.

|  | A M<br>l u<br>g c<br>u h<br>n a<br>a s<br>R s<br>r v<br>N a v e<br>u e c e<br>n v c e<br>c e e s<br>a z s |   |   |   | T<br>o<br>t<br>a E T<br>l n o<br>d d D<br>e e e<br>s s a<br>a a a<br>c c c<br>u u u<br>e e e<br>r r r<br>d d d<br>o o o |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|
| <b>CON TU PADRE</b>  |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 1. De tus amigos/as  | 1   | 2 | 3 | 4 | 1   | 2 | 3 | 4 |
| 2. De lo que haces cuando estás fuera de casa                                | 1   | 2 | 3 | 4 | 1   | 2 | 3 | 4 |
| 3. De tus gustos e intereses (deportes, música...)                           | 1   | 2 | 3 | 4 | 1   | 2 | 3 | 4 |
| 4. De las normas de familia (tareas en casa, hora de llegar por la noche...) | 1   | 2 | 3 | 4 | 1   | 2 | 3 | 4 |
| 5. De tus planes de futuro (carrera a estudiar, profesión...)                | 1   | 2 | 3 | 4 | 1   | 2 | 3 | 4 |
| 6. De sexualidad en general.   | 1   | 2 | 3 | 4 | 1   | 2 | 3 | 4 |
| 7. De tu conducta sexual   | 1   | 2 | 3 | 4 | 1   | 2 | 3 | 4 |
| 8. De tu novio/a o chicos/as que te gustan                                   | 1   | 2 | 3 | 4 | 1   | 2 | 3 | 4 |
| 9. De alcohol o tabaco   | 1   | 2 | 3 | 4 | 1   | 2 | 3 | 4 |
| 10. De drogas  | 1   | 2 | 3 | 4 | 1   | 2 | 3 | 4 |
| <b>CON TU MADRE</b>  |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 1. De tus amigos/as  | 1   | 2 | 3 | 4 | 1   | 2 | 3 | 4 |
| 2. De lo que haces cuando estás fuera de casa                                | 1   | 2 | 3 | 4 | 1   | 2 | 3 | 4 |
| 3. De tus gustos e intereses (deportes, música...)                           | 1   | 2 | 3 | 4 | 1   | 2 | 3 | 4 |
| 4. De las normas de familia (tareas en casa, hora de llegar por la noche...) | 1   | 2 | 3 | 4 | 1   | 2 | 3 | 4 |
| 5. De tus planes de futuro (carrera a estudiar, profesión...)                | 1   | 2 | 3 | 4 | 1   | 2 | 3 | 4 |
| 6. De sexualidad en general.   | 1   | 2 | 3 | 4 | 1   | 2 | 3 | 4 |
| 7. De tu conducta sexual   | 1   | 2 | 3 | 4 | 1   | 2 | 3 | 4 |
| 8. De tu novio/a o chicos/as que te gustan                                   | 1   | 2 | 3 | 4 | 1   | 2 | 3 | 4 |
| 9. De alcohol o tabaco   | 1   | 2 | 3 | 4 | 1   | 2 | 3 | 4 |
| 10. De drogas  | 1   | 2 | 3 | 4 | 1   | 2 | 3 | 4 |

Nombre: .....

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS SEÑALANDO EN LA CASILLA CORRESPONDIENTE UNO DE LOS NÚMEROS QUE APARECE (1, 2, 3, 4, 5), DE ACUERDO A LA SIGUIENTE VALORACIÓN:

| NUNCA | RARA VEZ | ALGUNAS VECES | CON CIERTA FRECUENCIA | MUY FRECUENTEMENTE |
|-------|----------|---------------|-----------------------|--------------------|
| 1     | 2        | 3             | 4                     | 5                  |

**CUESTIONARIO REFERIDO SÓLAMENTE A TU MADRE, PADRE U OTRO CUIDADOR :**

|   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Yo sí puedo contar con mi .....para que me ayude cuando tengo algún tipo de problema     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Mi..... me dice que me pegará si yo hago algo que a el/ella no le guste                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Mi ..... trata de presionarme para que haga las cosas lo mejor que yo pueda              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Mi ... no me dice nada cuando hago algo que no le gusta                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Mi ..... trata de presionarme para que yo piense por mí mismo                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Mi ..... me ayuda con mi tarea del centro cuando hay algo que yo no entiendo             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Mi ..... no me deja hacer cosas con el/ella cuando yo he hecho algo que no le ha gustado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Yo sé lo que mi ..... espera de mí y cómo quiere el/ella que yo actúe                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Mi ..... me deja que yo haga mis propios planes sobre las cosas que yo quiero hacer      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Cuando mi ..... quiere que yo haga algo, ella me explica por qué                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Mi .... se vuelve frío/a y se enfada conmigo cuando hago algo que no le gusta           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Mi ..... es muy estricta conmigo si no hago lo que el/ella espera de mí                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**CUESTIONARIO REFERIDO A TUS AMIGOS O COMPAÑEROS MÁS CERCANOS A TI:**

|  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Yo sí puedo contar con mis amigos o compañeros para que me ayude cuando tengo algún tipo de problema    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Mis amigos o compañeros me dicen que me pegarán si yo hago algo que a ellos no les guste                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Mis amigos o compañeros tratan de presionarme para que haga las cosas lo mejor que yo pueda             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Mis amigos o compañeros no me dicen nada cuando hago algo que no les gusta                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Mis amigos o compañeros tratan de presionarme para que yo piense por mí mismo                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Mis amigos o compañeros me ayudan con mi tarea del colegio cuando hay algo que yo no entiendo           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Mis amigos o compañeros no me dejan hacer cosas con ellos cuando yo he hecho algo que no les ha gustado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Yo sé lo que mis amigos o compañeros esperan de mí y cómo quieren ellos que yo actúe                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Mis amigos o compañeros me dejan que yo haga mis propios planes sobre las cosas que yo quiero hacer     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Cuando mis amigos o compañeros quieren que yo haga algo, ellos me explican por qué                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Mis amigos o compañeros se vuelve fríos y se enfadan conmigo cuando hago algo que no les gusta         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Mis amigos o compañeros son muy estrictos conmigo si no hago lo que ellos esperan de mí                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |