



VNIVERSITAT DE VALÈNCIA
Programa de Doctorado en Investigación en Psicología

***Sensibilidad intercultural,
satisfacción con la vida y
bienestar psicosocial
en adolescentes***

Paula Micó Cebrián

Directoras:

Dra. María Jesús Cava Caballero

Dra. Sofía Buelga Vásquez

Valencia 2017

*A mis padres, Adelina y Fernando,
que están siempre, incondicionalmente*

AGRADECIMIENTOS

Si esta Tesis es una realidad es gracias a la ayuda y el soporte inestimable de diferentes personas, a las que dedico las siguientes líneas.

Mi reconocimiento y agradecimiento a María Jesús Cava y Sofía Buelga, mis directoras de tesis, por compartir conmigo sus conocimientos y guiarme en este proceso. Una mención especial para María Jesús Cava, por su generosidad, su paciencia y sensatez, por el incalculable tiempo dedicado a mi formación, por estar siempre disponible para resolver mis dudas, por la lectura atenta y por cada corrección y aportación, por el reconocimiento a mis avances y por haber contribuido a que esta etapa haya sido una experiencia enriquecedora y significativa.

A los míos, mi familia y amigos, por prestarme su apoyo, por alentarme a seguir, por interesarse por mis progresos, por confiar en mí y por tantos otros motivos. Os tengo cerca, aunque muchos estéis lejos.

Por último, quisiera dar las gracias a los equipos directivos y al profesorado de los centros educativos participantes; y, especialmente, a todos los adolescentes que compartieron su tiempo y sus experiencias con nosotros. Sin su colaboración desinteresada este proyecto no hubiera sido posible.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Índice de contenidos	7
Índice de tablas	13
Índice de figuras	23
Índice de gráficos	25

Introducción	27
---------------------------	-----------

Capítulo I. La adolescencia: características evolutivas y entornos sociales de desarrollo..... **31**

1. Análisis histórico de la adolescencia.....	33
2. La adolescencia: definición y etapas.....	35
3. Cambios biopsicosociales	39
3.1. Cambios físicos	39
3.1.1. Cambios corporales asociados a la pubertad	39
3.1.2. Consecuencias psicosociales del desarrollo madurativo	42
3.2. Cambios psicoafectivos.....	44
3.2.1. El desarrollo cognitivo	44
3.2.2. El desarrollo moral	47
3.2.3. El desarrollo de la identidad	51
3.3. Cambios sociales.....	55
3.3.1. La familia: familia nuclear y familia extensa	56
3.3.2. Los iguales: amigos y pareja	58
3.3.3. La escuela: compañeros y profesores	60
3.3.4. Contextos de ocio educativo.....	63

Capítulo II. Relaciones interculturales y sensibilidad intercultural en adolescentes..... **67**

1. La sociedad globalizada y la diversidad cultural	69
1.1. La diversidad cultural en la sociedad española	69
1.2. El proceso de aculturación	71

2. La escuela y la diversidad cultural.....	77
2.1. La diversidad cultural en el ámbito escolar	77
2.2. La educación intercultural.....	80
3. Competencias interculturales	85
3.1. Competencia Comunicativa Intercultural	85
3.2. La Sensibilidad Intercultural.....	90
3.3. La Empatía y su importancia en el encuentro intercultural.....	96

Capítulo III. Satisfacción con la vida y bienestar psicosocial en adolescentes..... 101

1. El enfoque de la Psicología Positiva en el estudio de la adolescencia.....	103
2. La calidad de vida y el bienestar en adolescentes.....	107
3. Algunos indicadores de bienestar	111
3.1. La Satisfacción con la vida en la adolescencia	112
3.2. La Autoestima y el Autoconcepto durante la adolescencia	115
3.3. Indicadores familiares y sociales	119
3.3.1. Comunicación padres-adolescente.....	120
3.3.2. Identificación grupal.....	122
3.3.3. Percepción de ayuda del profesor	125
3.3.4. Sentimientos de soledad y Evaluación de la red social.....	128
4. Bienestar y diversidad cultural.....	131
4.1. Cultura, bienestar y satisfacción con la vida.....	132
4.2. Sensibilidad intercultural y satisfacción con la vida.....	134

Capítulo IV. Objetivos e hipótesis 137

Capítulo V. Método 147

1. Participantes.....	149
2. Instrumentos de medición.....	164
3. Procedimiento	167
4. Análisis de datos	168

Capítulo VI. Resultados	173
1. Propiedades psicométricas de los instrumentos	175
1.1. Escala de Sensibilidad Intercultural	175
1.2. Escala de Satisfacción con la Vida.....	185
1.3. Escala de Empatía	187
1.4. Escala de Autoconcepto	189
1.5. Escala de Soledad.....	191
1.6. Escala de Comunicación Padres-Adolescente.....	193
1.7. Escala de Percepción de Ayuda del Profesor	196
1.8. Escala de Identificación Grupal	198
2. Correlaciones entre variables	200
2.1. Correlaciones entre variables en la muestra total.....	200
2.2. Correlaciones entre variables en Primaria y Secundaria	206
2.3. Correlaciones entre variables en chicos y chicas	209
2.4. Correlaciones entre variables en alumnado autóctono e inmigrante.....	218
3. Sensibilidad Intercultural, Satisfacción con la Vida y Bienestar Psicosocial en función del sexo y el ciclo educativo	228
3.1. Sensibilidad Intercultural en función del sexo y el ciclo educativo	228
3.2. Satisfacción con la Vida en función del sexo y el ciclo educativo.....	229
3.3. Empatía en función del sexo y el ciclo educativo	230
3.4. Autoconcepto en función del sexo y el ciclo educativo	232
3.5. Percepción de Ayuda del Profesor en función del sexo y el ciclo educativo.....	235
3.6. Comunicación Padres-Adolescente en función del sexo y el ciclo educativo.....	236
3.7. Identificación con el Grupo de iguales en función del sexo y el ciclo educativo	239
3.8. Percepción de Soledad en función del sexo y el ciclo educativo	241
3.9. Síntesis de resultados	242
4. Sensibilidad Intercultural, Satisfacción con la Vida y Bienestar Psicosocial en función del sexo y la procedencia	243
4.1. Sensibilidad Intercultural en función del sexo y la procedencia.....	243
4.2. Satisfacción con la vida en función del sexo y la procedencia	244
4.3. Empatía en función del sexo y la procedencia	245
4.4. Autoconcepto en función del sexo y la procedencia	247
4.5. Percepción de Ayuda del Profesor en función del sexo y la procedencia.....	249

4.6. Comunicación Padres-Adolescente en función del sexo y la procedencia	250
4.7. Identificación con el Grupo de iguales en función del sexo y la procedencia	252
4.8. Percepción de Soledad en función del sexo y la procedencia	254
4.9. Síntesis de resultados	255
5. Sensibilidad Intercultural y Bienestar Psicosocial en adolescentes	256
5.1. Satisfacción con la Vida en función del sexo y la Sensibilidad Intercultural	256
5.2. Empatía en función del sexo y la Sensibilidad Intercultural	257
5.3. Autoconcepto en función del sexo y la Sensibilidad Intercultural	258
5.4. Percepción de Ayuda del Profesor en función del sexo y la Sensibilidad Intercultural	260
5.5. Comunicación Padres-Adolescente en función del sexo y la Sensibilidad Intercultural	261
5.6. Identificación con el Grupo de iguales en función del sexo y la Sensibilidad Intercultural	264
5.7. Percepción de Soledad en función del sexo y la Sensibilidad Intercultural	265
5.8. Síntesis de resultados	266
6. Satisfacción con la Vida y Bienestar Psicosocial en adolescentes	267
6.1. Empatía en función del sexo y la Satisfacción con la Vida	267
6.2. Autoconcepto en función del sexo y la Satisfacción con la Vida	269
6.3. Percepción de Ayuda del Profesor en función del sexo y la Satisfacción con la Vida	274
6.4. Comunicación Padres-Adolescente en función del sexo y la Satisfacción con la Vida	275
6.5. Identificación con el Grupo de iguales en función del sexo y la Satisfacción con la Vida	279
6.6. Percepción de Soledad en función del sexo y la Satisfacción con la Vida	280
6.7. Síntesis de resultados	282
7. Variables predictoras de la Sensibilidad Intercultural	283
7.1. Variables predictoras de la Sensibilidad Intercultural en Primaria	283
7.2. Variables predictoras de la Sensibilidad Intercultural en Secundaria	285
8. Variables predictoras de la Satisfacción con la Vida	288
8.1. Variables predictoras de la Satisfacción con la Vida en Primaria	288
8.2. Variables predictoras de la Satisfacción con la Vida en Secundaria	290
9. Comunicación Familiar, Relación con los Iguales y Satisfacción con la Vida	293

9.1. Comunicación Familiar, Relación con los Iguales y Satisfacción con la Vida en chicos adolescentes	295
9.2. Comunicación Familiar, Relación con los Iguales y Satisfacción con la Vida en chicas adolescentes.....	298
9.3. Comunicación Familiar, Relación con los Iguales y Satisfacción con la Vida en alumnado autóctono e inmigrante.	301
Capítulo VII. Discusión y conclusiones	307
1. Discusión de los resultados	309
1.1. Propiedades psicométricas de la Escala de Sensibilidad Intercultural	309
1.2. Exploración preliminar de las relaciones entre sensibilidad intercultural y satisfacción con la vida	310
1.3. Diferencias en sensibilidad intercultural, satisfacción con la vida y variables vinculadas con el bienestar psicosocial en función del ciclo educativo, sexo y procedencia de los adolescentes (autóctonos-inmigrantes).....	313
1.4. Diferencias en variables vinculadas al bienestar psicosocial en función de la sensibilidad intercultural	322
1.5. Diferencias en variables vinculadas al bienestar psicosocial en función de la satisfacción con la vida	324
1.6. Variables predictoras de la sensibilidad intercultural en adolescentes.....	327
1.7. Variables predictoras de la satisfacción con la vida en adolescentes.....	333
2. Conclusiones generales	341
3. Aportaciones, limitaciones y futuras líneas de investigación	346
Referencias bibliográficas.....	351
Anexos.....	397

ÍNDICE DE TABLAS

Capítulo V. Método	147
Tabla 5.1. Distribución de la muestra de los centros educativos de Educación Primaria	150
Tabla 5.2. Distribución de la muestra de Educación Primaria según el sexo.....	150
Tabla 5.3. Distribución de la muestra de Educación Primaria según la edad	151
Tabla 5.4. Distribución de la muestra de Educación Primaria según curso académico	152
Tabla 5.5. Distribución de la muestra de los centros educativos de ESO y Bachillerato.....	153
Tabla 5.6. Distribución de la muestra de ESO y Bachillerato según el sexo	153
Tabla 5.7. Distribución de la muestra de ESO y Bachillerato según la edad	154
Tabla 5.8. Distribución de la muestra de ESO y Bachillerato según curso académico.....	155
Tabla 5.9. Distribución de la muestra total en función del sexo y el ciclo educativo	157
Tabla 5.10. Distribución de la muestra total en función del país de nacimiento (por regiones geográficas) y el ciclo educativo	158
Tabla 5.11. Distribución de la muestra total en función del país de nacimiento de la madre (por regiones geográficas) y el ciclo educativo.....	159
Tabla 5.12. Distribución de la muestra total en función del país de nacimiento del padre (por regiones geográficas) y el ciclo educativo.....	160
Tabla 5.13. Distribución de la muestra de ESO y Bachillerato en función del nivel educativo de la madre y el ciclo educativo	161
Tabla 5.14. Distribución de la muestra de ESO y Bachillerato en función del nivel educativo del padre y el ciclo educativo.....	162
Tabla 5.15. Distribución de la muestra de ESO y Bachillerato en función de la situación laboral de la madre y el ciclo educativo	162
Tabla 5.16. Distribución de la muestra de ESO y Bachillerato en función de la situación laboral del padre y el ciclo educativo.....	163
Capítulo VI. Resultados.....	173
Tabla 6.1. Ítems de la Escala de Sensibilidad Intercultural: Primaria y Secundaria	177
Tabla 6.2. Escala Sensibilidad Intercultural. Medias, desviaciones típicas (DT), índices de homogeneidad, asimetría y curtosis de los ítems, y saturaciones con Factorial Exploratorio. 5º y 6º Primaria.....	179

Tabla 6.3. Escala Sensibilidad Intercultural. Medias, desviaciones típicas (DT), índices de homogeneidad, asimetría y curtosis de los ítems y Análisis Factorial Confirmatorio. 5º y 6º Primaria	181
Tabla 6.4. Escala Sensibilidad Intercultural. Medias, desviaciones típicas (DT), índices de homogeneidad, asimetría y curtosis de los ítems, y saturaciones con Factorial Exploratorio. ESO y Bachillerato.....	183
Tabla 6.5. Escala Sensibilidad Intercultural. Medias, desviaciones típicas (DT), índices de homogeneidad, asimetría y curtosis de los ítems y Análisis Factorial Confirmatorio. ESO y Bachillerato.....	184
Tabla 6.6. Escala de Satisfacción con la Vida. Medias, desviaciones típicas (DT) y carga factorial de los ítems.....	186
Tabla 6.7. Escala de Empatía. Medias, desviaciones típicas (DT) y carga factorial de los ítems	188
Tabla 6.8. Escala de Autoconcepto. Medias desviaciones típicas (DT) y carga factorial de los ítems.....	190
Tabla 6.9. Escala de Soledad. Medias, desviaciones típicas (DT) y carga factorial de los ítems	192
Tabla 6.10. Subescala de Comunicación con la Madre. Medias, desviaciones típicas (DT) y carga factorial de los ítems.....	194
Tabla 6.11. Subescala de Comunicación con el Padre. Medias, desviaciones típicas (DT) y carga factorial de los ítems.....	196
Tabla 6.12. Escala de Percepción de Ayuda del Profesor. Medias, desviaciones típicas (DT) y carga factorial de los ítems.....	197
Tabla 6.13. Escala de Identificación Grupal. Medias, desviaciones típicas (DT) y carga factorial de los ítems	199
Tabla 6.14. Correlaciones entre variables personales y escolares. Muestra total	201
Tabla 6.15. Correlaciones entre variables familiares y sociales. Muestra total	202
Tabla 6.16. Correlaciones entre las variables personales y escolares y las variables familiares y sociales. Muestra total.....	204
Tabla 6.17. Correlaciones entre variables personales y escolares. Submuestra Primaria (parte superior de la diagonal) y Secundaria (parte inferior de la diagonal)	206
Tabla 6.18. Correlaciones entre variables personales y escolares. Chicas (parte superior de la diagonal) y Chicos (parte inferior)	209
Tabla 6.19. Correlaciones entre variables familiares y sociales. Chicas (parte superior de la diagonal) y Chicos (parte inferior).....	211
Tabla 6.20. Correlaciones entre las variables personales y escolares y las variables familiares y sociales. Chicos.....	213

Tabla 6.21. Correlaciones entre las variables personales y escolares y las variables familiares y sociales. Chicas	216
Tabla 6.22. Correlaciones entre variables personales y escolares. Alumnado autóctono (parte superior de la diagonal) y alumnado inmigrante (parte inferior)	219
Tabla 6.23. Correlaciones entre variables familiares y sociales. Alumnado autóctono (parte superior de la diagonal) y alumnado inmigrante (parte inferior)	221
Tabla 6.24. Correlaciones entre las variables personales y escolares y las variables familiares y sociales. Alumnado autóctono.....	223
Tabla 6.25. Correlaciones entre las variables personales y escolares y las variables familiares y sociales. Alumnado inmigrante	226
Tabla 6.26. Pruebas de los efectos inter-sujetos de la variable Sensibilidad Intercultural en función del ciclo educativo, del sexo y de la interacción entre ambas variables (ciclo educativo*sexo).....	228
Tabla 6.27. Medias (y desviaciones típicas) en Sensibilidad Intercultural en función del ciclo educativo	229
Tabla 6.28. Medias (y desviaciones típicas) en Sensibilidad Intercultural en función del sexo.....	229
Tabla 6.29. Pruebas de los efectos inter-sujetos de la variable Satisfacción con la Vida en función del ciclo educativo, del sexo y de la interacción entre ambas variables (ciclo educativo*sexo).....	230
Tabla 6.30. Medias (y desviaciones típicas) en Satisfacción con la Vida en función del ciclo educativo	230
Tabla 6.31. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables Empatía Emocional y Empatía Cognitiva en función del ciclo educativo, del sexo y de la interacción entre ambas variables (ciclo educativo*sexo).....	231
Tabla 6.32. Medias (y desviaciones típicas) en Empatía Emocional en función del ciclo educativo	231
Tabla 6.33. Medias (y desviaciones típicas) en Empatía Emocional en función del sexo	232
Tabla 6.34. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables Autoconcepto Académico, Social, Emocional, Físico y Familiar en función del ciclo educativo, del sexo y de la interacción entre ambas variables (ciclo educativo*sexo)	233
Tabla 6.35. Medias (y desviaciones típicas) en Autoconcepto Académico, Autoconcepto Emocional y Autoconcepto Familiar en función del ciclo educativo.....	234
Tabla 6.36. Medias (y desviaciones típicas) en Autoconcepto Académico, Autoconcepto Social y Autoconcepto Emocional en función del sexo	234
Tabla 6.37. Pruebas de los efectos inter-sujetos de la variable Percepción de Ayuda del Profesor en función del ciclo educativo, del sexo y de la interacción entre ambas variables (ciclo educativo*sexo).....	236

Tabla 6.38. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables Comunicación Abierta con la Madre y Problemas de Comunicación con la Madre en función del ciclo educativo, del sexo y de la interacción entre ambas variables (ciclo educativo*sexo).....	237
Tabla 6.39. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables Comunicación Abierta con el Padre y Problemas de Comunicación con el Padre en función del ciclo educativo, del sexo y de la interacción entre ambas variables (ciclo educativo*sexo)	238
Tabla 6.40. Medias (y desviaciones típicas) en Problemas de comunicación con el Padre en función del sexo	239
Tabla 6.41. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables Autocategorización, Valoración Grupal y Compromiso Grupal en función del ciclo educativo, del sexo y de la interacción entre ambas variables (ciclo educativo*sexo).....	240
Tabla 6.42. Medias (y desviaciones típicas) en Autocategorización en función del sexo	240
Tabla 6.43. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables Sentimientos de Soledad y Evaluación Subjetiva de la Red Social en función del ciclo educativo, del sexo y de la interacción entre ambas variables (ciclo educativo*sexo)	241
Tabla 6.44. Síntesis de los resultados. Análisis en función del ciclo educativo y el sexo	242
Tabla 6.45. Pruebas de los efectos inter-sujetos de la variable Sensibilidad Intercultural en función de la procedencia, del sexo y de la interacción entre ambas variables (procedencia*sexo)	243
Tabla 6.46. Medias (y desviaciones típicas) en Sensibilidad Intercultural en función de la procedencia	244
Tabla 6.47. Medias (y desviaciones típicas) en Sensibilidad Intercultural en función del sexo	244
Tabla 6.48. Pruebas de los efectos inter-sujetos de la variable Satisfacción con la Vida en función de la procedencia, del sexo y de la interacción entre ambos (procedencia*sexo)...	244
Tabla 6.49. Medias (y desviaciones típicas) en Satisfacción con la Vida en función de la procedencia	245
Tabla 6.50. Medias (y desviaciones típicas) en Satisfacción con la Vida en función del sexo	245
Tabla 6.51. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables Empatía Emocional y Empatía Cognitiva en función de la procedencia, del sexo y de la interacción entre ambos (procedencia*sexo)	246
Tabla 6.52. Medias (y desviaciones típicas) en Empatía Emocional y Empatía Cognitiva en función de la procedencia.....	246
Tabla 6.53. Medias (y desviaciones típicas) en Empatía Emocional y Empatía Cognitiva en función del sexo	246
Tabla 6.54. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables Autoconcepto Académico, Social, Emocional, Físico y Familiar en función de la procedencia, del sexo y de la interacción entre ambos (procedencia*sexo)	247

Tabla 6.55. Medias (y desviaciones típicas) en Autoconcepto Emocional y Autoconcepto Familiar en función de la procedencia	248
Tabla 6.56. Medias (y desviaciones típicas) en Autoconcepto Académico, Autoconcepto Emocional y Autoconcepto Físico en función del sexo	248
Tabla 6.57. Pruebas de los efectos inter-sujetos de la variable Percepción de Ayuda del Profesor en función de la procedencia, del sexo y de la interacción entre ambos (procedencia*sexo)	249
Tabla 6.58. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables Comunicación Abierta con la Madre y Problemas de Comunicación con la Madre en función de la procedencia, del sexo y de la interacción entre ambos (procedencia*sexo).....	250
Tabla 6.59. Medias (y desviaciones típicas) en Problemas de Comunicación con la Madre en función del sexo.....	251
Tabla 6.60. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables Comunicación Abierta con el Padre y Problemas de Comunicación con el Padre en función de la procedencia, del sexo y de la interacción entre ambos (procedencia*sexo).....	251
Tabla 6.61. Medias (y desviaciones típicas) en Comunicación Abierta con el Padre en función de la procedencia.....	252
Tabla 6.62. Medias (y desviaciones típicas) en Problemas de Comunicación con el Padre en función del sexo.....	252
Tabla 6.63. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables Autocategorización, Valoración Grupal y Compromiso Grupal en función de la procedencia, del sexo y de la interacción entre ambos (procedencia*sexo).....	253
Tabla 6.64. Medias (y desviaciones típicas) en Autocategorización en función de la procedencia	253
Tabla 6.65. Medias (y desviaciones típicas) en Valoración Grupal en función del sexo.....	253
Tabla 6.66. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables Sentimientos de Soledad y Evaluación Subjetiva de la Red Social en función de la procedencia, del sexo y de la interacción entre ambos (procedencia*sexo).....	254
Tabla 6.67. Medias (y desviaciones típicas) en Evaluación Subjetiva de la Red Social en función de la procedencia.....	255
Tabla 6.68. Síntesis de los resultados. Análisis en función de la procedencia y el sexo.....	255
Tabla 6.69. Distribución de los adolescentes en función del sexo y de la Sensibilidad Intercultural (baja y alta).....	256
Tabla 6.70. Pruebas de los efectos inter-sujetos de la variable Satisfacción con la Vida en función del nivel de Sensibilidad Intercultural, del sexo y de la interacción entre ambas variables (nivel de Sensibilidad Intercultural*sexo)	257
Tabla 6.71. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables Empatía Emocional y Empatía Cognitiva en función del nivel de Sensibilidad Intercultural, del sexo y de la interacción entre ambas variables (nivel Sensibilidad Intercultural*sexo)	257

Tabla 6.72. Medias (y desviaciones típicas) en Empatía Emocional y Empatía Cognitiva en función del nivel de Sensibilidad Intercultural.....	258
Tabla 6.73. Medias (y desviaciones típicas) en Empatía Emocional y Empatía Cognitiva en función del sexo	258
Tabla 6.74. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables Autoconcepto Académico, Social, Emocional, Físico y Familiar en función del nivel de Sensibilidad Intercultural, del sexo y de la interacción entre ambas variables (nivel Sensibilidad Intercultural*sexo)	259
Tabla 6.75. Medias (y desviaciones típicas) en Autoconcepto Académico en función del nivel de Sensibilidad Intercultural	260
Tabla 6.76. Medias (y desviaciones típicas) en Autoconcepto Social, Autoconcepto Emocional y Autoconcepto Físico en función del sexo	260
Tabla 6.77. Pruebas de los efectos inter-sujetos de la variable Percepción de Ayuda del Profesor en función del nivel de Sensibilidad Intercultural, del sexo y de la interacción entre ambas variables (nivel Sensibilidad Intercultural*sexo).....	261
Tabla 6.78. Medias (y desviaciones típicas) en Percepción de Ayuda del Profesor en función del nivel de Sensibilidad Intercultural.....	261
Tabla 6.79. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables Comunicación Abierta con la Madre y Problemas de Comunicación con la Madre en función del nivel de Sensibilidad Intercultural, del sexo y de la interacción entre ambas variables (nivel Sensibilidad Intercultural*sexo)	262
Tabla 6.80. Medias (y desviaciones típicas) en Problemas de Comunicación con la Madre en función del sexo	262
Tabla 6.81. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables Comunicación Abierta con el Padre y Problemas de Comunicación con el Padre en función del nivel de Sensibilidad Intercultural, del sexo y de la interacción entre ambas variables (nivel Sensibilidad Intercultural*sexo)	263
Tabla 6.82. Medias (y desviaciones típicas) en Comunicación Abierta con el Padre y Problemas de Comunicación con el Padre en función del sexo.....	263
Tabla 6.83. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables Autocategorización, Valoración Grupal y Compromiso Grupal en función del nivel de Sensibilidad Intercultural, del sexo y de la interacción entre ambas variables (nivel Sensibilidad Intercultural*sexo)	264
Tabla 6.84. Medias (y desviaciones típicas) en Autocategorización y Valoración Grupal en función del sexo	265
Tabla 6.85. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables Sentimientos de Soledad y Evaluación Subjetiva de la Red Social en función del nivel de Sensibilidad Intercultural, del sexo y de la interacción entre ambas variables (nivel Sensibilidad Intercultural*sexo)	265
Tabla 6.86. Síntesis de los resultados. Análisis en función del nivel de Sensibilidad Intercultural y el sexo.....	266

Tabla 6.87. Distribución de los adolescentes en función del sexo y de la Satisfacción con la Vida (baja y alta)	267
Tabla 6.88. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables Empatía Emocional y Empatía Cognitiva en función del nivel de Satisfacción con la Vida, del sexo y de la interacción entre ambas variables (nivel Satisfacción Vida*sexo)	268
Tabla 6.89. Medias (y desviaciones típicas) en Empatía Cognitiva en función del nivel de Satisfacción con la Vida.....	268
Tabla 6.90. Medias (y desviaciones típicas) en Empatía Emocional y Empatía Cognitiva en función del sexo	269
Tabla 6.91. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables Autoconcepto Académico, Social, Emocional, Físico y Familiar en función del nivel de Satisfacción con la Vida, del sexo y de la interacción entre ambas variables (nivel Satisfacción con la Vida*sexo)	270
Tabla 6.92. Medias (y desviaciones típicas) en Autoconcepto Académico, Social, Emocional y Físico en función del nivel de Satisfacción con la Vida.....	271
Tabla 6.93. Medias (y desviaciones típicas) en Autoconcepto Académico, Autoconcepto Social, Autoconcepto Emocional y Autoconcepto Físico en función del sexo	271
Tabla 6.94. Pruebas de los efectos inter-sujetos de la variable Ayuda del Profesor en función del nivel de Satisfacción con la Vida, del sexo y de la interacción entre ambas variables (nivel Satisfacción Vida*sexo).....	275
Tabla 6.95. Medias (y desviaciones típicas) en Percepción de Ayuda del Profesor en función del nivel de Satisfacción con la Vida	275
Tabla 6.96. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables Comunicación Abierta con la Madre y Problemas de Comunicación con la Madre en función del nivel de Satisfacción con la Vida, del sexo y de la interacción entre ambas variables (nivel Satisfacción Vida*sexo).....	276
Tabla 6.97. Medias (y desviaciones típicas) en Comunicación Abierta con la Madre y Problemas de Comunicación con la Madre en función del nivel de Satisfacción con la Vida	276
Tabla 6.98. Medias (y desviaciones típicas) en Problemas de Comunicación con la Madre en función del sexo	277
Tabla 6.99. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables Comunicación Abierta con el Padre y Problemas de Comunicación con el Padre en función del nivel de Satisfacción con la Vida, del sexo y de la interacción entre ambas variables (nivel Satisfacción Vida*sexo).....	277
Tabla 6.100. Medias (y desviaciones típicas) en Comunicación Abierta con el Padre en función del nivel de Satisfacción con la Vida	278
Tabla 6.101. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables Autocategorización, Valoración Grupal y Compromiso Grupal en función del nivel de Satisfacción con la Vida, del sexo y de la interacción entre ambas variables (nivel Satisfacción Vida*sexo).....	279

Tabla 6.102. Medias (y desviaciones típicas) en Autocategorización y Compromiso Grupal en función del nivel de Satisfacción con la Vida	280
Tabla 6.103. Medias (y desviaciones típicas) en Valoración Grupal en función del sexo.....	280
Tabla 6.104. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables Sentimientos de Soledad y Evaluación Subjetiva de la Red Social en función del nivel de Satisfacción con la Vida, del sexo y de la interacción entre ambas variables (nivel Satisfacción Vida*sexo)	281
Tabla 6.105. Medias (y desviaciones típicas) en Sentimientos de Soledad y Evaluación Subjetiva de la Red Social en función del nivel de Satisfacción con la Vida	281
Tabla 6.106. Síntesis de los resultados. Análisis en función del nivel de Satisfacción con la Vida y el sexo.....	282
Tabla 6.107. Análisis de Regresión Lineal Múltiple por pasos sucesivos utilizando como variable dependiente la Sensibilidad Intercultural. Chicos y chicas de Educación Primaria....	284
Tabla 6.108. Análisis de Regresión Lineal Múltiple por pasos sucesivos utilizando como variable dependiente la Sensibilidad Intercultural. Alumnado autóctono e inmigrante de Educación Primaria	285
Tabla 6.109. Análisis de Regresión Lineal Múltiple por pasos sucesivos utilizando como variable dependiente la Sensibilidad Intercultural. Chicos y chicas de Educación Secundaria	286
Tabla 6.110. Análisis de Regresión Lineal Múltiple por pasos sucesivos utilizando como variable dependiente la Sensibilidad Intercultural. Alumnado autóctono e inmigrante de Educación Secundaria	287
Tabla 6.111. Análisis de Regresión Lineal Múltiple por pasos sucesivos utilizando como variable dependiente la Satisfacción con la Vida. Chicos y chicas de Educación Primaria	289
Tabla 6.112. Análisis de Regresión Lineal Múltiple por pasos sucesivos utilizando como variable dependiente la Satisfacción con la Vida. Alumnado autóctono e inmigrante de Educación Primaria	290
Tabla 6.113. Análisis de Regresión Lineal Múltiple por pasos sucesivos utilizando como variable dependiente la Satisfacción con la Vida. Chicos y chicas de Educación Secundaria	291
Tabla 6.114. Análisis de Regresión Lineal Múltiple por pasos sucesivos utilizando como variable dependiente la Satisfacción con la Vida. Alumnado autóctono e inmigrante de Educación Secundaria	292
Tabla 6.115. Estimaciones de parámetros errores estándar y probabilidad asociada. Chicos	296
Tabla 6.116. Efectos indirectos y sus intervalos de confianza estimados mediante Bootstrap. Chicos	298
Tabla 6.117. Estimaciones de parámetros, errores estándar y probabilidad asociada. Chicas.....	299

Tabla 6.118. Efectos indirectos y sus intervalos de confianza estimados mediante Bootstrap. Chicas.....	301
Tabla 6.119. Estimaciones de parámetros, errores estándar y probabilidad asociada. Alumnado autóctono	302
Tabla 6.120. Efectos indirectos y sus intervalos de confianza estimados mediante Bootstrap. Alumnado autóctono	304
Tabla 6.121. Estimaciones de parámetros, errores estándar y probabilidad asociada. Alumnado inmigrante.....	305

ÍNDICE DE FIGURAS

Capítulo I. La adolescencia: características evolutivas y entornos sociales de desarrollo.....	31
Figura 1.1. Fases del Desarrollo Cognitivo según Piaget (1972)	45
Figura 1.2. Fases del Desarrollo Moral según Kohlberg (1969)	49
Figura 1.3. Estadios del Desarrollo de la Identidad de Erikson (1968).....	52
Figura 1.4. Características personales relacionadas con los estadios de identidad de Marcia (1991)	53
 Capítulo II. Relaciones interculturales y sensibilidad intercultural en adolescentes	67
Figura 2.1. Estrategias de aculturación del grupo inmigrante y la sociedad receptora (Berry, 2005)	73
 Capítulo III. Satisfacción con la vida y bienestar psicosocial en adolescentes	101
Figura 3.1. Modelo jerárquico del autoconcepto de Shavelson et al. (1976)	117
 Capítulo IV. Resultados	173
Figura 6.1. Modelo teórico propuesto para la contrastación empírica de los efectos directos e indirectos de la Comunicación con la Madre y con el Padre y la Identificación Grupal en la Satisfacción con la Vida	295
Figura 6.2. Modelo estructural de efectos directos e indirectos de la Comunicación con la Madre y con el Padre y la Identificación Grupal en la Satisfacción con la Vida. Chicos de Educación Secundaria	297
Figura 6.3. Modelo estructural de los efectos directos e indirectos de la Comunicación con la Madre y con el Padre y la Identificación Grupal en la Satisfacción con la Vida. Chicas de Educación Secundaria.....	300
Figura 6.4. Modelo estructural de efectos directos e indirectos de la Comunicación con la Madre y con el Padre y la Identificación Grupal en la Satisfacción con la Vida. Alumnado autóctono de Educación Secundaria.....	303

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Capítulo V. Método	147
Gráfico 5.1. Porcentajes de alumnos de Primaria por sexo	151
Gráfico 5.2. Porcentajes de alumnos de Educación Primaria por edad	151
Gráfico 5.3. Porcentajes de alumnos de Educación Primaria por curso académico.....	152
Gráfico 5.4. Porcentajes de alumnos de ESO y Bachillerato por sexo.....	154
Gráfico 5.5. Porcentajes de alumnos de ESO y Bachillerato por edad	155
Gráfico 5.6. Porcentajes de alumnos de ESO y Bachillerato por curso académico	156
Capítulo VI. Resultados	173
Gráfico 6.1. Interacción entre ciclo educativo y sexo. Empatía Cognitiva	232
Gráfico 6.2. Interacción entre ciclo educativo y sexo. Autoconcepto Físico	235
Gráfico 6.3. Interacción entre ciclo educativo y sexo. Ayuda del Profesor	236
Gráfico 6.4. Interacción entre ciclo educativo y sexo. Problemas de Comunicación con la Madre.....	238
Gráfico 6.5. Interacción entre ciclo educativo y sexo. Valoración Grupal	241
Gráfico 6.6. Interacción entre procedencia y sexo. Autoconcepto Social.....	249
Gráfico 6.7. Interacción entre nivel de Satisfacción con la Vida y sexo. Autoconcepto Familiar	272
Gráfico 6.8. Interacción entre nivel de Satisfacción con la Vida y sexo. Autoconcepto Académico.....	272
Gráfico 6.9. Interacción entre nivel de Satisfacción con la Vida y sexo. Autoconcepto Social.....	273
Gráfico 6.10. Interacción entre nivel de Satisfacción con la Vida y sexo. Autoconcepto Emocional	273
Gráfico 6.11. Interacción entre nivel de Satisfacción con la Vida y sexo. Autoconcepto Físico.....	274
Gráfico 6.12. Interacción entre nivel de Satisfacción con la Vida y sexo. Problemas de Comunicación con el Padre.....	278

INTRODUCCIÓN

Este estudio nace del interés de aunar dos incipientes líneas de investigación: la vinculada a las relaciones interculturales y la dedicada al análisis del bienestar durante la adolescencia. A pesar del indiscutible valor que las relaciones positivas entre personas y colectivos con referentes culturales distintos basadas en el reconocimiento y el respeto mutuo desempeñan en la convivencia en las sociedades actuales, son escasas las investigaciones que conciben el pluralismo cultural como un recurso positivo y enriquecedor de los colectivos humanos. Por otra parte, los estudios sobre el bienestar y el desarrollo positivo en adolescentes no son tan numerosos como cabría esperar, prevaleciendo todavía los estudios centrados en las dificultades durante esta etapa del desarrollo. En cuanto a los posibles vínculos entre las actitudes hacia la diversidad cultural y diversos indicadores de bienestar psicosocial en adolescentes, las investigaciones realizadas hasta el momento son realmente escasas. En este sentido, esta investigación se plantea con la finalidad de profundizar en el estudio del bienestar psicosocial en adolescentes y de los vínculos entre dicho bienestar y sus actitudes ante la diversidad cultural y las relaciones interculturales.

Con el fin de ahondar en estas variables y en sus posibles relaciones, la presente Tesis Doctoral se ha estructurado en dos partes, la parte teórica y la parte empírica, formadas por diversos capítulos y apartados que se describen a continuación.

La **parte teórica** de la investigación está compuesta por tres capítulos. En el primero de ellos, *La adolescencia: características evolutivas y entornos sociales de desarrollo*, se realiza una revisión general de la adolescencia, entendida ésta como una etapa evolutiva que comprende la transición desde el final de la infancia al inicio de la etapa adulta, durante la que suceden numerosos cambios y transformaciones a nivel personal y social a los que el adolescente debe adaptarse. En primer lugar, en este capítulo, se realiza un breve análisis histórico de lo que ha significado ser adolescente a lo largo de la historia, dedicando una atención especial al cambio de paradigma en el estudio de la misma, desde un enfoque de tensión y crisis a otro centrado en las características y los recursos positivos de los adolescentes. En un segundo apartado, se lleva a cabo una definición exhaustiva de este concepto y se describen las diferentes etapas en las que se divide este periodo y sus características esenciales. Por último, se revisan los principales cambios a nivel físico, psicoafectivo y social que se producen durante la adolescencia.

En el segundo capítulo teórico, *Relaciones interculturales y sensibilidad intercultural en adolescentes*, se ahonda en la diversidad cultural presente en las sociedades contemporáneas y en su impacto sobre las relaciones interpersonales. En un primer apartado, se analiza el papel de la globalización y del consecuente incremento del contacto

y los intercambios con personas de otras culturas en nuestra sociedad actual, así como de los diferentes procesos de aculturación que se producen como resultado de la convivencia entre culturas. En un segundo apartado, se destaca el valor del contexto educativo como recurso imprescindible para la promoción de la educación intercultural, mediante la que fomentar el respeto, el reconocimiento y la tolerancia a la diversidad. Para terminar, se describen las competencias interculturales personales que influyen especialmente en la comunicación entre personas con referentes culturales distintos, como son la sensibilidad intercultural y la empatía.

En el tercer y último capítulo teórico, *Satisfacción con la vida y bienestar psicosocial en adolescentes*, se analizan desde una perspectiva positiva del desarrollo adolescente diferentes recursos personales y sociales que contribuyen al bienestar durante esta etapa vital. En un primer apartado, se describen las características del enfoque de la Psicología Positiva en el estudio de la adolescencia. En el segundo apartado, se define el concepto de calidad de vida como indicador de salud, así como las líneas de investigación más relevantes en el estudio del bienestar. En un tercer apartado, se presentan diferentes indicadores de bienestar durante la adolescencia, tanto a nivel personal (satisfacción con la vida y autoconcepto) como a nivel familiar y social (comunicación familiar, identificación grupal, relación con el profesorado y apoyo percibido de la red social). Por último, el apartado final se dedica a las relaciones existentes entre el bienestar y la diversidad cultural, como punto de unión de las dos temáticas principales de esta investigación: las relaciones interculturales y el desarrollo positivo adolescente.

La **parte empírica** de la investigación se divide también en diferentes capítulos. Así, en el cuarto capítulo de la Tesis se presentan tanto el objetivo general como los objetivos específicos de investigación y las hipótesis asociadas, a través de las que se exponen las posibles relaciones entre variables que se contrastarán con posterioridad. Desde la perspectiva del desarrollo positivo adolescente, se propone analizar las posibles relaciones existentes entre diferentes recursos personales, familiares, escolares y sociales indicativos de un adecuado ajuste y bienestar psicosocial, y de qué manera estos activos o recursos se relacionan y contribuyen a la sensibilidad intercultural y a la satisfacción con la vida de los adolescentes.

El quinto capítulo está dedicado al método de investigación, en el cual se describen la muestra de participantes, los instrumentos de medición utilizados, el procedimiento de recogida de datos empleado y los distintos tipos de análisis de datos llevados a cabo para alcanzar los objetivos de investigación establecidos y contrastar las hipótesis planteadas.

El sexto capítulo incluye los resultados de investigación. En este capítulo, en un primer momento, se analizan las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados (Escala de Sensibilidad Intercultural, Escala de Satisfacción con la Vida, Escala de Empatía, Escala de Autoconcepto, Escala de Soledad, Escala de Comunicación Padres-Adolescente, Escala de Percepción de Ayuda del Profesor, Escala de Identificación

Grupal). Posteriormente, se analizan las correlaciones entre las diferentes variables tanto en la muestra total como en las submuestras de Educación Primaria y Educación Secundaria, en chicos y chicas, y en alumnado autóctono e inmigrante. En tercer lugar, se presentan los análisis multivariantes realizados para conocer las diferencias entre variables en función del sexo, del ciclo educativo y de la procedencia del alumnado, así como en función de los niveles de sensibilidad intercultural y de satisfacción con la vida y de las interacciones entre algunas de estas variables. A continuación, se muestran los resultados de los análisis de regresión realizados para analizar la capacidad predictiva de las distintas variables consideradas sobre las variables principales de la presente investigación: la sensibilidad intercultural y la satisfacción con la vida. Por último, se exponen los modelos de ecuaciones calculados con respecto a la influencia de la comunicación familiar y la relación con los iguales sobre la satisfacción con la vida, tanto en chicos como en chicas adolescentes, y en alumnado nacido en España y fuera de nuestro país.

Finalmente, en el séptimo y último capítulo se presentan la discusión de los resultados obtenidos y las conclusiones generales del estudio. Este capítulo termina con un apartado final de aportaciones, limitaciones y futuras líneas de investigación. En este último capítulo se integran los resultados de investigación obtenidos con los hallazgos de estudios previos y con la literatura existente sobre los temas de interés, para ofrecer una visión holística e integrada de las aportaciones teóricas y empíricas del presente trabajo de investigación.

Las referencias bibliográficas consultadas se encuentran listadas al final de la Tesis, así como también un bloque de anexos que contiene los instrumentos de investigación utilizados con los adolescentes de los diferentes centros educativos participantes.

CAPÍTULO I

La adolescencia: características evolutivas y entornos sociales de desarrollo

La adolescencia se define como el período de la vida que comprende la transición progresiva desde el final de la infancia al inicio de la etapa adulta. Esta etapa de la vida está caracterizada por una gran variedad de cambios y transformaciones en los distintos ámbitos del desarrollo humano: el físico, el psicológico, el afectivo y el de las relaciones sociales.

A lo largo de este capítulo realizaremos un breve análisis de la visión de la adolescencia a través de la historia y dedicaremos una especial atención al cambio de visión en el estudio de la misma, desde un enfoque de inevitable tensión y crisis a otro centrado en las características y los recursos positivos de los adolescentes. También ahondaremos en su definición y en la descripción de las diferentes etapas en las que se divide este período. Para terminar, realizaremos una revisión de los principales cambios biopsicosociales que acontecen durante esta etapa del ciclo vital.

1. ANÁLISIS HISTÓRICO DE LA ADOLESCENCIA

La adolescencia no siempre ha sido reconocida a lo largo de la historia y las culturas como una etapa evolutiva del desarrollo humano. Ciertamente, la pubertad -entendida como el conjunto de cambios físicos que indican la madurez física y sexual de una persona- siempre ha existido y además se inicia, aproximadamente, a la misma edad en los adolescentes de diferentes sociedades y culturas (Ramos, 2010; Viejo y Ortega-Ruiz, 2015). Sin embargo, el concepto de adolescencia, tal y como hoy la entendemos, no está presente en la sociedad occidental hasta principios del siglo XX (Musitu, Estévez, Martínez y Jiménez, 2008). De hecho, la consideración que ha habido de la transición social de la infancia a la edad adulta ha variado considerablemente según las sociedades y culturas.

Según describen Ariès y Duby (2000) en su obra *Historia de la Vida Privada*, a lo largo de la historia han sido diversos los autores que han tratado el paso de la infancia a la edad adulta. Ya en la Antigua Grecia, Platón (427-347 a.C.) y Aristóteles (384-322 a.C.) entendían este periodo de transición como la época de la vida en que se accede a la razón, pero también como la etapa de las pasiones. Los niños se equiparaban a los animales y se pensaba que eran capaces de llevar a cabo acciones voluntariamente, pero que no alcanzaban la capacidad de tomar elecciones conscientemente hasta una edad entre los 8 y los 14 años. Era entonces cuando el joven era capaz de subordinar los apetitos y emociones al raciocinio (control y reglas). En el Imperio Romano, el inicio de la pubertad marcaba el reconocimiento de la capacidad civil. No existía la “mayoría de edad” legal, sino que los impúberes dejaban de serlo cuando su tutor indicaba que ya estaban en edad de afeitarse y de usar la vestimenta adulta. De este modo, los hijos varones de los ciudadanos romanos libres abandonaban a los doce años la enseñanza elemental, a los catorce la indumentaria infantil y era a los dieciséis cuando elegían dedicarse a la carrera política o entrar en el ejército.

Más adelante, en la Edad Media, se consideraba que los niños eran adultos en miniatura. Así, se pensaba que eran cualitativamente semejantes a los adultos, y que desde el momento de su concepción iban creciendo gradualmente hasta alcanzar las dimensiones físicas de las personas adultas. Sin embargo, durante el Renacimiento se modifica la visión anterior sobre el desarrollo humano y se comienzan a adaptar los programas escolares a las características evolutivas de los niños. No obstante, durante la Revolución Industrial (siglo XIX) el rol que desempeñaban los niños y jóvenes en la sociedad seguía sin diferenciarse demasiado del papel de los adultos ya que, hasta la mitad del siglo, uno de cada cinco obreros era un niño. En esta época, el joven dejaba el hogar familiar durante la pubertad para trabajar como sirviente y no creaba su propia familia hasta años más tarde. Si bien es cierto que, con la aparición de la industrialización surge la necesidad de una mayor tecnificación de los procesos productivos y se produce la consiguiente creación de las

escuelas por niveles con la finalidad de mejorar la preparación de los futuros trabajadores, hecho que favorece la progresiva concepción de una nueva etapa del desarrollo evolutivo. Es ya, a principios del siglo XX, con el nacimiento de la familia moderna y el incremento de los años de escolaridad, cuando el joven permanecía más tiempo en el hogar familiar, hasta que lo dejaba para fundar una nueva familia. Es entonces cuando se acaba de establecer el concepto de adolescencia tal y como hoy lo entendemos, para designar a este periodo de tiempo comprendido entre el inicio de los cambios puberales y la salida del hogar familiar (Musitu et al., 2008).

La sociedad occidental actual tiende a extender cada vez más la etapa de la adolescencia. Al contrario de lo que ocurría en épocas anteriores, donde la etapa adulta estaba estrechamente relacionada con la incorporación al mundo laboral, actualmente nos encontramos con una etapa de formación y especialización cada vez más prolongada hasta el acceso al complejo mundo profesional (Estévez y Jiménez, 2013; Jiménez, 2013; Musitu y Cava, 2001). Paralelamente a este período transitorio se ha ido construyendo socialmente el concepto de adolescencia, entendida como la inserción progresiva del joven en el funcionamiento de la sociedad (Claes, 1991; Viejo y Ortega-Ruiz, 2015). De este modo, las características de la adolescencia están determinadas por la cultura y la época circundante, ya que las coordenadas tiempo y espacio relativizan la vivencia de las diferentes etapas del desarrollo humano.

En relación con este tema, es importante destacar las aportaciones de la antropóloga estadounidense Margaret Mead (1901-1978). Mediante sus trabajos con sociedades primitivas, mostró que los procesos relacionados con la adolescencia, observados en las culturas occidentales, no se daban en todas las sociedades humanas, y que, por tanto, la cultura era un elemento esencial en el desarrollo de esta etapa del ciclo vital. Su objetivo fundamental fue comprobar en qué medida los problemas de la adolescencia dependían, por una parte, de las actitudes de una cultura establecida y, por otra, de las características inherentes al desarrollo psicobiológico (Mead, 1972). De sus trabajos concluyó que los cambios físicos sufridos en la pubertad están asociados con cambios de estatus dentro de la sociedad, pero que la naturaleza y características ligadas a estos cambios dependían de la comunidad y la cultura subyacente en la que están inmersos los jóvenes y que, por tanto, no eran universales (Mead, 1967). A través de sus estudios, Margaret Mead crea un nuevo concepto de la adolescencia como “categoría cultural”. Mediante sus observaciones de sociedades culturalmente diferentes, donde los problemas del adolescente occidental no se planteaban, y donde dependiendo de las características de la sociedad se llevaban a cabo unos ritos u otros de iniciación a la edad adulta, estableció que la adolescencia es una construcción fundamentalmente social.

Por tanto, podemos concluir que la adolescencia no es un hecho universal, sino una realidad social y cultural que forma parte de unas coordenadas determinadas, y es desde este contexto social desde el que se deben analizar las necesidades y dificultades a las que

se enfrentan nuestros adolescentes (Antona, Madrid y Aláez, 2003; Jiménez, 2013; Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001).

2. LA ADOLESCENCIA: DEFINICIÓN Y ETAPAS

Para los historiadores, la adolescencia como tal adquiere estatus de objeto científico a principios del siglo XX. Es en 1904 cuando Stanley Hall (1844-1924), discípulo de Wundt, publica la primera teoría psicológica sobre la adolescencia en dos volúmenes titulados *Adolescence* (Ramos, 2010; Serra y Aliani, 2015). Este autor estaba claramente influenciado por la Teoría de la Evolución de Charles Darwin y defendía que el desarrollo humano estaba controlado por factores genéticos, aunque reconocía que durante la adolescencia el entorno tenía un papel más importante que en etapas anteriores y que, por tanto, la herencia se combina con el entorno para determinar el desarrollo de la persona. Su concepción sobre esta etapa como un *periodo tormentoso y de tensión*, según la cual la adolescencia es una época turbulenta caracterizada por la confusión, los cambios de humor y la oposición ante las normas, ha sido el referente teórico predominante hasta nuestros días (Arnett, 1999; Marina, Rodríguez y Lorente, 2015; Musitu et al., 2001; Oliva, 2003, Oliva et al., 2010; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Ros, Fernández-Zabala y Revuelta, 2016a; Serra y Aliani, 2015; Viejo y Ortega-Ruiz, 2015).

Ya hemos visto anteriormente como frente a esta visión determinista y de crisis, autores como Margaret Mead contraponen, desde un punto de vista antropológico, una visión sociocultural de la adolescencia. También desde la perspectiva historicista se defiende que la adolescencia es una creación socio-histórica que surge a raíz del contexto circundante presente a comienzos del siglo XX, cuando aparece *la familia moderna* y la legislación de protección de los menores. En contraposición a la visión negativa de la adolescencia, posteriormente ha surgido una corriente complementaria que enfatiza los aspectos positivos vividos durante este periodo, en el que el joven se enfrenta a diferentes conflictos, demandas y oportunidades (Benson, Scales, Hamilton y Sesman, 2006; Compas, Hinden y Gerhardt, 1995; Damon, 2004; Larson, 2000; Marina et al., 2015; Oliva et al., 2010; Pertegal, 2014). Este cambio de visión de la adolescencia ha hecho necesaria la reevaluación de los conceptos habitualmente asociados a ésta. Históricamente, la adolescencia ha estado ligada a conceptos como el estrés, el periodo de crisis, las dificultades debidas a los cambios hormonales o el distanciamiento intergeneracional. No obstante, diferentes autores han hallado que la presencia de estrés en la adolescencia es similar a la que se encuentra en otros grupos de edad, que la prevalencia de psicopatologías

no es más elevada que en otras etapas y que la relación filio-parental es en gran parte positiva (Coleman, 1993; Frydenberg, 1997; Viejo y Ortega-Ruiz, 2015).

Aunque conviven ambos enfoques, actualmente la psicología intenta apostar por una visión más positiva de la adolescencia, y defiende que la mayoría de los adolescentes dispone de los recursos personales y sociales necesarios para adaptarse con éxito a los cambios que esta etapa del desarrollo conlleva y superar exitosamente el proceso de cambio de la niñez a la edad adulta (Musitu et al., 2008; Offer, Ostrov, Howard y Atkinson, 1988; Santrock, 2003). Esta misma tendencia se extiende a otros ámbitos de estudio de la psicología desde los que se presta una mayor atención a los aspectos positivos del desarrollo humano como el optimismo, la esperanza, las fortalezas humanas, la creatividad, la responsabilidad y la tolerancia en detrimento de la patología y los problemas de salud mental (Marina et al., 2015).

La mayoría de los autores está de acuerdo en definir la adolescencia, a grandes rasgos, como *una etapa de transición de la vida entre la infancia y la edad adulta*. Este periodo se iniciaría con la pubertad, momento en el que se desarrollan los caracteres sexuales secundarios y se alcanza la capacidad de reproducción, pero el momento de su finalización no es tan preciso. En la sociedad occidental, el final de la adolescencia se relaciona con la madurez psicosocial; es decir, con la asunción, por parte del individuo, de los roles y responsabilidades sociales, profesionales e interpersonales de la vida adulta (Gaete, 2015; Tesouro, Palomanes, Bonachera y Martínez, 2013). No obstante, esta definición genérica no resulta suficiente y debe ser matizada y ampliada para una comprensión más precisa de esta etapa. Así, las concepciones actuales de la adolescencia la caracterizan como un periodo de ajustes a diferentes *tareas* y cambios del desarrollo (Frydenberg, 1997; Jiménez, 2013; Marina et al., 2015; Palmonari, 1993; Viejo y Ortega-Ruiz, 2015). La OMS (Organización Mundial de la Salud) establece la etapa de edad adolescente como un periodo que va desde los 10-11 años hasta los 19-20 años, aunque parece existir una tendencia a la dilatación en el tiempo de este periodo de manera progresiva, tanto adelantándose (3 o 4 meses por decenio en los últimos 150 años) como extendiéndose en el tiempo con la salida tardía de los jóvenes del hogar familiar (Casas y Ceñal, 2005). Este periodo suele dividirse en tres etapas: la pre-adolescencia o adolescencia temprana -10 a 13 años de edad-, la adolescencia media -14 a 17 años- y la adolescencia tardía -17 a 20 años- (Casas y Ceñal, 2005; Gaete, 2015).

Durante la adolescencia temprana (de 10 a 13 años), se producen las primeras transformaciones a nivel biológico y físico, encuadradas dentro de los cambios puberales. La edad de aparición de la pubertad es bastante variable: el 95% de las niñas la inicia entre los 8,5 y los 13 años y el 95% de los niños entre los 9,5 y los 14 años (Casas y Ceñal, 2005). Las principales características de esta fase son el rápido crecimiento corporal y la aparición de los caracteres sexuales secundarios. Estas transformaciones propician la preocupación y la curiosidad por la apariencia y los cambios físicos observables, y se

vuelve frecuente la comparación del propio cuerpo con el de otros jóvenes y con los estereotipos culturales (Gaete, 2015). En cuanto al desarrollo psicológico, el adolescente se siente constantemente observado y juzgado, sobre todo por sus pares, e intenta, a través de su comportamiento (vestimenta, peinado, complementos, manera de expresarse...), ser admirado por éstos (Hornberger, 2006; Muuss, 1988). Por otra parte, durante esta etapa el adolescente suele sentirse como un ser único, y piensa que los demás son incapaces de llegar a comprender sus experiencias, pensamientos y sentimientos (Hornberger, 2006; Muuss, 1988). Además, empieza a surgir el pensamiento abstracto y la toma de decisiones comienza a involucrar habilidades más complejas, aunque aún no son capaces de percibir las implicaciones futuras de sus actos y decisiones actuales (Casas y Ceñal, 2005; Gaete, 2015). En cuanto al desarrollo moral, en esta etapa se avanza desde el nivel preconventional al convencional, pasando de la preocupación por las consecuencias externas de los propios actos al interés por satisfacer las expectativas sociales y justificar el orden social existente (Amaya, Florez, Gaona-Pérez y Ruiz, 2015; Gaete, 2015; Santrock, 2003). Con respecto a los cambios sociales, se comienza a reclamar independencia y autonomía a la familia, hecho que ayuda a la formación de la propia identidad; asimismo, aumenta la necesidad de intimidad con los iguales, sobre todo con aquellos del mismo sexo (Gaete, 2015; García-Madruga y Del Val, 2010; Jiménez, 2013).

Durante la adolescencia media (14 a 17 años) el crecimiento y la maduración sexual y física prácticamente han finalizado. El adolescente ya ha adquirido el 95% de la talla adulta y los cambios físicos son cada vez más lentos, lo que permite restablecer la propia imagen corporal (Casas y Ceñal, 2005). Poco a poco se van incrementando las capacidades de pensamiento abstracto y razonamiento crítico, lo que les permite interesarse y disfrutar de temas idealistas y del placer de la discusión y la defensa de ideas (Casas y Ceñal, 2005). El razonamiento moral suele encontrarse en la etapa convencional; y son capaces, en mayor medida, de concebir las implicaciones futuras de sus actos y decisiones (Amaya et al., 2015; Gaete, 2015; Santrock, 2003). Durante esta etapa, se acrecienta la sensación de omnipotencia e invulnerabilidad. Esta creencia facilita comportamientos de riesgo como el consumo de drogas, las conductas violentas o las relaciones sexuales de riesgo, que pueden ser el origen de problemáticas posteriores en la etapa adulta (Casas y Ceñal, 2005; Viejo y Ortega-Ruiz, 2015). El reclamo de independencia es cada vez mayor y el grupo de iguales y el sentimiento de pertenencia son especialmente relevantes (Gaete, 2015). Su nivel de autoconciencia es muy alto, por lo que sienten una gran preocupación por la imagen que los demás perciben de ellos. De este modo, es el grupo de iguales el que reafirma la autoimagen y define el código de conducta, siendo las opiniones de los amigos más importantes que las de los padres; y, aunque éstos siguen siendo esenciales como referente y fuente de estabilidad, los conflictos familiares alcanzan su máximo en este periodo (Casas y Ceñal, 2005; Gaete, 2015; Jiménez, 2013). Los grupos de amigos pasan a ser mixtos y las relaciones con el otro sexo son frecuentes, ya que aumenta la necesidad de comprobar que se puede atraer al otro. Además, se toma conciencia de la orientación

sexual y aumenta la involucración en relaciones de pareja, aunque estas suelen ser breves y poco profundas (Gaete, 2015).

En la adolescencia tardía (17 a 20 años), el crecimiento físico prácticamente ha terminado; además, el pensamiento abstracto ya está establecido y aumenta la habilidad de resolución de problemas y de predecir las consecuencias derivadas de los propios actos y decisiones (Casas y Ceñal, 2005; Gaete, 2015). Durante esta etapa, los adolescentes están orientados al futuro y son capaces de actuar según las consecuencias posteriores de sus actos. El adolescente retoma un mayor acercamiento a la familia y las relaciones filio-parentales pasan a ser más horizontales (Casas y Ceñal, 2005; Gaete, 2015; Jiménez, 2013). Asimismo, el grupo de iguales pierde importancia, siendo más relevantes las relaciones individuales de amistad y de pareja. Las relaciones de pareja son más íntimas, estables y recíprocas, y se crean proyectos de futuro en común (Casas y Ceñal, 2005; Gaete, 2015; Martínez, 2013). La mayoría de estos adolescentes siguen manteniendo un nivel convencional de razonamiento moral, alcanzado sólo algunos el nivel posconvencional, que es dependiente de principios autónomos y está basado en los derechos universales (Amaya et al., 2015; Gaete, 2015). Es importante reseñar que el final de esta etapa, cuando el adolescente comienza a enfrentarse a las exigencias de la vida adulta, parece estar retrasándose cada vez más por la permanencia de los jóvenes en el hogar parental. En relación a esta circunstancia, diversos autores han señalado que los cambios sucedidos en nuestra sociedad en los últimos años advierten de la necesidad de formular una nueva etapa evolutiva comprendida entre los 20 y los 30 años, denominada *adulthood emergente* (Musitu et al., 2008). Durante esta etapa, el joven ya ha dejado atrás la dependencia propia de la adolescencia pero está todavía alejado de asumir las responsabilidades adultas y continúa implicado en las conductas de exploración y riesgo características de la adolescencia (Arnett, 2000; Casas y Ceñal, 2005). Esta prolongación actual del periodo adolescente impacta en el desarrollo de la identidad demorando su consolidación (Gaete, 2015; Sanders, 2013).

En definitiva, podemos concluir que la adolescencia supone una transición evolutiva en la que el joven debe hacer frente a numerosos cambios. Todas estas transformaciones están vinculadas a tres grandes ámbitos: físico, psicoafectivo y social. En el siguiente apartado analizaremos con detalle los cambios asociados a cada uno de estos ámbitos del desarrollo.

3. CAMBIOS BIOPSIICOSOCIALES

Los cambios producidos durante la adolescencia se suelen analizar desde una perspectiva biopsicosocial. Es decir, analizando las transformaciones producidas en función de tres ámbitos, que a su vez están interconectados: el físico, el psicoafectivo y el social.

Como pautas generales, en relación a los *cambios físicos*, durante la adolescencia temprana se comienzan a producir las transformaciones hormonales y corporales que dan lugar a la maduración de los órganos genitales y a la aparición de los caracteres secundarios asociados. Entre los *cambios psicoafectivos* encontramos el desarrollo del pensamiento abstracto, del razonamiento moral y de la búsqueda de la propia identidad. Por último, entre los *cambios sociales*, cabe destacar la búsqueda de autonomía del adolescente, expresándose en el distanciamiento del ámbito familiar y en la creciente importancia que adquiere el grupo de iguales.

A continuación, describiremos con más detalle los cambios que acontecen durante la adolescencia en cada uno de los tres ámbitos mencionados y su influencia sobre la conducta, pensamientos y sentimientos de los adolescentes.

3.1. Cambios físicos

Habitualmente, se considera que la pubertad marca el inicio de la adolescencia. La pubertad constituye el inicio del periodo de madurez física en el que se producen diferentes cambios corporales y hormonales. Estas transformaciones físicas conllevan un reajuste psicológico a la nueva imagen corporal. Seguidamente, analizaremos los cambios corporales acontecidos durante este periodo y las repercusiones psicológicas, afectivas y sociales que tienen estas transformaciones somáticas en los adolescentes.

3.1.1. Cambios corporales asociados a la pubertad

La pubertad es considerada como un periodo de maduración biológica caracterizado por el surgimiento de los caracteres sexuales secundarios, el rápido crecimiento y los cambios en la morfología corporal (Chipkevitch, 2001; Gómez-Campos et al., 2013). Los factores más importantes que contribuyen al inicio de la pubertad son la herencia genética, las hormonas, el aumento de peso y de grasa y el rápido crecimiento corporal (Santrock, 2003). En relación a la herencia, ya hemos explicado con anterioridad que los cambios somáticos asociados a la pubertad se producen en todas las sociedades y culturas, por lo que la pubertad se concibe como un hito universal que todo adolescente debe superar (Viejo y Ortega-Ruiz, 2015). Por tanto, el desarrollo de la pubertad es un mecanismo

temporalizado desde la programación genética del ser humano (Adair, 2001). Si bien es cierto, como explicaremos más adelante, que algunos factores ambientales pueden influir en el inicio, desarrollo y duración de la misma (Gómez-Campos et al., 2013).

La pubertad se inicia con la activación del eje neuroendocrino que induce la liberación de hormonas gonadales, las cuales producen efectos en los órganos diana a los que acceden por transporte sanguíneo y provocan los primeros signos de cambios físicos en los preadolescentes (Iglesias, 2013). Existen dos tipos de hormonas que se concentran de manera diferente en hombres y en mujeres: los andrógenos y los estrógenos (Santrock, 2003). Los andrógenos son las hormonas sexuales masculinas más importantes. En concreto, la *testosterona* es el andrógeno cuyo nivel aumenta considerablemente en los chicos durante la pubertad. Por su parte, el aumento de un estrógeno denominado *estradiol* es el propulsor de muchos de los cambios acontecidos en las chicas durante este periodo. Estos y otros factores neuroendocrinos y hormonales se asocian con la aparición de los caracteres sexuales secundarios en chicos y chicas durante la pubertad. En concreto, en los chicos se produce el desarrollo de los genitales externos, la aparición de vello púbico y axilar, el aumento de la estatura, el ensanchamiento de los hombros, la aparición de vello facial y el cambio de la voz, entre otros (Temboury, 2009). Por su parte, entre las características sexuales secundarias de las chicas encontramos el desarrollo de los senos y del útero, la aparición de vello púbico y axilar y el ensanchamiento de las caderas (Temboury, 2009). El comienzo de estos cambios físicos observables ocurre aproximadamente a los 9 o 10 años de edad en las chicas y a los 10 u 11 años en los chicos. La aparición del botón mamario (telarquia) es el primer signo puberal en las chicas, mientras que en los chicos es el aumento del tamaño testicular (Iglesias, 2013; Temboury, 2009). En el caso de las chicas, la pubertad completa se alcanza con la menarquía, o primera menstruación, que ocurre alrededor de los 12,5 años; en el caso de los chicos, la culminación se logra con la espermaquia, o primera eyaculación, que se produce en torno a los 13,5 años (Casas y Ceñal, 2005).

Durante la pubertad se produce un rápido aumento somático que implica un efecto sobre el sistema músculo-esquelético mediado hormonalmente (Iglesias, 2013). La aceleración en el crecimiento comienza alrededor de los 9 años en las chicas y sobre los 11 en los chicos (Santrock, 2003). El momento de mayor crecimiento ocurre alrededor de los 11,5 años en las chicas y a los 13,5 en los chicos (Awuapara y Valdivieso, 2013; Buckler y Wild, 1987; Iglesias, 2013). Durante su crecimiento, la estatura de las chicas aumenta unos 8 centímetros al año, y la de los chicos unos 10 centímetros (Awuapara y Valdivieso, 2013; Buckler y Wild, 1987). Por tanto, durante la adolescencia temprana, las chicas suelen ser más altas que los chicos de su misma edad. No obstante, al inicio de la adolescencia media la mayoría de los chicos han alcanzado ya esa altura o, en muchos casos, la han superado. Durante este tiempo, las chicas crecen entre 20-23 centímetros en total y los chicos entre 24-27 centímetros (Ceñal, 2012).

Los adolescentes ganan peso al mismo tiempo que aumentan en estatura. De este modo, el mayor incremento de peso coincide con el inicio de la pubertad (Gómez-Campos et al., 2013). El mayor aumento ponderal de las chicas se produce alrededor de los 12 años (unos meses después que el momento de mayor crecimiento de estatura) y es entonces cuando ganan una media de 8 kilos en un mismo año. En los chicos, también ocurre este hecho casi de forma simultánea al mayor aumento de altura: es alrededor de los 13 o 14 años cuando aumenta el máximo de peso en un año, una media de 9 kilos (Gómez-Campos et al., 2013; Santrock, 2003; Tanner, 1989). Además de estos cambios, el tejido graso aumenta en mayor proporción en las chicas y el volumen de masa muscular en los chicos, en este último caso por efectos básicamente de la testosterona (Iglesias, 2013). En este sentido, diversos autores han indicado que la *leptina* (hormona peptídica sintetizada en el tejido adiposo), que es más abundante en chicas, puede ser uno de los mensajeros que indiquen que el cuerpo del adolescente ya dispone de un nivel adecuado de grasa corporal óptimo para la reproducción (Kiess et al., 1999; Mantzoros, 2000).

El cerebro adolescente también sufre cambios morfológicos durante el transcurso de esta etapa (Awuapara y Valdivieso, 2013). De este modo, se produce un adelgazamiento progresivo de la sustancia gris que avanza desde las regiones posteriores del cerebro hasta la región frontal. Estas regiones de la corteza prefrontal que maduran más tardíamente están asociadas con funciones de alto nivel ejecutivo como la planificación, el razonamiento complejo, el control de impulsos y la toma de decisiones (Reyna y Farley, 2007). Asimismo, el sistema límbico, responsable de la información relacionada con las emociones, también sufre cambios durante la adolescencia (Coleman, 2011; Steinberg, 2010). Estos hechos podrían relacionarse con el aumento de determinadas conductas de riesgo y el creciente interés por la búsqueda de sensaciones y vivencias novedosas por parte de los adolescentes (Awuapara y Valdivieso, 2013; Coleman, 2011; Iglesias, 2013; Steinberg, 2010).

Sin embargo, cabe mencionar que existen importantes variaciones entre individuos en cuanto al inicio y desarrollo de la pubertad, y que el segmento de edades a los que se produce es tan amplio como para observarse grandes diferencias entre las características físicas de dos adolescentes de la misma edad cronológica (Casas y Ceñal, 2005; Gómez-Campos et al., 2013). En relación a esto, existen distintos factores de toda clase que pueden influir en el inicio y desarrollo de los cambios puberales. Por ejemplo, un nivel económico alto, un estilo de vida saludable y el bienestar psicosomático parecen favorecer el adelantamiento de la pubertad; sin embargo, las enfermedades crónicas, la malnutrición, un nivel socioeconómico bajo, el estrés o la actividad deportiva intensa parecen retrasarla (Bodzsar, Zsakai, Utczas y Mascie-Taylor, 2015; Koziel y Lipowicz, 2009; Rosenbloom, 2007; Santrock, 2003). En este sentido, podemos observar la evolución del crecimiento y del inicio de la pubertad a lo largo de los siglos: la mejora de las condiciones de la calidad de vida (como la salud y la nutrición) ha influido en el aumento progresivo de la estatura y del peso en la población y también en el adelanto de la menarquía (Beunen, Rogol y

Malina, 2006; Gómez-Campos et al., 2013; Rogol, Roemmich y Clark, 2002; Rosenbloom, 2007).

3.1.2. Consecuencias psicosociales del desarrollo madurativo

Los cambios físicos vividos durante la adolescencia vienen acompañados de numerosas transformaciones y adaptaciones a nivel psicológico y social (Alsaker, 1996; Awuapara y Valdivieso, 2013; Iglesias, 2013; Sarigiani y Pertenson, 2000; Viejo y Ortega-Ruiz, 2015). Un cambio importante es la preocupación constante por la imagen corporal a lo largo de la adolescencia, ya que los cambios físicos acontecidos con la aparición de la pubertad generan una gran preocupación en los adolescentes. Es sobre todo durante la adolescencia temprana cuando los adolescentes se sienten más insatisfechos con su propio cuerpo e inseguros respecto a su atractivo; no obstante, con el transcurso de la adolescencia se produce una mejora en la aceptación del propio cuerpo (Gaete, 2015; Iglesias, 2013).

En cuanto al género, las chicas suelen sentirse más insatisfechas con sus cuerpos en comparación con los chicos (Brooks-Gunn y Paikoff, 1993; Gardner, Friedman, Stark, y Jackson, 1999; Gonçalves y Martínez, 2014; Hargreaves y Tiggemann, 2004; Henderson y Zivian, 1995; Sands, Tricker, Sherman, Armatas y Maschette, 1997; Schur, Sanders y Steiner, 2000; Schwartz y Brownell, 2004; Trejo, Castro, Facio, Mollinedo y Valdez, 2010). Esto puede deberse a que durante la pubertad aumenta el porcentaje de grasa corporal en las chicas, mientras que en los chicos aumenta cada vez más la altura y la masa muscular (Seiffge-Krenke, 1998). Además, las adolescentes son particularmente sensibles a las presiones culturales vinculadas a los cánones de belleza actuales, tan asociados con la imagen corporal femenina basada en la delgadez (Contreras et al., 2015; Markey, 2010). Estos factores inducen a la presencia de comportamientos de riesgo relacionados con la conducta alimentaria (Contreras et al., 2015; Peláez-Fernández, Raich y Labrador, 2010; Portela, Da Costa, Mora y Raich, 2012; Stice, Ng y Shaw, 2010; Tremblay y Larivière, 2009).

A estas circunstancias se pueden añadir las dificultades derivadas de madurar prematura o tardíamente en comparación con el grupo de iguales, situaciones que pueden incidir en el desajuste psicosocial del adolescente. En este sentido, uno de los aspectos en relación al desarrollo madurativo y sus consecuencias psicosociales que mayor atención ha recibido por parte de los investigadores es el estudio de los problemas de tipo internalizante (como la sintomatología depresiva y los trastornos alimentarios) y externalizante (como las conductas violentas y antisociales). Entre las consecuencias psicosociales derivadas de madurar antes o después que la mayoría de los iguales de la misma edad cronológica se encuentran los problemas de ansiedad y depresión, de alteración de la conducta social y sexual, la baja autoestima, la agresividad, el consumo de

drogas o el deficiente rendimiento escolar, entre otros (Barrio, Carcavilla y Martín, 2006; Tembourny, 2009).

En cuanto a las diferencias de género, las chicas que maduran a una edad temprana y los chicos que lo hacen a una edad tardía están en mayor riesgo de sufrir problemas de ajuste durante su adolescencia (Coleman y Hendry, 2003; Juszczak y Sadler, 1999; Petersen y Crockett, 1985). La maduración temprana en las chicas adolescentes aumenta el riesgo de sufrir depresión, ansiedad, baja autoestima y trastornos de la alimentación; además, también se incrementa la probabilidad de iniciarse prematuramente en la actividad sexual y en el consumo de sustancias adictivas (Alsaker, 1992; Brooks-Gunn y Paukoff, 1993; Combs, Pearson, Smith, 2011; Hayward, Killen, Wilson y Hammer, 1997; Kim y Smith, 1998; Sarigiani y Petersen 2000; Shutt-Aine y Maddaleno, 2003; Stattin y Magnusson, 1990; Tremblay y Frigon, 2005). Estas dos últimas situaciones pueden deberse a que su apariencia física promueve su integración en grupos de iguales de mayor edad (Shutt-Aine y Maddaleno, 2003).

Sin embargo, son los chicos que maduran tardíamente los que sufren un mayor riesgo de depresión, demuestran menos habilidades de resolución de problemas y padecen en mayor medida problemas de consumo y abuso de sustancias adictivas (Shutt-Aine y Maddaleno, 2003). En este sentido, para los varones, la madurez temprana se considera una ventaja porque el aumento de la estatura física y de la masa corporal los coloca en una mejor posición social (Juszczak y Sadler, 1999; Seiffge-Krenke, 1998). No obstante, algunos autores encuentran que la maduración temprana en chicos se asocia con el riesgo de presentar un mayor número de problemas externalizantes de comportamiento (Capaldi, Crosby y Stoolmiller, 1996; Kim, Smith y Palermiti, 1997; Ge, Conger, y Elder, 2001). Williams y Dunlop (1999) señalan que las razones por las que los adolescentes se implican en conductas disruptivas y problemáticas son diferentes según el nivel de madurez: en los adolescentes más precoces, la elevada participación en estas conductas podría deberse a que su grupo de iguales es de mayor edad; mientras que en los adolescentes con un desarrollo tardío, estas conductas podrían considerarse como un medio para alcanzar un mayor grado de aceptación y popularidad entre sus iguales.

Otra de las consecuencias del desarrollo madurativo es el creciente interés por la exploración y experimentación sexual durante la adolescencia (Gaete, 2015; García-Vega, Menéndez, Fernández y Cuesta, 2012; Santrock, 2003). El adolescente deberá aprender a gestionar sentimientos sexuales como la excitación y la atracción sexual, así como a desarrollar nuevas formas de intimidad personal. En cuanto a la edad de iniciación en las relaciones sexuales, diversos autores confirman que éstas son poco frecuentes durante la adolescencia temprana, pero su frecuencia aumenta durante la adolescencia media hasta llegar a la adolescencia tardía, cuando la mayor parte de los adolescentes indica haber mantenido relaciones sexuales (Alan Guttmacher Institute, 1995, 1998; Rodríguez y Traveso, 2012). No obstante, estudios recientes en nuestro país exponen que el inicio de la

actividad sexual en los adolescentes se da en edades más tempranas en comparación con décadas anteriores (Faílde, Lameiras y Bimbela, 2008; Rodríguez y Traveso, 2012). Diversos autores datan este hecho entre los 14 y 16 años aproximadamente, tanto en chicas como en chicos, siendo estos últimos algo más precoces (Gil y Romo, 2008; Hidalgo, Garrido y Hernández, 2000; Meneses et al., 2009; Moreno, Muñoz, Pérez y Sánchez-Queija, 2004; Rodríguez y Traveso, 2012; Teva, Bermúdez y Buela-Casal, 2009).

Aunque las investigaciones anteriores al cambio de siglo solían indicar que, generalmente, los chicos comenzaban las relaciones sexuales con mayor precocidad, tenían más relaciones ocasionales y parejas sexuales y realizaban un mayor número de conductas de riesgo; actualmente se están produciendo importantes cambios en los roles sexuales. Así, hoy por hoy, las conductas sexuales femeninas se asemejan cada vez más a las que tradicionalmente se han asociado con el género masculino, sobre todo en los contextos socioeconómicos y educativos igualitarios (García-Vega, Menéndez, Fernández y Rico, 2010; López, 2004; Navarro-Pertusa, Reig-Ferrer, Barberá y Ferrer, 2006). Con el inicio de las relaciones sexuales, los jóvenes se enfrentan a dos tipos de riesgos: los embarazos no deseados y las enfermedades de transmisión sexual (Beadnell et al., 2005; Espada, Quiles y Méndez, 2003). En relación a lo anterior, algunos autores indican que la práctica de sexo a edades más tempranas aumenta el riesgo de sufrir estas problemáticas (Beadnell et al., 2005; García et al., 2011; García-Vega et al., 2012; Glasier, Gülmezoglu, Schmid, Moreno y Van Look, 2006; Martínez y Pimente, 2015; Schofield, Bierman, Heinrichs, Nix y Conduct Problems Prevention Research Group, 2008; Teva et al., 2009).

3.2. Cambios psicoafectivos

Durante la adolescencia, además del marcado desarrollo físico, se producen grandes reestructuraciones y cambios en el ámbito de la actividad cognitiva y afectiva. En esta etapa se desarrollan nuevas formas de razonamiento y de pensamiento moral, se crea un sistema de valores propio y se estructura la identidad personal.

3.2.1. El desarrollo cognitivo

Uno de los fenómenos más relevantes de la adolescencia es el desarrollo de nuevas habilidades cognitivas (Hazen, Schlozman y Beresin, 2008; Hornberger, 2006; Radzik, Sherer y Neinstein, 2002). La teoría del Desarrollo Cognitivo de Jean Piaget (1972) sigue siendo la teoría más influyente a la hora de analizar el desarrollo de la actividad cognitiva durante la infancia y la adolescencia (Gaete, 2015). Este autor entiende la inteligencia como un mecanismo de adaptación continua del individuo al medio que le rodea. A lo largo del desarrollo, y gracias a la vivencia de experiencias concretas, el pensamiento se va reorganizando en estructuras cada vez más complejas. De este modo, Piaget organiza las

formas de pensamiento en estadios o etapas, en función de las características cualitativas del razonamiento. Durante cada uno de los estadios se generan determinados esquemas de pensamiento y se establecen las condiciones idóneas para que se produzca el salto a la siguiente etapa. En la Figura 1.1 se pueden observar las fases del Desarrollo Cognitivo según Piaget (1972).

<i>Edad</i>	<i>Estadio</i>	<i>Características</i>
0-2 años	<i>Etapa sensorio-motora</i>	Comienza a utilizar la imitación, la memoria y el pensamiento. Empieza a entender que los objetos no dejan de existir cuando desaparecen del alcance de la vista. Evoluciona desde los actos reflejos hacia la actividad dirigida a la consecución de metas.
2-7 años	<i>Etapa pre-operacional</i>	Desarrolla, de forma gradual, el uso del lenguaje y la capacidad de pensar de manera simbólica. Puede pensar lógicamente en operaciones unidireccionales. Le resulta difícil ponerse en el lugar de otra persona y pensar desde su perspectiva.
7-11 años	<i>Etapa de operaciones concretas</i>	Puede resolver problemas concretos de manera lógica. Comprende las leyes de la conservación y es capaz de clasificar y establecer series. Entiende la reversibilidad de las situaciones.
+ 12 años	<i>Etapa de operaciones formales</i>	Puede resolver problemas abstractos de manera lógica. Su razonamiento se vuelve más científico: pensamiento hipotético-deductivo. Se interesa por la identidad y los temas sociales.

Figura 1.1. Fases del Desarrollo Cognitivo según Piaget (1972)

De acuerdo con las investigaciones de Piaget, durante la adolescencia se evoluciona desde el pensamiento concreto -estadio de operaciones concretas- hasta el pensamiento abstracto -estadio de operaciones formales- (Hazen et al., 2008; Radzik et al., 2002). El adolescente pasa de pensar sobre las cosas que conoce de su realidad inmediata a imaginar cosas que no ha visto ni experimentado (Gaete, 2015). Así, al final del periodo de operaciones concretas, se comienzan a establecer las habilidades de razonamiento más avanzadas necesarias para pasar al periodo de operaciones formales que caracteriza al pensamiento adolescente y que Piaget considera como la última etapa del desarrollo cognitivo. Durante esta última etapa, que comienza alrededor de los 11 años, los niños

desarrollan una visión más abstracta, lógica e idealista del mundo. Este periodo se caracteriza por el desarrollo del *pensamiento hipotético-deductivo*, es decir, por la capacidad de formular hipótesis y ponerlas a prueba sin la necesidad de manejar experiencias reales y concretas (Ortiz, Duelo y Escribano, 2013). En las etapas anteriores, durante el razonamiento concreto el niño necesita manipular los objetos reales para producir efectos. En la etapa adolescente, el razonamiento formal le permite reflexionar y formular hipótesis verbales más allá de lo tangible y razonar de forma lógica sobre ellas (Ortiz et al., 2013). Además, el adolescente aplica la lógica de la reversibilidad y conservación a las situaciones reales e imaginadas y es capaz de razonar en contra de los hechos. El adolescente comienza a razonar de *forma científica* y relega el procedimiento *ensayo y error* utilizado en etapas anteriores: crea hipótesis para explicar un fenómeno, explora una amplia gama de alternativas y planes para resolver los problemas de manera sistemática y lógica, elige el mejor procedimiento teniendo en cuenta sus posibles consecuencias y comprueba las soluciones (Gaete, 2015; Hazen et al., 2008; Radzik et al., 2002).

Durante la adolescencia, el desarrollo del pensamiento formal permite la *metacognición* o capacidad de plantearse el propio concepto de pensamiento y reflexionar acerca de los propios razonamientos (Gaete, 2015; Musitu et al., 2008). La metacognición permite, además de inferir reglas a partir de observaciones, reflexionar sobre las mismas para crear otras nuevas. Esta capacidad también permite al adolescente desarrollar la introspección o habilidad para reflexionar acerca de los propios sentimientos y percepciones del mundo. Por otro lado, el afianzamiento de la *cognición social* o capacidad para pensar sobre los pensamientos de los demás, facilita al adolescente comprender los sentimientos, opiniones y puntos de vista de los otros (Musitu et al., 2008; Ramos, 2008). Además, aumenta la habilidad de expresión verbal, alcanzando el pensamiento adolescente un carácter proposicional; es decir, que utiliza el lenguaje como medio para crear y expresar ideas y pensamientos complejos, estructurados, lógicos y abstractos (Ramos, 2010). Asimismo, el aumento de la velocidad, la mejora del procesamiento y organización de la información y la mayor amplitud de conocimientos en distintas áreas permite el desarrollo del pensamiento crítico (Gaete, 2015; Ramos, 2010). Estos cambios en el pensamiento les permite entender y construir teorías (sociales, políticas, filosóficas, científicas, religiosas...), y adoptar una actitud analítica y crítica con respecto a las fuentes de donde proviene la información y frente a las opiniones y acciones de los adultos y de la sociedad en general (Gaete, 2015).

Diferentes facetas del procesamiento de la información también mejoran durante la adolescencia (Byrnes, 2001; Ramos, 2010). En primer lugar, se producen cambios significativos en la capacidad de atención y la memoria: se desarrollan estrategias mnemotécnicas y aumenta notablemente la capacidad de retención de información y el funcionamiento de la memoria de trabajo y de la memoria inmediata (Inozemtseva et al., 2010; Santrock, 2003). También, durante esta etapa, el adolescente mejora

progresivamente su capacidad de autorregulación y es capaz de generar y controlar sus pensamientos, emociones y conductas para alcanzar los objetivos establecidos (Gaeta, 2013; Mateos, 2001; Zimmer-Gembeck y Skinner, 2011). Todos estos cambios se ven promovidos por diferentes factores: por el esfuerzo que el adolescente realiza para responder a las nuevas demandas y experiencias a las que tiene que hacer frente, por el desarrollo del lóbulo frontal del cerebro tan relacionado con diferentes procesos de razonamiento (memoria, autoconciencia y pensamiento multidimensional) y por la mejora de las herramientas cognitivas (habilidades metacognitivas, razonamiento deductivo, pensamiento crítico, toma de decisiones...) que se promueven desde la educación formal (Byrnes, 2003; Coleman y Hendry, 1999; Ramos, 2010).

No obstante, diversos autores han cuestionado la universalidad de los estadios cognitivos de Piaget y han señalado que no todos los adolescentes (ni adultos) alcanzan el dominio del razonamiento hipotético-deductivo (Kuhn, 2000; Overton y Bynes, 1991). Asimismo, otras investigaciones proponen la existencia de un nivel más elevado de pensamiento adulto, el post-formal, caracterizado por ser más relativista, dialéctico, reflexivo, pragmático, flexible y complejo (Krzemien, 2011; Monchietti, Lombardo y Krzemien, 2006; Papalia, Olds y Feldman, 2001). La literatura científica al respecto indica que es necesario tener en cuenta el papel del contexto social, sobre todo del entorno educativo, ya que la escuela tiene un gran papel en el desarrollo de las estructuras cognitivas formales, y advierte, además, que los procesos y los resultados de aprendizaje de operaciones formales dependen del tipo de entrenamiento y de evaluación que se utiliza para su medida (Claes, 1991; Flores-Macías, Jiménez y García, 2015; Gaeta, 2013; Lehalle, 1995).

3.2.2. El desarrollo moral

El razonamiento moral hace referencia al proceso que la persona utiliza para juzgar un hecho concreto como justo o injusto, bueno o malo, y a los argumentos y razones que avalan esta decisión (Musitu et al., 2008; Ramos, 2008; Varela, 2012). El desarrollo ético y el juicio moral se desarrollan considerablemente durante la adolescencia, siendo durante esta época cuando se definen los valores, las creencias y actitudes sobre cómo deberían ser las cosas (Musitu et al., 2008; Varela, 2012). El autor más representativo que ha estudiado el desarrollo del juicio y razonamiento moral es Lawrence Kohlberg (Yáñez-Canal, Fonseca y Perdomo, 2012; Zerpa, 2007). Este autor se basó en los estadios cognitivos del desarrollo propuestos por Piaget y amplió la teoría sobre el desarrollo moral que este autor había descrito (Fuentes, Gamboa, Morales y Retamal, 2012). Los dos autores defienden que el desarrollo moral va ligado al desarrollo cognitivo y que se constituye a través de la secuencialidad de diferentes etapas. Kohlberg, tras varias décadas de estudios sobre dilemas morales y entrevistas a niños y adolescentes de diferentes edades, llegó a la conclusión de que el desarrollo moral se basa en un continuo cuyo principal factor es la

interiorización y que evoluciona desde niveles egocéntricos hasta otros más altruistas (Fuentes et al., 2012). Este hecho se refiere al cambio que se produce al pasar de un comportamiento controlado externamente a otro controlado por normas y principios internos. La evolución del juicio moral es debida a la necesidad de restablecer el equilibrio cognitivo cuando los valores adquiridos entran en conflicto y se debe reestructurar el pensamiento para resolver dicho dilema moral (Zerpa, 2007). Kohlberg (1969) hipotetizó que el desarrollo moral se divide en tres grandes niveles a su vez subdivididos en dos estadios, tal y como se muestra en la Figura 1.2.

<i>Edad</i>	<i>Nivel</i>	<i>Estadios</i>
Niños menores de 9 años	<p>Nivel 1. Razonamiento pre-convencional</p> <p>Pre-moralidad. La norma es algo exterior y coercitivo que se obedece en función de sus consecuencias.</p> <p>No hay interiorización.</p>	<p><i>Estadio 1: Fase del castigo y la obediencia.</i></p> <p>Las normas son externas a la persona y se siguen como medio para evitar las consecuencias del castigo de la autoridad.</p> <p>Egocentrismo y falta de consideración por los intereses de otros.</p>
		<p><i>Estadio 2: Fase del intercambio instrumental.</i></p> <p>Orientación instrumental y pragmática como medio para conseguir recompensas personales.</p> <p>El aspecto más importante es satisfacer los propios intereses y necesidades. Se deja que los demás hagan lo mismo.</p>
Adolescentes (10-20 años)	<p>Nivel 2. Razonamiento convencional</p> <p>Moralidad de conformidad con el rol convencional y las normas sociales.</p> <p>Interiorización intermedia.</p>	<p><i>Estadio 3: Fase de las expectativas interpersonales mutuas.</i></p> <p>Se actúa en función de lo que las personas referentes esperan de uno. Necesidad de ser considerado una buena persona por los otros significativos. La razón para hacer el bien es complacer a los demás.</p> <p>Conciencia de los sentimientos, acuerdos e intereses compartidos que sustituyen como prioridad a los intereses individuales. Se valora la confianza, la preocupación y la lealtad de los demás.</p>
		<p><i>Estadio 4: Fase del conocimiento y mantenimiento del sistema social.</i></p> <p>Importancia de cumplir con los deberes y las leyes establecidas para contribuir a la sociedad, grupo o institución y mantener el funcionamiento del orden social.</p> <p>La prioridad cambia desde las personas íntimas al sistema social en general.</p>

Algunos adultos a partir de los 20 años	<p>Nivel 3. Razonamiento post-convencional</p> <p>Moralidad de principios éticos y morales auto-aceptados.</p> <p>Interiorización completa.</p>	<p><i>Estadio 5: Fase de los derechos prioritarios y del contrato social.</i></p> <p>Los valores, reglas y normas sociales son relativas a los grupos y son mantenidas por contrato social.</p> <p>Es conveniente respetar la variabilidad de valores y opiniones y elaborar contratos sociales para preservar los derechos individuales. Existe un compromiso libremente adquirido con las leyes por el bien de todos.</p>
		<p><i>Estadio 6: Fase de los principios éticos universales.</i></p> <p>Se escogen los principios éticos de manera autónoma. Se cree en la validez de los principios morales universales, que son superiores a los que gobiernan una sociedad, y existe un sentido de compromiso personal con ellos.</p> <p>Los juicios morales están guiados por principios éticos universales fundamentados en la racionalidad: la justicia, la igualdad de derechos humanos o el respeto a la dignidad de las personas. Cuando existe un conflicto entre la ley y la conciencia, se rige por la conciencia.</p>

Figura 1.2. Fases del Desarrollo Moral según Kohlberg (1969)

Según Kohlberg, la mayor parte de los niños menores de nueve años razonan de manera pre-convencional, y en la adolescencia temprana pasan a hacerlo de forma más convencional (Amaya et al., 2015; Gaete, 2015; Santrock, 2003). Asimismo, algunos adolescentes y adultos se encontrarían en los estadios pertenecientes al razonamiento pre-convencional. El autor también expone que la mayoría de los adolescentes razonan en el estadio 3, con algunos rasgos de los estadios 2 y 4, y que es al comienzo de la edad adulta cuando una pequeña proporción de individuos pasaría a razonar de forma post-convencional (Santrock, 2003). De este modo, en el nivel convencional se encontrarían la mayoría de los adolescentes y adultos de nuestra sociedad y también de otras sociedades (Amaya, et al., 2015; Gaete, 2015). No obstante, el nivel post-convencional se alcanzaría únicamente por una minoría de adultos a partir de los veinte años (Amaya et al., 2015). Sin embargo, debemos tener en cuenta que no es posible clasificar a diferentes personas con edades similares en una sola fase, debido a la idiosincrasia personal y a la situación moral evaluada (Musitu et al., 2008). De este modo, los adolescentes que pertenecen a un mismo grupo de edad cronológica pueden presentar diferentes niveles de desarrollo en su pensamiento moral.

La teoría de Kohlberg ha recibido diferentes críticas a lo largo de las últimas décadas y ha sido complementada con las aportaciones de diversos autores (Fascioli, 2010; Lapsley, 1996; Lind, 2000, 2006, 2011; Reed, 2008; Rest, 1999; Yáñez-Canal et al., 2012). Las primeras hacen referencia a que el pensamiento moral no tiene por qué estar en la misma línea que el comportamiento moral: podemos saber qué es lo correcto y razonar post-convencionalmente y, sin embargo, llevar a cabo acciones inmorales (Santrock, 2003). Por este motivo es importante prestar una mayor atención al comportamiento moral, como el hecho de mostrar empatía hacia los demás o actuar de forma altruista. Por otra parte, los aspectos afectivos también deben ser tenidos en cuenta en el desarrollo del juicio moral, ya que en las decisiones morales, además de los aspectos cognitivos, están presentes aspectos afectivos que influyen en la decisión final (Lind, 2000, 2006, 2011). En este sentido, el logro de un nivel de desarrollo moral superior depende, además de la madurez cognitiva, de la estabilidad emocional y afectiva que otorgan las figuras adultas de referencia a los niños y adolescentes (Derrigande, 2010). Así, el papel del contexto social (familia, iguales, escuela, cultura circundante) tiene un papel especialmente relevante en el desarrollo moral (Amaya et al., 2015). De hecho, Walker, Hennig y Krettenauer (2000), en un estudio longitudinal con adolescentes, padres y amigos, concluyen que el desarrollo moral de los adolescentes está íntimamente relacionado con las características del razonamiento moral de los progenitores e iguales y con la calidad de las relaciones interpersonales en estos entornos.

Por otra parte, existen algunos conceptos morales relevantes en ciertas culturas que no se incluyen en la teoría de Kohlberg; por ejemplo, aquellos relacionados con la equidad comunal o la felicidad colectiva, que no se encuadrarían en los estadios más altos porque no se centran en los derechos individuales ni en los principios abstractos de la justicia (Nucci, 2001; Walker, 1996). En consonancia con lo anterior, Carol Gilligan (1982, 1992, 1996), interesada en el estudio de las diferencias del desarrollo moral según el género, contempla que la teoría de Kohlberg no refleja adecuadamente la importancia de las relaciones interpersonales ni la preocupación por los demás. Gilligan considera que la teoría original de Kohlberg únicamente se centra en los derechos individuales, donde las personas toman decisiones morales de forma independiente. Según esta autora, la formulación de este modelo parece estar sesgada hacia el rol masculino tradicional, ya que ubica los aspectos relacionados con la justicia y la ley en la fase cuarta, mientras que aquellos relacionados con la ética del cuidado, culturalmente relacionados con el rol de género femenino, corresponden a la fase anterior (Fascioli, 2010).

En conclusión, el desarrollo del juicio moral se construye gracias a la evolución cognitiva y también a las interacciones del niño y el adolescente con su entorno más directo y con el contexto social circundante, donde entran en juego los aspectos emocionales y afectivos y la influencia de las figuras de referencia como los padres, los profesores, los iguales e incluso los medios de comunicación.

3.2.3. El desarrollo de la identidad

Durante la adolescencia se produce una reconstrucción de la identidad tanto a nivel social como individual, debido a la necesidad de adaptarse a los cambios vividos durante esta etapa (Tesouro et al., 2013; Weissmann, 2005). Los adolescentes necesitan saber quiénes son y cómo son, definirse en las diferentes áreas de la vida, formar su ideología y conocer hacia dónde se dirigen sus vidas (Gaete, 2015). Sin embargo, esto no significa que el proceso de construcción de la propia identidad se produzca únicamente durante esta etapa (la formación de la identidad comienza en la infancia y sigue durante la vida adulta), pero sí que es cuando la definición de la autorrepresentación se encuentra más presente (Cloutier, 1996; Gifre, Monreal y Esteban, 2011; Tesouro et al., 2013). El adolescente busca autonomía y para eso necesita definirse como un ente individual, distinto al resto de personas, con sus preferencias, valores, actitudes y características propias (De la Mata, García, Santamaría y Garrido, 2010).

Erik Erikson (1968) es el autor más representativo en el estudio del desarrollo de la identidad (Bordignon, 2006; Tesouro et al., 2013; Zacarés, Iborra, Tomás y Serra, 2009). Según este autor, el ciclo vital se divide en ocho estadios del desarrollo, por los que el individuo debe pasar resolviendo los diferentes conflictos o crisis que se le presentan y que le ayudarán a construir su identidad. Si la persona es capaz de resolver constructivamente los diferentes conflictos, emergerá una fuerza, virtud o potencialidad que promoverá su desarrollo personal positivo. Si por el contrario no es capaz de resolver adecuadamente el conflicto, emergerá una patología o fragilidad que producirá un problema en el desarrollo de la identidad (Bordignon, 2006). En la Figura 1.3 se muestran los estadios del Desarrollo de la Identidad según Erikson (1968).

En concreto, es en la etapa de la adolescencia cuando el individuo debe lidiar con el conflicto de la definición de la propia identidad “identidad frente a la confusión de la identidad” (Florenzano, 1996; Gaete, 2015; Hazen et al., 2008). Es entonces cuando el adolescente tiene que enfrentarse a una serie de decisiones personales que le definirán en su vida adulta. Para ello, el adolescente deberá experimentar con numerosos roles e identidades que le ofrece la cultura que le rodea (Gaete, 2015). Durante esta época se toman diversas elecciones en el ámbito académico, se eligen y forman los valores personales que se defienden en la vida y se experimenta la identidad sexual (Musitu et al., 2008). Si el adolescente no es capaz de resolver con éxito este periodo de exploración sufrirá una “confusión de la identidad”. La formación de la identidad se concreta en el desarrollo de la identidad psicosexual -orientación sexual, intereses y estilos de conducta sexual-, identidad ideológica -definición de valores ideológicos y políticos-, identidad psicosocial -integración social e inserción en movimientos sociales-, identidad profesional -proyectos vocacionales y selección de una profesión- e identidad cultural y religiosa -tradiciones y sentido espiritual- (Berman, Weems y Petkus, 2008; Bordignon, 2006). Según Erikson, la virtud resultante de la construcción de la identidad es la fidelidad y

lealtad con unos valores y compromisos personales y sociales adquiridos. Por el contrario, si la crisis de identidad no es resuelta con éxito pueden surgir dificultades como el rechazo a los demás y a los valores socialmente establecidos y la adhesión a ideales y actividades socialmente inadaptadas, como la intolerancia extrema y el fanatismo.

<i>Edad</i>	<i>Conflicto</i>	<i>Potencialidades resultantes</i>	<i>Vulnerabilidades resultantes</i>
0-1 años	Confianza vs. desconfianza	Esperanza y fe	Retraimiento, distorsión sensorial y desvanecimiento
2-3 años	Autonomía vs. vergüenza y duda	Voluntad y determinación	Compulsión e impulsividad
4-5 años	Iniciativa vs. culpa y miedo	Finalidad, propósito y coraje	Inhibición y crueldad
6-11 años	Habilidad vs. inferioridad	Competencia y capacidad	Inercia y virtuosidad unilateral
12-20 años	Identidad vs. confusión de roles	Fidelidad y lealtad	Repudio y fanatismo
20-30 años	Intimidad vs. aislamiento	Amor	Exclusividad y promiscuidad
30-50 años	Perpetuación vs. estancamiento	Cuidado y ternura	Rechazo y sobre-extensión
+ 50 años	Integridad vs. desesperación	Sabiduría	Desdén, presunción y desesperanza

Figura 1.3. Estadios del Desarrollo de la Identidad de Erikson (1968)

Algunas décadas más tarde, autores como Marcia (1991) han estudiado empíricamente los conceptos propuestos por Erikson en relación al proceso de creación de la identidad durante la adolescencia. Marcia ha planteado la existencia de cuatro estados de la identidad, mediante los que el adolescente crea su propia definición del sí mismo según el nivel de exploración y compromiso que ha experimentado, y que representan diferentes maneras de afrontar las tareas de establecimiento del propio sentido de identidad personal (Zacarés et al., 2009). Estos cuatro estilos o estados de identidad son: identidad difusa, identidad excluida, moratoria de la identidad y adquisición de la identidad. Las características de cada estado se muestran a en la Figura 1.4.

	<i>Baja exploración</i>	<i>Alta exploración</i>
<i>Bajo compromiso</i>	<u><i>Identidad difusa</i></u> <ul style="list-style-type: none"> - Relaciones superficiales - Escasa movilización - Frágil defensa del yo - Ausencia del sentido de la vida 	<u><i>Moratoria</i></u> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexión interior activa - Participación elevada - Búsqueda de independencia - Fácil resistencia - Búsqueda de equilibrio
<i>Alto compromiso</i>	<u><i>Identidad excluida</i></u> <ul style="list-style-type: none"> - Personalidad convencional - Control pulsional elevado - Escasas dudas - Gran lealtad hacia las reglas 	<u><i>Identidad acabada</i></u> <ul style="list-style-type: none"> - Conciencia de las propias potencialidades y limitaciones - Valorización de la independencia y de la productividad - Capacidad de intimidad

Figura 1.4. Características personales relacionadas con los estadios de identidad de Marcia (1991)

El adolescente con *identidad difusa* no ha experimentado una crisis de identidad (no ha explorado roles y alternativas), se muestra indiferente y despreocupado ante su proyecto y sentido de vida y, por tanto, no ha querido o no ha sido capaz de crear compromisos con una vocación o un conjunto de creencias (Marcia, Waterman, Matteson, Archer y Orlofski, 1993; Rice, 1997; Tesouro et al., 2013). En algunos casos también puede deberse a una actividad exploratoria errática en el pasado que no condujo a compromisos significativos (Marcia et al., 1993; Zacarés et al., 2009). En segundo lugar, el individuo con *identidad excluida* no ha experimentado una crisis y ha formado su identidad prematuramente, sin haber explorado con anterioridad diferentes enfoques, ideologías ni vocaciones; no obstante, ha adquirido sus compromisos, creencias, roles y valores por identificación con otras personas cercanas significativas (padres, amigos...) (Marcia et al., 1993; Zacarés et al., 2009). En tercer lugar, la persona en *moratoria* está en el proceso de descubrimiento y búsqueda de su identidad, se encuentra en un estado de crisis y exploración activa entre diversas opciones, aunque todavía no ha efectuado un compromiso identitario (Tesouro et al., 2013). Por último, los individuos con *identidad acabada*, han experimentado una crisis y la han resuelto explorando maneras de expresar sus preferencias y valores en su contexto; y de esta manera, han logrado mediante su esfuerzo formas de expresión y compromisos significativos, estables y acordes con su propio yo (Marcia et al., 1993; Tesouro et al., 2013; Zacarés et al., 2009). Este proceso puede suponer una secuencia estructurada en el desarrollo de la identidad. Sin embargo, el adolescente puede seguir también diferentes trayectorias, no pasar por todos los estadios, no hacerlo en el orden establecido o incluso retroceder de estadio (Varela, 2012).

En la vida de cualquier persona se producen cambios personales, familiares y sociales que hacen que sea ineludible sufrir etapas de crisis a las que el individuo debe adaptarse. Para ello, ha de ser flexible y disponer de las habilidades adecuadas para explorar nuevas alternativas y desarrollar nuevos compromisos (Santrock, 2003). De este modo, el adolescente explora diferentes roles ante la vivencia de una crisis identitaria y, al final del proceso, logra elegir formas de expresión coherentes y tomar compromisos significativos que le ayudarán a sentirse en armonía consigo mismo (Akman, 2007; Gaete, 2015; Muuss, 1996). Es lógico que durante los últimos años de la adolescencia e inicio de la juventud se incremente el número de jóvenes con una identidad lograda (Gaete, 2015). No obstante, diversos estudios han confirmado que la formación de la identidad no evoluciona de forma sincronizada en los distintos ámbitos identitarios (ideológico, profesional, sexual, etc.), sino que la identidad avanza a ritmos diferentes en los distintos dominios (Tesouro et al., 2013; Zacarés et al., 2009). De este modo, un adolescente puede haber definido su identidad sexual pero todavía encontrarse en un estado de exploración de su identidad política.

Por otro lado, la investigación ha evidenciado que el género y el origen étnico tienen implicaciones en la formación de la identidad. En cuanto al sistema sexo-género, tradicionalmente se ha entendido el género en contraposición al sexo, aludiendo al primero como a un constructo socialmente elaborado y al segundo como a un hecho biológicamente determinado (Aguilar, 2008; Castañeda, 2014; Hernández, 2006). El género haría alusión a los aspectos psicológicos, sociales y culturales asignados diferencialmente a varones y mujeres por el medio social; y el sexo se referiría a las características anatómicas y fisiológicas que diferencian al macho y la hembra de la especie humana. Por tanto, ambos aspectos pueden estar en concordancia o no, ya que son aspectos bastante independientes, debido a que el sexo es innato y el género se adquiere a través del aprendizaje cultural (Hernández, 2006). No obstante, en los estudios sobre diferencias de género se distingue entre hombres y mujeres a la hora de analizar las diferencias psicológicas, emocionales y comportamentales entre ambos sexos; fundamentando esta decisión en que el género es una construcción social, desarrollada sobre cuerpos sexuados, que conlleva formas de actuar y pensar masculina o femenina y que posibilita las desigualdades de poder entre hombres y mujeres en la sociedad (Castañeda, 2014). En este sentido, en relación a las diferencias de género, diversas investigaciones señalan que, en general, las mujeres muestran mayor interés por los vínculos emocionales y las relaciones interpersonales, mientras que los hombres sienten un mayor compromiso por la autonomía, los logros y las preocupaciones ideológicas y vocacionales (Erikson, 1968; Luján, 2002; Zubietta, Muratori y Fernández, 2012). Esto es debido, en gran parte, a la socialización diferencial que hombres y mujeres recibimos desde edades tempranas, hecho que incide tanto en nuestro comportamiento como en la formación de nuestra identidad (Hernández, 2006). Así, en la formación de la identidad del adolescente influirán variedad de elementos como el género, la etnia, la raza o la clase social, entre otros (Hernández, 2006).

En cuanto al origen étnico, para los individuos de minorías étnicas la adolescencia es un periodo crítico del desarrollo (Phinney, 2000; Michael, 2009). Para estos adolescentes, el proceso de formación de la identidad posee una dimensión añadida a causa de la exposición a dos culturas: su grupo étnico y la cultura dominante. La posición de una persona perteneciente a una minoría cultural viene marcada por su condición de sujeto fronterizo entre dos sociedades (De la Mata et al., 2010). El individuo perteneciente a una cultura no dominante, que en algunos casos ha vivenciado una experiencia migratoria, experimenta un conflicto de identidad en cuanto a sus referentes individuales y sociales y, por extensión, elabora un cambio en su autopercepción y representación del yo en el escenario cultural mayoritario en el que se integra: la sociedad dominante o receptora (De la Mata et al., 2010). Esta situación produce conflictos personales ante la necesidad pragmática de adaptarse a la cultura dominante y la necesidad ontológica de mantenerse fiel a la cultura de origen (Camilleri y Malewska-Peyre, 1997). Por tanto, el adolescente de una cultura minoritaria deberá desarrollar estrategias para reconciliar las contradicciones y construir una identidad coherente y equilibrada en la que se preserven los lazos afectivos con la cultura de origen y, a su vez, se adquieran las destrezas para desenvolverse de forma satisfactoria en la cultura dominante (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003). La elección de unas u otras estrategias dependerá de los recursos personales del individuo, así como del contexto social y cultural circundante (Camilleri y Malewska-Peyre, 1997, De la Mata et al., 2010). En el Capítulo II analizaremos con más detalle diversas cuestiones relacionadas con la interculturalidad en la adolescencia.

Por otra parte, existen también otros conceptos en la literatura científica relacionados íntimamente con el desarrollo de la propia identidad. Así, son realmente importantes constructos psicoafectivos como la autoestima o el autoconcepto en la construcción y definición del *self* o sí mismo, ya que influyen en gran medida a la hora de conocernos, definirnos y valorarnos en las diferentes áreas de la vida. En el Capítulo III se ahondará en la definición de estos conceptos y en sus implicaciones en el bienestar y la calidad de vida de los adolescentes.

3.3. Cambios sociales

La red social y las relaciones interpersonales se reestructuran durante la adolescencia. Durante esta etapa se generan cambios en las relaciones del adolescente con la familia nuclear y la extensa, con los iguales y con otros adultos significativos. Podemos diferenciar las relaciones sociales del adolescente en tres sub-redes más o menos interconectadas entre sí. En primer lugar destacamos la familia nuclear, formada por la madre, el padre y los hermanos y, en un segundo plano, la familia extensa (abuelos, tíos, primos, etc.). En segundo lugar, la red de iguales, donde se sitúan los amigos y la pareja sentimental. Por último, destacan los miembros del contexto educativo formal y no formal: profesores, monitores y entrenadores, y compañeros de colegio y de actividades extraescolares.

A continuación realizaremos una descripción de la red social de los adolescentes, prestando una especial atención a las reestructuraciones relacionales vividas en la familia nuclear y en el grupo de iguales.

3.3.1. La familia: familia nuclear y familia extensa

Durante la primera adolescencia, los jóvenes comienzan a tomar una perspectiva diferente en cuanto a la relación con sus padres. El adolescente busca autonomía para tomar sus propias decisiones y ejercer el control sobre su vida (Jiménez, 2013). De este modo, los jóvenes adolescentes desean pasar más tiempo con sus amigos y desligarse, en cierto modo, de la relación familiar que han vivido durante la infancia (Espelage, Holt y Henkel, 2003; García-Madruga y Del Val, 2010). Sin embargo, la familia sigue ejerciendo un papel esencial en el desarrollo del adolescente, ya que los padres siguen siendo agentes de socialización fundamentales e importantes modelos de conducta (Estévez, Jiménez y Musitu, 2011; Ma y Huebner, 2008; Musitu et al., 2001). En este sentido, en un estudio realizado por Orizo y Elzo (2000) se constata que para el 70% de los adolescentes españoles la familia es una institución muy importante, por encima de otras esferas personales como los amigos, los estudios o el tiempo de ocio.

Tradicionalmente, se ha defendido que las relaciones familiares entre padres y adolescentes se caracterizan por los conflictos intensos y estresantes. En este sentido, es cierto que las relaciones padres-hijos se reestructuran durante esta etapa y que el nivel de conflictos aumenta durante la adolescencia temprana, en comparación con la niñez, y que llega al punto más álgido en la adolescencia media y disminuye durante la tardía (Adams y Laursen, 2001; Correa, Rodríguez, Ceballos y Álvarez, 2014; Gaete, 2015; Ibabe, 2015; Jiménez, 2013; Parra y Oliva, 2002; Oliva y Parra, 2004). No obstante, la mayoría de estos conflictos se relacionan con la vida diaria de las familias, como el orden de la casa, la ropa apropiada, la hora de vuelta a casa o el tiempo que se dedica al uso del móvil o el ordenador; sin embargo, los conflictos relacionados con las drogas, la sexualidad o la delincuencia son muy poco frecuentes (Cava y Musitu, 2001; Jiménez, 2013; Musitu et al., 2001; Shantrock, 2003). Además, los nuevos modelos sobre las relaciones entre padres y adolescentes indican que estos conflictos diarios tienen una función positiva para el desarrollo del adolescente (Oliva y Parra, 2004). De este modo, estas disputas moderadas y sus consecuentes negociaciones pueden facilitar que el adolescente se convierta en una persona autónoma, pasando gradualmente de la dependencia de la niñez a la independencia de la vida adulta.

Por tanto, desde una visión más actual y positiva, se considera a los padres como figuras de apego y de apoyo realmente importantes en una época durante la cual sus hijos comienzan a explorar un mundo cada vez más amplio y complejo. Así, las relaciones entre padres e hijos cambian gradualmente durante la adolescencia: se disminuye la asimetría

relacional y la autoridad se va sustituyendo poco a poco por la reciprocidad y la negociación mutua (Gaete, 2015; Jiménez, 2013; Ramos, 2008). Para que este proceso lógico ocurra, es necesario que exista una buena comunicación familiar que facilite la comprensión entre los miembros de la familia (Cava, Buelga y Musitu, 2014; Musitu et al., 2001). En este sentido, diversas investigaciones han constatado que un apego seguro y una buena relación y comunicación abierta con los padres, así como la participación de los adolescentes en el contexto familiar, facilitan en gran medida la competencia social, las relaciones positivas fuera de la familia y, en definitiva, su bienestar (Cava et al., 2014; Cooper, Shaver y Collins, 1998; González et al., 2015; Main, 2000).

En esta misma línea, desde el modelo de *Estrés familiar en la adolescencia*, elaborado por Musitu y colaboradores (2001), se señalan como dos recursos familiares necesarios para el adecuado desarrollo de las relaciones con los hijos adolescentes el funcionamiento familiar satisfactorio y las habilidades de comunicación positiva. Estos recursos facilitarán en gran medida la resolución de conflictos, tensiones y situaciones complicadas que se presentan durante esta etapa del ciclo vital. Un funcionamiento familiar satisfactorio se refiere a la flexibilidad de la familia en cuanto a la adaptación a las nuevas situaciones y a la vinculación o capacidad de mantener una unión afectiva a pesar de los cambios. La comunicación positiva se expresa en un intercambio libre de opiniones y en un ambiente de comprensión y satisfacción mutua. En el Capítulo III se desarrollará con mayor detalle la importancia que la comunicación entre padres e hijos tiene sobre el bienestar psicosocial de los adolescentes.

Además de las relaciones con los padres, cabe destacar el papel de las relaciones con los hermanos durante la adolescencia. Aunque las relaciones entre hermanos son una fuente de conflicto, sobre todo durante los primeros años de la adolescencia, también son una fuente de solidaridad, cooperación y apoyo (Jiménez, 2013; Musitu et al., 2001; Ramos, 2008). De este modo, a medida que pasan los años, la frecuencia e intensidad de los conflictos fraternales disminuye y las relaciones entre hermanos suelen ser más positivas e igualitarias (Furman y Buhrmester, 1985; Jiménez, 2013). Así, las desavenencias entre hermanos suelen ser frecuentes, aunque temporales, durante la adolescencia, y comúnmente se deben al hecho de no querer compartir las pertenencias materiales, competir y querer sobresalir en algún aspecto o percibir un trato injusto por parte de los progenitores (Jiménez, 2013). El que estos conflictos no se conviertan en duraderos depende en gran parte de cómo los padres intervengan para resolverlos. Se considera que las relaciones entre hermanos son las relaciones con iguales más duraderas y constantes, ya que trascienden las diferentes etapas del ciclo vital y se extienden durante la vida adulta (Estévez et al., 2011).

En último lugar, señalaremos el creciente interés por el estudio de las relaciones de los adolescentes con los miembros de la familia extensa, debido a la función positiva de protección y de apoyo que éstos desempeñan en el desarrollo del joven en una época

caracterizada por el distanciamiento con los progenitores (Estévez et al., 2011; Scales y Gibbons, 1996). En cuanto a los miembros de la familia extensa, alrededor de un 75% de los adolescentes señalan, al menos, a uno de sus miembros (abuelos, tíos, etc.) como personas significativas e influyentes en sus vidas (Claes, 1991). Estos familiares cumplen una función afectiva, y también de apoyo ante los conflictos y en la consecución de los objetivos evolutivos de los adolescentes (Greenberger, Chen y Beam, 1998). En concreto, los abuelos suelen ser considerados por sus nietos como fuentes importantes de afecto y potenciación de la autoestima y de la identidad familiar, y son evaluados como los familiares con los que menor número de conflictos se generan (Arteaga y Del Valle, 2000; Claes, 1991; Musitu et al., 2001). También los tíos son considerados como figuras significativas, ya que llevan a cabo apoyos más instrumentales, como ayudas específicas para solucionar conflictos con los padres o los amigos o para afrontar dificultades escolares o profesionales (Estévez et al., 2011).

3.3.2. Los iguales: amigos y pareja

Una de las transformaciones sociales más importantes que acontecen durante la adolescencia es la importancia que alcanza la relación con el grupo de iguales (Espelage et al., 2003; García-Madruga y Del Val, 2010; Martínez, 2013; Viejo y Ortega-Ruiz, 2015). En este sentido, las relaciones horizontales entre los iguales adquieren un papel realmente significativo en el desarrollo del adolescente. El grupo de pares no tiene por qué ser de la misma edad; sin embargo, sus miembros sí se encuentran en un nivel de desarrollo social, emocional y cognitivo similar (Cava y Musitu, 2000a; Ramos, 2008). Durante la adolescencia se amplía la red social y se establecen relaciones con distintos grupos de iguales, en los cuales surgen relaciones de amistad (Martínez, 2013). La amistad se percibe durante esta etapa como un sistema bidireccional de relaciones afectivas estables basadas en la confianza, la intimidad, la comunicación, el afecto y el conocimiento mutuo (Martínez, 2013).

Sullivan (1953), uno de los autores clásicos más representativos en el estudio de la amistad, defiende que, mientras en la infancia la amistad responde a una necesidad de aceptación, durante la adolescencia se convierte en una necesidad de intimidad interpersonal. Para Sullivan, las relaciones íntimas de amistad se desarrollan a través de distintas fases mediante las cuales el niño aprende a empatizar y simpatizar con los otros. Posteriormente, Selman (1980) explica cómo los adolescentes desarrollan las habilidades socio-cognitivas necesarias para establecer y mantener relaciones íntimas. La consolidación de las amistades íntimas iría ligada al desarrollo de las habilidades cognitivas del sujeto. Este autor defiende que durante la adolescencia se desarrolla la capacidad de reconocer el propio punto de vista y de influir y ponerse en la perspectiva de los otros. Ambos modelos coinciden en que en un primer momento, durante la niñez, las amistades se perciben desde una perspectiva egocéntrica y poco a poco se comienza a ser

consciente de las características y opiniones de los otros. Es durante la adolescencia cuando las amistades que se crean se caracterizan por un mayor grado de compromiso y lealtad.

En cuanto a los cambios evolutivos de las relaciones de amistad en la adolescencia, es durante la adolescencia temprana cuando la figura del mejor amigo/a ejerce una mayor influencia y, por el contrario, durante la adolescencia media el papel de la pandilla cobra una mayor relevancia. En un primer momento, el adolescente se apoya en grupos formados por integrantes del mismo sexo (Gaete, 2015). Posteriormente, durante la adolescencia media, aunque se mantienen las relaciones con el grupo del mismo sexo, existe un acercamiento hacia los iguales del sexo contrario y los grupos pasan a ser de ambos sexos (Gaete, 2015; Martínez, 2013). Durante la adolescencia media y principios de la tardía, los adolescentes comienzan a interesarse por las relaciones de intimidad con los iguales del sexo opuesto (Gaete, 2015). Es entonces cuando se inician los juegos de flirteo y seducción, y se producen los primeros sentimientos amorosos que desembocarán, poco a poco, en las primeras relaciones sexuales. La pareja va ocupando un lugar cada vez más relevante en el mundo del adolescente, y es al final de la adolescencia tardía y principios de la vida adulta (alrededor de los 21 años) cuando se convierte en la figura principal del universo afectivo del joven (Furman y Buhrmester, 1992; Martínez, 2013). La implicación y el compromiso del joven adulto en las relaciones de intimidad es una de las tareas más significativas del desarrollo vital.

Las primeras relaciones de pareja durante la adolescencia suelen desarrollarse a través de distintas fases (Connolly, Craig, Goldberg y Pepler, 1999, 2004). En un primer momento existe una atracción física que en muchos casos no está acompañada de una interacción real. En un segundo momento aparecen las primeras citas que acontecen dentro del grupo de iguales, que suelen ser pandillas mixtas que se reúnen para pasar el tiempo libre. En una tercera fase aparecen las primeras citas de pareja sin la presencia del grupo de iguales; estas citas no suelen ser frecuentes, sino encuentros casuales y esporádicos. Es en la última fase cuando aumenta la frecuencia de las interacciones, y con ellas lo hace la intimidad, el compromiso y la implicación en la relación de pareja (Connolly et al., 2004). Como conclusión, es necesario incidir en que las relaciones de amistad y de pareja tienen una gran influencia en el desarrollo del adolescente. En el Capítulo III se analizará en mayor medida la importancia que el grupo de iguales y los sentimientos de identificación grupal tienen en el mundo social adolescente.

Como se ha podido constatar en los apartados anteriores, tanto el sistema familiar como el grupo de iguales tienen funciones necesarias y complementarias durante la adolescencia. Por tanto, las adecuadas relaciones de apoyo entre estos contextos facilitarán el ajuste y bienestar del adolescente (Branje, Van Lieshout y Van Aken, 2002; Musitu et al., 2008; Van Aken y Asendorpf, 1997). Algunos autores defienden que los padres y los pares son los ejes fundamentales del desarrollo adolescente y que ejercen funciones

diferentes, aunque complementarias (Furman y Buhrmester, 1985; Hartup, 1989; Sullivan, 1953). Según esta perspectiva, los padres desempeñan el papel de ofrecimiento de cuidado, afecto, compromiso y seguridad; mientras que los amigos llevan a cabo las funciones de intimidad, proximidad, compañerismo y desarrollo de habilidades sociales. Una segunda vertiente defiende que el tipo de apego creado entre padres e hijo durante la niñez influirá en gran medida en las relaciones posteriores del joven con los iguales (Bowlby, 1969). Así, un modelo de apego seguro durante la niñez se relacionará con modelos internos positivos en cuanto a la disponibilidad de los demás y con el desarrollo de relaciones adecuadas y satisfactorias con los iguales durante la adolescencia; mientras que un apego inseguro estará relacionado con un modelo cognitivo interno negativo donde las relaciones con los demás serán inconsistentes e incluso dañinas. De este modo, cuando la relación con los padres ha estado caracterizada por el apoyo, la confianza y la comunicación es más probable que el adolescente desarrolle los recursos necesarios para obtener relaciones satisfactorias con sus iguales. Además, investigaciones más recientes han constatado que el apoyo familiar percibido está positivamente relacionado con el apoyo percibido por parte de los iguales (Cava et al., 2014; Musitu y Cava, 2003; Oliva, Parra y Sánchez, 2002). Por tanto, esta idea respalda la teoría de la potenciación mutua y la interrelación entre el contexto familiar y de iguales, y que los aprendizajes y habilidades sociales desarrollados en un contexto pueden potenciar las relaciones satisfactorias en el otro, y viceversa (Musitu et al., 2008).

3.3.3. La escuela: compañeros y profesores

Como ya hemos comentado con anterioridad, durante la adolescencia se otorga una mayor importancia a las relaciones sociales y a las amistades que durante la infancia. Uno de los contextos donde se produce un mayor número de interacciones con el grupo de iguales es la escuela; puesto que, tanto en la enseñanza Primaria como en la Secundaria, las instituciones educativas agrupan a los alumnos en aulas por edad (Musitu et al., 2001). No obstante, a diferencia de los grupos de iguales comentados con anterioridad (grupo de amigos y pandillas), la pertenencia a estos grupos insertos en el contexto escolar no es voluntaria, sino obligatoria (Musitu et al., 2001).

El sistema educativo cambia de manera notable durante la adolescencia, este hecho se hace especialmente patente en la transición entre la Educación Primaria y la Secundaria (Antúnez, 2005; Monarca, Rappoport y Fernández, 2012; Varela, 2012). De hecho, el paso de un tramo educativo al otro tiene lugar en plena pre-adolescencia (alrededor de los 12 años). La Educación Secundaria supone una importante transformación en los contenidos curriculares y en la manera que estos se imparten (aumento de las asignaturas y, por consiguiente, de los profesores que las imparten, elección de materias optativas, menos contacto diario con el tutor/a responsable del grupo-clase, etc.). Además, en muchas ocasiones se produce un cambio de centro escolar, por lo que estos cambios suceden en un

contexto nuevo, con compañeros y profesorado desconocidos. Durante la enseñanza Secundaria se empiezan a establecer distinciones según las capacidades y habilidades de los alumnos y, durante la adolescencia media, se les comienza a preparar para su inclusión en el mundo laboral o para la entrada en la universidad. Así, a finales de la adolescencia media (alrededor de los 16 años), y coincidiendo con el final de la Educación Secundaria Obligatoria, el adolescente debe tomar una importante elección vocacional: elegir si incorporarse al mundo laboral o continuar con su formación académica a través de Ciclos Formativos de grado medio o estudios de Bachillerato. Finalmente, en plena adolescencia tardía (alrededor de los 18 años), el alumnado debe tomar una nueva elección vocacional: si realizar estudios universitarios, decantarse por un ciclo formativo de grado superior o incorporarse al mercado laboral (Musitu et al., 2008; Varela, 2012). Esta descripción del sistema educativo de nuestro país durante la Educación Secundaria ayuda a ilustrar las demandas y desafíos a los que el adolescente debe enfrentarse (Varela, Martínez, Moreno y Musitu, 2011).

El centro educativo, y en concreto el aula, es un microsistema bien definido donde existen normas formales e informales que rigen su funcionamiento y donde cada alumno desempeña un rol determinado (Cava, 1998). Las normas formales son establecidas por la comunidad escolar, por el centro educativo y por los profesores, mientras que las normas informales son creadas espontáneamente por los iguales. Las relaciones sociales y amistades que se dan en la escuela y en el aula surgen a partir de las agrupaciones y normas impuestas por la institución educativa, y también mediante las agrupaciones y normas informales configuradas por los miembros del grupo (Estévez, Martínez y Jiménez, 2009). Por ejemplo, en la formación de grupos y amistades en la escuela influyen, entre otros, los estereotipos de rol y las características identitarias, como los gustos o intereses, que ayudan a la diferenciación con respecto a otros grupos, a su cohesión interna y a la identidad grupal (Cava, 1998; Martínez, 2013).

En las relaciones escolares entre iguales existen diferentes estatus de poder y posiciones de los alumnos dentro del grupo; así, los alumnos más aceptados y reconocidos por el colectivo ocupan posiciones centrales, mientras que los menos aceptados ocupan posiciones más periféricas y menos relevantes en el grupo (Martínez, 2013). Estas diferencias en la aceptación de los escolares por parte de sus compañeros tienen distintas implicaciones en el desarrollo y ajuste psicosocial de los adolescentes (Ortega, 2000; Musitu et al., 2008; Zabalza, 2002). De este modo, los problemas de integración escolar se relacionan con el abandono y el fracaso escolar, con problemas internalizantes como la ansiedad y la depresión, y con problemas de conducta tales como la violencia y la delincuencia (Card, Stucky, Sawalani y Little, 2008; Cava, Buelga, Musitu y Murgui, 2010; Fox y Boulton, 2006; Franz y Gross, 2001; Kupersdmit, Coie y Dodge, 1990; Martínez, 2013; Musitu et al., 2001; Parker y Asher, 1987; Rodríguez-Hidalgo, Ortega-Ruiz y Monks, 2015; Stormont, 2002). Por el contrario, los adolescentes que disponen de la aceptación de los iguales en la escuela disfrutan de un mayor apoyo social y de unas

relaciones interpersonales más satisfactorias, que a su vez influyen en su mayor bienestar y ajuste psicosocial (Cava y Musitu, 2000a; Martínez-Antón, Buelga y Cava, 2007; Oberle, Schonert-Reichl, Zumbo, 2011; Van Aken y Asendorpf, 1997).

Además de las interacciones entre iguales, en el contexto escolar se producen otras relaciones humanas que influyen en el desarrollo de los niños y adolescentes. Nos referimos a las interacciones entre alumnos y profesores que se originan en el ámbito educativo y que tienen una gran influencia en el clima escolar y social del aula. El término clima escolar hace referencia al ambiente percibido por los miembros que forman parte de la escuela y ejerce una gran influencia en los comportamientos de los sujetos en ese contexto y, más en concreto, en su desarrollo social, psíquico, afectivo e intelectual (Cava, 2013; Martínez, 1996; Schwarth y Pollishuke, 1995). La percepción subjetiva de los alumnos sobre el clima escolar, en el que están implicadas tanto las relaciones entre compañeros como las relaciones entre alumnos y profesores, pueden influir tanto en el funcionamiento del aula y el proceso de enseñanza-aprendizaje, como en el ajuste del alumnado (Madariaga y Arriaga, 2011; Martínez, Povedano, Amador y Moreno, 2012; Povedano, Cava, Monreal, Varela y Musitu, 2015). De forma complementaria, la percepción del profesor sobre el ajuste escolar de sus alumnos (en relación a su rendimiento académico, su nivel de integración social, la calidad de la relación profesor-alumno y la implicación familiar en el proceso educativo) aporta información muy valiosa sobre su grado de ajuste educativo y bienestar psicosocial (Cava, Povedano, Buelga y Musitu, 2015). Por tanto, no podemos olvidar que el profesor tiene un importante papel socializador durante la adolescencia, ya que sus comportamientos, expectativas y estilos educativos influirán en la motivación, rendimiento y ajuste escolar de sus alumnos (Cava et al., 2015; Musitu et al., 2008). Esta influencia será analizada con mayor detalle en el Capítulo III, en el que se describirá más ampliamente la importancia del clima escolar y de la ayuda del profesorado en el desarrollo adolescente y su relación con diferentes variables implicadas en el ajuste y bienestar psicosocial.

Respecto a la organización de los centro escolares, resulta habitual que los alumnos y alumnas apenas intervengan en las decisiones referentes a dicha organización, ni tampoco en las relativas a los procesos de enseñanza-aprendizaje, aunque sí que experimentan las consecuencias que se derivan de dichas decisiones (Musitu et al., 2008). Este aspecto es especialmente confuso durante la adolescencia, ya que en esta etapa aumenta el deseo de participar en los procesos de toma de decisiones, a la vez que se produce un mayor cuestionamiento de las reglas establecidas. Adell (2002) propone una serie de reformas en la organización escolar que pueden contribuir a mejorar las relaciones y percepciones del adolescente hacia el profesorado y el contexto escolar en general:

- Establecer pocas normas, pero que sean claras, conocidas y aplicadas, y que respondan a las necesidades del alumnado.
- Crear canales claros y efectivos de comunicación.

- Fomentar del debate democrático y participativo.
- Promover una enseñanza efectiva y adaptada al alumnado.
- Facilitar la formación integral del alumnado.
- Crear canales que permitan el diálogo fluido con la familia y el entorno del alumnado.
- Asesorar al alumnado respecto a las decisiones académicas y vocacionales.
- Concebir la escuela como una institución que prepara para la vida y la futura integración social y laboral.

3.3.4. Contextos de ocio educativo

Además del contexto escolar, los adolescentes participan en otras prácticas educativas fuera de la escuela que también juegan un papel importante en su desarrollo integral. Este es el caso de las prácticas educativas en el ámbito del tiempo libre (equipos deportivos, agrupaciones musicales, asociaciones juveniles, etc.). Durante la infancia el ocio se vincula con el juego como elemento fundamental; sin embargo, durante la adolescencia el tiempo de ocio se convierte en un espacio esencial para el desarrollo social que facilitará el tránsito a la vida adulta (Doistua, Pose y Ahedo, 2016; Gómez, 2015a). La participación en estos espacios educativos contribuye a la formación integral de los adolescentes (mediante la adquisición de conocimientos, actitudes, capacidades y valores) e influye significativamente en su bienestar (Balaguer, 2007; Castillo, Balaguer y García-Merita, 2007; Ferreira, Pose y De Valenzuela, 2015; Garrido, 2009; Wold et al., 2013).

En este sentido, la participación en experiencias de ocio educativas es considerada como una estrategia preventiva contra el aislamiento y la exclusión social, ya que facilita la construcción de vínculos de identificación grupal, la responsabilidad y la solidaridad (Delgado, 2006). Además, los adolescentes que forman parte de un equipo, club, asociación u otro colectivo deportivo, social o cultural tienen más oportunidades de ampliar su red de amistades con adolescentes con los que comparten intereses y motivaciones, de socializarse dentro de las normas positivas de un grupo y de trabajar conjuntamente en pro de un objetivo común (Brown, 1990). Todas estas circunstancias promoverán la integración del adolescente en redes sociales positivas durante una etapa en la que son tan importantes las relaciones con los iguales que, además, facilitarán su adecuada transición hacia la vida adulta.

Por otro lado, habitualmente las actividades de tiempo libre organizadas suelen ser elegidas de manera voluntaria y, por tanto, la participación en las mismas está movida por la propia motivación (Ramos, Rivera y Moreno, 2012). Las investigaciones al respecto

indican que los adolescentes que realizan actividades estructuradas, como deportes o actividades artísticas o culturales, experimentan altos niveles de motivación intrínseca, de afectos positivos y de atención y concentración (Bohnert, Richards, Kolmodin y Lakin, 2008; Larson y Kleiber, 1993). Asimismo, los adolescentes que participan en actividades de ocio estructuradas, en comparación con aquellos que lo invierten de manera continua en actividades no estructuradas (ver la televisión, jugar con el ordenador o la videoconsola, salir con los amigos...), muestran menores niveles de depresión y sentimientos de soledad, de fracaso y abandono escolar y de comportamientos antisociales; y mayores niveles de ajuste emocional y comportamental y de competencia social (Laftman y Östberg, 2006; Eccles y Barber, 1999; Mahoney y Cairns, 1997; Mahoney, Schweder y Stattin, 2002; Mahoney y Stattin, 2000; Molinuevo, Bonillo, Pardo, Doval y Torrubia; 2010).

Los espacios de ocio educativo cuentan con la guía y supervisión adulta (Ramos, 2010). En este sentido, muchos adolescentes consideran a sus entrenadores, monitores o líderes juveniles como personas influyentes en algún aspecto de sus vidas (Scales y Gibbons, 1996). Estos adultos suelen actuar como mentores y modelos de socialización de los adolescentes; con ellos, los jóvenes pueden hablar de sus problemas e intercambiar intereses culturales (Hamilton y Darling, 1996). Los monitores, animadores, entrenadores o líderes juveniles que trabajan con adolescentes organizando actividades de ocio y tiempo libre hacen de este espacio un tiempo para la educación y la formación, favoreciendo aquellas experiencias potenciadoras del desarrollo y el crecimiento personal (Acero, Moreno, Moreno y Sánchez, 2002; Castillo, Duda, Álvarez, Mercé y Balaguer, 2011). Entre las tareas destacadas desarrolladas por estos adultos se encuentran la dinamización de los grupos, la promoción de la cohesión y la integración de todos sus componentes, el fomento de la participación, la cooperación y la comunicación entre sus miembros, la enseñanza de estrategias de toma de decisiones y de resolución de conflictos, la intervención en situaciones de crisis grupal, o el establecimiento de normas y límites (Balaguer, Castillo, Ródenas, Fabra y Duda, 2015; Gómez, 2015b). Gran parte del éxito de estas figuras adultas de referencia vendrá determinado por la calidad de las relaciones interpersonales que establezcan con los adolescentes a su cargo, de manera que se conviertan en personas significativas para ellos; y que, además, sean capaces de ofrecerles modelos de comportamiento positivos, les presten ayuda, apoyen su autonomía, conecten con sus intereses y les sirvan de fuente de motivación (Acero et al., 2002; Castillo, Ramis, Cruz y Balaguer, 2015; González, Castillo, García-Merita y Balaguer, 2015).

En conclusión, podemos destacar que tanto la educación formal, desarrollada en el contexto escolar, como la educación no formal, llevada a cabo por diferentes organizaciones durante el tiempo de ocio de los jóvenes, y los diferentes agentes implicados en ambos ámbitos educativos ocupan un lugar especialmente relevante en el apoyo a la transición del adolescente a la vida adulta y en su ajuste y bienestar psicosocial. Ambas instituciones educativas ejercen un papel fundamental en el desarrollo integral de

los adolescentes, ya que les ofrecen un acceso progresivo al pleno ejercicio de la autonomía personal y social (Onrubia, 1997; Varela, 2012).

CAPÍTULO II

Relaciones interculturales y sensibilidad intercultural en adolescentes

En la actualidad, habitamos un mundo caracterizado por la globalización y el continuo cambio social, económico y cultural, en el que los flujos dinámicos de información y de personas son situaciones habituales (Borgström, 2015; Fernández-Borrero, 2015; Gil-Lacruz y Gil-Lacruz, 2012; González y Ramírez, 2016; Micó-Cebrián y Cava, 2014). En este contexto, la diversidad cultural se ha convertido en una característica inherente a las sociedades contemporáneas. Según Faist (2009), podemos referirnos a la diversidad cultural desde tres niveles: el nivel social, referido al pluralismo cultural presente en la sociedad; el nivel organizacional, relacionado con la adaptación de las prácticas y acciones a la heterogeneidad presente en distintos contextos; y el nivel individual, concerniente a las competencias y capacidades interculturales de las personas.

En este capítulo, siguiendo estos tres niveles de análisis de la diversidad cultural, analizaremos en un primer apartado el papel de la globalización y los movimientos migratorios en la sociedad española, para explicar con posterioridad los procesos de aculturación que se producen, tanto en la sociedad mayoritaria como en la minoritaria, cuando se origina una convivencia entre culturas. En un segundo apartado, se describirá la importancia del contexto educativo como recurso clave para la promoción de la educación intercultural, entendida ésta como un medio para fomentar el reconocimiento, el respeto y la tolerancia a la diversidad. Por último, en el último apartado se explicarán aquellas competencias interculturales personales que juegan un papel relevante en la comunicación entre individuos de distintas culturas, entre las que destacan la sensibilidad intercultural y la empatía.

1. LA SOCIEDAD GLOBALIZADA Y LA DIVERSIDAD CULTURAL

La sociedad actual se caracteriza por la diversidad cultural y por la consecuente convivencia entre personas con referentes culturales distintos. Cuando esto ocurre, se origina el proceso de aculturación, que hace referencia a los cambios y adaptaciones que los diferentes grupos sociales experimentan como consecuencia del contacto entre culturas. Tanto la descripción de la sociedad española, en términos de su evolución en cuanto a la diversidad cultural, como la definición del proceso de aculturación y de sus diferentes perfiles serán considerados en este apartado.

1.1. La diversidad cultural en la sociedad española

La globalización, y el consecuente desvanecimiento de las fronteras tradicionales, han convertido el mundo actual en un lugar altamente interconectado, donde los procesos económicos, políticos, tecnológicos, sociales y culturales cada vez se encuentran más interrelacionados. La globalización es definida como un proceso dinámico de progresiva libertad e integración mundial de los mercados de trabajo, bienes, servicios, tecnología y capitales (De la Dehesa, 2007). Este escenario propicia, entre otros efectos, el incremento de los movimientos migratorios y, con ellos, el aumento en la diversidad cultural de los colectivos humanos (Borgström, 2015; Escarbajal, 2010; Fernández-Borrero, 2015; González y Ramírez, 2016; López, 2015; Martín-Hernández, Ochoa, Izquierdo y Gil-Lacruz, 2007; Micó-Cebrián y Cava, 2014; Ruiz-Bernardo, 2012a; Sanhueza y Cardona, 2009; Sanhueza, Cardona y Friz, 2012). La diversidad cultural se refiere a las diferencias existentes entre los colectivos humanos en cuanto a los distintos significados que generamos en relación a los valores, criterios de conducta, roles sociales o formas de adquirir y transmitir el conocimiento, y que son compartidos por los miembros de un determinado grupo social (Aguado, 2004). Aunque la convivencia entre distintos pueblos o tradiciones culturales en un mismo territorio ha existido siempre (por ejemplo, durante la época medieval en España convivían musulmanes, judíos y cristianos), es cierto que la diversidad cultural se ha convertido en una característica cada vez más común en los distintos ámbitos de desarrollo de la experiencia humana (Fernández-Borrero y Vázquez-Aguado, 2014; Garrido, Moreno, Monteros y García, 2009; Sanhueza y Cardona, 2009).

Los flujos migratorios constituyen un fenómeno demográfico sumamente complejo que responde a múltiples causas y motivos difíciles de delimitar, aunque la literatura señala que, en muchos casos, las personas deciden abandonar sus países en busca de una mejor calidad de vida (Aboubakr, 2006; De Lucas, 2006). Entre los diversos motivos que conducen a las personas a emigrar podemos destacar la existencia de: causas políticas - como el exilio político-, causas culturales -como la búsqueda de oportunidades educativas-, causas socioeconómicas -búsqueda de empleo y mejora de las condiciones de vida-, causas

familiares -como la reagrupación familiar-, causas bélicas y conflictos internacionales -búsqueda de refugio, huída de la guerra y el exterminio- y catástrofes generalizadas -daños producidos por terremotos, inundaciones, ciclones, epidemias- (Fernández-Borrero, 2015; Fernández-Borrero y Vázquez-Aguado, 2014).

España no es ajena a este fenómeno. Según el Instituto Nacional de Estadística, la población extranjera residente en España a 1 de enero de 2016 se acerca a los 4,5 millones de habitantes, siendo aproximadamente el 9,5% del total de los residentes en nuestro país (INE, 2016). El último cambio de siglo (año 2000) marca un punto de inflexión en la historia migratoria de España. País tradicionalmente emigrante, comenzó durante la década de los 80 a atraer a algunos inmigrantes, la mayoría procedentes de las antiguas colonias españolas y algunos europeos motivados por el clima y los precios económicos (Reher, Requena y Rosero-Bixby, 2009). No obstante, estas corrientes migratorias eran débiles y a finales del siglo pasado la población de extranjeros residentes en España era de las más bajas de Europa, encontrándose alrededor del 3% del total del país (Reher et al., 2009). Es entonces cuando el panorama migratorio español comenzó a cambiar.

La incorporación de España a la Unión Europea en 1986, y la consecuente libre circulación de personas entre los países de la Comunidad, favoreció durante la década de los noventa el incremento en nuestro país de emigrantes procedentes de países en vías de desarrollo, que consideraban la península ibérica como la puerta de acceso a la Europa occidental (Pedone, 2000). No obstante, es con el inicio del siglo XXI cuando las investigaciones confluyen en documentar un fuerte incremento de la población inmigrada procedente de otros países en España (Recolons, 2005; Reher et al., 2009; Torres, 2014). De hecho, entre los años 2000 y 2005 España fue el segundo país de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en recepción de inmigrantes, detrás de Estados Unidos, y el primero en términos relativos (OCDE, 2008). Asimismo, durante la última década, el número de personas extranjeras residentes en nuestro país ha aumentado desde los 3,9 millones (8,9%) durante 2005 hasta los más de 5,4 millones (11,6%) durante 2009. Desde entonces, esta cifra ha sufrido un progresivo descenso coincidiendo con la crisis y la recesión económica (teniendo en cuenta, además, la influencia que el proceso de adquisición de la nacionalidad española por parte de residentes extranjeros en nuestro país puede tener en el cómputo) hasta situarse en los 4,4 millones (9,5%) de extranjeros residentes en España durante el año 2015 (INE, 2016). De hecho, España ha llegado a ser el segundo país de la Unión Europea, después de Alemania, con más población extranjera y donde ésta representa una de las proporciones más altas respecto de la población total (Eurostat, 2011). En cuanto a la nacionalidad de la población extranjera residente en España durante 2015 (INE, 2016), el mayor número de residentes provenían de Rumanía (15,83% de la población extranjera residente en España), de Marruecos (15,35% del total de población extranjera) y de Reino Unido (6,72% del total de extranjeros residentes); seguidos de Italia (4,35%), China (3,88%), Ecuador (3,60%), Alemania (3,22%), Colombia (3,08%) y Bulgaria (2,95%).

Todo este nuevo colectivo humano que comienza a formar parte de la sociedad receptora, y que posee unas características étnico-culturales y lenguas diversas, se debate entre dos mundos culturales distintos y en ocasiones confrontados: uno corresponde al conjunto de valores, creencias, normas de conducta y comportamientos pertenecientes a su cultura de origen y, el otro, a la sociedad en la que tienen que integrarse y que intenta asimilarlos (Sanhueza, Cardona y Friz, 2011). Saggat, Somerville, Ford y Sobolewska (2012) distinguen tres tipos de consecuencias sociales como causa de los movimientos migratorios. La primera, haría referencia al impacto que produce la coexistencia de diferentes culturas en un mismo territorio sobre la identidad nacional (características etnoculturales, valores, responsabilidades cívicas...), sobre las percepciones de la población de acogida y sobre las de las personas inmigradas. En segundo lugar, mencionan el impacto de la inmigración sobre el proceso de integración social; así, se refieren a las trayectorias vitales de primeras y segundas generaciones y a su acceso a las esferas sociales y económicas del país de acogida (empleo, vivienda, salud...), y cómo las políticas que modulan la migración tienen diferentes repercusiones en estas trayectorias. En último lugar, mencionan cómo la inmigración puede tener diferentes efectos sobre la cohesión social; este hecho se refiere a cómo la migración afecta a los barrios y cómo las personas perciben la calidad de sus relaciones entre los diferentes grupos sociales y con las instituciones locales de la vecindad.

En conclusión, las interacciones que se ocasionan en contextos culturalmente diversos se caracterizan por frecuentes negociaciones y conflictos entre personas con referentes culturales distintos (Sanhueza et al., 2011; Sanhueza, Cardona y Friz, 2015). Por tanto, la multiculturalidad existente en nuestro contexto, como consecuencia de los movimientos migratorios, puede suponer un desafío para la convivencia entre diferentes grupos sociales e implica, por ende, un importante reto social: el convivir aceptando respetuosamente esa diversidad cultural y las múltiples identidades personales y grupales que de ésta se derivan (Ruiz-Bernardo, 2012a).

1.2. El proceso de aculturación

La consecuente convivencia entre personas de diferentes procedencias en un mismo territorio implica el contacto entre colectivos de culturas diferentes, y los consiguientes cambios y adaptaciones que se producen cuando grupos culturalmente distintos interactúan entre sí (De la Mata et al., 2010). A grandes rasgos, desde una perspectiva antropológica podemos entender la cultura como una forma particular de vida caracterizada por elementos distintivos de una sociedad, como son sus valores, costumbres, normas, estilos de vida o formas de organización social que provienen de las tradiciones de una determinada comunidad (Austin, 2000). Concretamente, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2001) define la cultura como el conjunto de rasgos distintivos, de índole espiritual, material, intelectual y afectiva, que

caracterizan a una sociedad o grupo social y que comprende las artes y las letras que le son propias, así como sus modos de vida, sistemas de valores, tradiciones y creencias. La cultura se encuentra íntimamente ligada al concepto de identidad, y se interrelaciona con otros aspectos individuales y sociales tanto en la vida privada como en la esfera pública de las personas (Fernández-Borrero, 2015).

Los cambios en los diferentes niveles (individuales, grupales, organizacionales, comunitarios, sociales, políticos, etc.) ocurridos tanto en la población receptora como en la población inmigrante, y que son debidos a la convivencia entre ambas culturas y a la necesidad de adaptación mutua, constituyen el proceso de aculturación (De la Mata et al., 2010). Berry (2005) define la aculturación como el proceso de cambio cultural y psicológico que se produce a consecuencia del contacto entre dos o más grupos culturales y sus miembros. Para este autor existen tres momentos diferenciados en el transcurso del proceso de aculturación: el contacto (entendido como una situación necesaria), el conflicto (que se convierte en un hecho probable cuando se produce el encuentro entre culturas) y la consecuente adaptación (concebida como el resultado final del proceso). El proceso de aculturación es progresivo y bidireccional, puesto que se origina una influencia mutua entre el grupo inmigrante y la sociedad receptora. No obstante, el grupo minoritario (inmigrante) suele ser influenciado en mayor medida que la sociedad mayoritaria, ya que ésta impone limitaciones que impiden a las personas actuar con total libertad según sus preferencias (Berry, 2005; De la Mata et al., 2010).

A pesar de que el proceso de aculturación está presente en los grupos de culturas diferentes que entran en contacto, individuos pertenecientes al mismo grupo cultural que se encuentran insertos en la misma sociedad receptora pueden mostrar formas diferentes de adaptarse a la misma (De la Mata et al., 2010). Estas variaciones en los procesos de aculturación son las denominadas estrategias de aculturación. Berry (2005) propone la existencia de cuatro posibles estrategias o actitudes de aculturación en la población inmigrante y otras cuatro estrategias de aculturación en la población receptora. Estas diferentes estrategias ocurrirían en función de la combinación de dos dimensiones: la preferencia por mantener la propia identidad, cultura y herencia, y la preferencia por tener contacto y participar en una sociedad receptora mayor junto con otros grupos culturales. En la Figura 2.1 se muestran las diferentes estrategias de aculturación del grupo inmigrante y la sociedad receptora propuestas por Berry (2005).

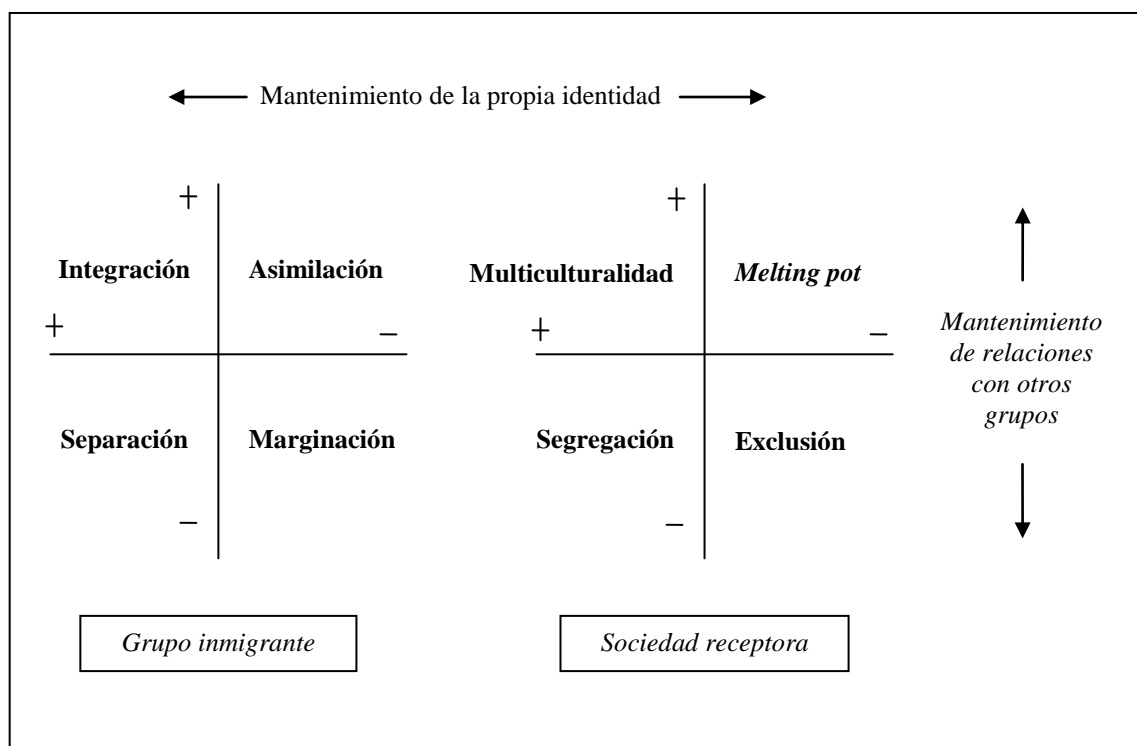


Figura 2.1. Estrategias de aculturación del grupo inmigrante y la sociedad receptora (Berry, 2005)

En relación al grupo inmigrante, las estrategias de aculturación son (Berry, 2005):

- **Integración:** se considera importante tanto conservar la identidad y la cultura de origen como mantener relaciones positivas con la sociedad receptora. Esta actitud implica conservar la identidad cultural propia al mismo tiempo que se interactúa con los demás grupos culturales y se es partícipe como miembro de una sociedad multicultural.
- **Asimilación:** no se considera importante mantener la identidad y la cultura de origen, pero sí lo es el mantener relaciones positivas con la sociedad receptora. Esta actitud conlleva el intentar asemejarse a las características identitarias de esta sociedad y abandonar la identidad cultural de origen.
- **Separación:** se mantiene la identidad y la cultura de origen y se rechaza el contacto con los grupos de la sociedad receptora. Esta actitud conlleva la conservación de la propia identidad cultural y la resistencia a las relaciones con la sociedad mayoritaria.
- **Marginación:** se produce una pérdida de identidad cultural y de interacción social, tanto con la sociedad de origen como con la sociedad receptora. Esta actitud conlleva una merma de la identidad cultural y un desinterés por mantener relaciones con otros, frecuentemente causadas por razones de discriminación y rechazo.

No obstante, las personas inmigrantes no eligen libremente su actitud o estrategia a seguir durante el proceso de aculturación, sino que la sociedad receptora influye potentemente en este proceso. En este sentido, las estrategias de la sociedad mayoritaria son (Berry, 2005):

- **Multiculturalidad:** es importante para la sociedad receptora tanto conservar la propia cultura e identidad como mantener relaciones positivas con los grupos minoritarios. En este tipo de sociedad la diversidad cultural es aceptada y se promueve la integración de los diferentes grupos culturales.
- **Fusión cultural o *melting pot*:** no se considera importante mantener la cultura e identidad propia, pero sí lo es el hecho de mantener relaciones positivas con los grupos inmigrantes que llegan a la sociedad. Esta actitud promueve la fusión de las diferentes culturas que conviven en la sociedad receptora para evolucionar hacia una nueva cultura común, con rasgos de las diferentes subculturas que la integran.
- **Segregación:** desde la sociedad receptora se defiende el mantenimiento de la identidad cultural de los grupos minoritarios, pero se rechazan las interacciones con ellos. Esta actitud promueve la separación e incomunicación entre los diferentes grupos culturales.
- **Exclusión:** la sociedad receptora o dominante promueve la pérdida de la identidad cultural de los grupos minoritarios y dificulta las relaciones entre estos grupos y la sociedad mayoritaria. Esta actitud facilita la marginación y el rechazo de los grupos inmigrantes.

La Integración puede considerarse como la estrategia más óptima para el ajuste y la adaptación psicosocial, además es la que menos estrés aculturativo produce (Gil-Lacruz, Martín, Cantarero y Espeitx, 2013; Hui, Chen, Leung y Berry, 2015; Yoon et al., 2013). Este tipo de estrés se refiere a la reacción psicológica negativa originada como consecuencia de la experiencia de aculturación (Berry, 2004). En este sentido, investigaciones previas han hallado relaciones entre el tipo de estrategia de aculturación y el estrés generado por el choque cultural. Los menores niveles de estrés se asocian a la Integración, los niveles intermedios a la Asimilación y los niveles más altos a la Separación y la Marginación (Moya y Puertas, 2008). Asimismo, algunos autores encuentran que la Integración se relaciona con una mejor adaptación sociocultural y psicológica, mientras que la Separación lo hace con un peor ajuste psicosocial (Basabe, Zlobina y Páez, 2004; Berry, 2003). Por su parte, la Asimilación, en comparación con la Marginación, conllevaría un ajuste sociocultural más exitoso (Basabe et al., 2004; Ward, Bochner y Furnham, 2001). No obstante, la Integración únicamente es posible cuando la sociedad receptora es inclusiva en su orientación hacia la diversidad cultural (Berry, 2005; De la Mata et al., 2010). Este hecho implicaría la tolerancia y aceptación de los otros y el reconocimiento y respeto hacia las formas de vida culturalmente diferentes. Por otra parte,

en cuanto a la población mayoritaria, se han encontrado relaciones entre las estrategias de aculturación preferidas por ésta (en cuanto a las estrategias que desde su perspectiva deberían elegir los inmigrantes) y sus niveles de prejuicio (González y Ramírez, 2016; Navas, García, Rojas, Pumares y Cuadrado, 2006). Así, según Navas et al. (2006), los niveles altos de prejuicio (tanto sutil como manifiesto) de la población autóctona se relacionan con la Exclusión/Marginación de la población inmigrante, y los niveles bajos de prejuicio con su Integración. También, González y Ramírez (2016) encuentran que los autóctonos que prefieren la integración de los inmigrantes como estrategia de aculturación muestran menores niveles de prejuicio.

Berry, Phinney, Sam y Vedder (2006), mediante un estudio llevado a cabo a nivel internacional con casi ocho mil adolescentes autóctonos e inmigrantes de trece países, intentaron dar respuesta a tres interrogantes: ¿cómo es el proceso de aculturación de los adolescentes inmigrantes?, ¿cómo es su adaptación?, ¿existen relaciones entre sus formas de aculturación y sus niveles de adaptación? En respuesta al primer interrogante, encontraron cuatro perfiles diferentes de aculturación de los jóvenes inmigrantes: perfil de integración -preferencia por la integración de ambas culturas- (36,4% de los adolescentes evaluados), perfil étnico -preferencia por la separación- (22,5%), perfil nacional -preferencia por la asimilación- (18,7%) y perfil difuso -actitudes contradictorias, marginales y confusas- (22,4%). Los autores también advirtieron una relación positiva entre el tiempo de residencia en el país de acogida y el perfil de integración.

En relación a la segunda pregunta, relacionada con la adaptación de los adolescentes, los autores distinguieron entre dos grandes ámbitos: la adaptación psicológica (compuesta por la satisfacción vital, la autoestima y los problemas psicológicos) y la adaptación sociocultural (que incluye la adaptación escolar y los problemas de comportamiento). Entre los resultados hallaron, en contra de lo esperado, una adaptación general similar de los inmigrantes en comparación con sus compañeros autóctonos. Este fenómeno, llamado *paradoja del inmigrante*, también ha sido constatado por otros autores (Hayes-Bautista, 2004; Nguyen, 2006). Asimismo, Berry y sus colaboradores (2006) encontraron diferencias de género, siendo los chicos adolescentes los que mostraban mayores niveles de adaptación psicológica, y las chicas las que obtenían mayores niveles de adaptación sociocultural.

Por último, en respuesta a la tercera y última pregunta, los autores encontraron relaciones sustanciales entre la aculturación de los adolescentes inmigrantes y la calidad de su adaptación. En este sentido, aquellos que mostraban un perfil de integración tuvieron los mejores resultados de adaptación, tanto a nivel psicológico como sociocultural. Sin embargo, aquellos que mostraban un perfil difuso mostraban los peores niveles de adaptación. Los que tenían un perfil étnico manifestaban buena adaptación psicológica, pero una menor adaptación sociocultural; mientras que aquellos con perfil nacional tenían una adaptación psicológica moderada y una adaptación sociocultural ligeramente negativa.

Asimismo, los autores hallaron una relación entre los perfiles de aculturación de los adolescentes y la experiencia percibida de discriminación por parte de la sociedad de acogida. De este modo, cuando los jóvenes inmigrantes percibían poca discriminación tenían más probabilidades de mostrar un perfil de integración o, en menor medida, un perfil nacional. No obstante, cuando la discriminación percibida era mayor, aumentaba la probabilidad de que los adolescentes mostraran un perfil difuso o, en menor medida, un perfil étnico. Por tanto, los autores concluyen de su investigación que cuando los individuos experimentan discriminación son más propensos a rechazar la participación en la sociedad receptora y a orientarse más hacia su propio grupo étnico o a tener una participación confusa o ambivalente. Sin embargo, cuando no son discriminados, se acercan a la sociedad de acogida con el mismo grado de respeto con el que han sido tratados. En vista de los resultados hallados, los autores advierten de la importancia de que los jóvenes inmigrantes mantengan el sentido de su propia identidad cultural, al mismo tiempo que establecen vínculos con la sociedad de acogida, como medio para lograr una óptima integración (Berry et al., 2006). De este modo, los valores, creencias y comportamientos de un grupo cultural, y la percepción y el trato hacia ese grupo cultural por la sociedad general, pueden afectar al bienestar de los adolescentes de minorías étnicas (Proctor, Linley y Maltby, 2009).

Por tanto, en el proceso de aculturación son tan importantes las estrategias y actitudes de los colectivos de inmigrantes como las de la población autóctona, dado que las estrategias llevadas a cabo por ambos grupos son las que facilitarán o dificultarán la relación intergrupala (Gil-Lacruz et al., 2013; Moya y Puertas, 2008; Navas et al., 2004). Además, cabe señalar que las características de los distintos colectivos de inmigrantes (origen etnocultural, clase social, edad, sexo, grado de identificación con el endogrupo, orientación religiosa y política, motivos de la emigración, etc.) así como las del país de acogida (percepción del origen etnocultural de los inmigrantes, circunstancias políticas y socioeconómicas, actitudes prejuiciosas hacia el exogrupo, similitud entre el exogrupo y el endogrupo, perspectiva histórica de las relaciones, etc.) influirán en gran medida en la calidad de las relaciones que se establecerán entre los distintos grupos culturales (Bathia y Ram, 2001; Bourhis, Möise, Perreault y Senécal, 1997; Navas et al., 2004; Ward y Masgoret, 2006). Todos estos factores afectan en gran medida a la adaptación mutua entre los grupos culturales minoritarios y la sociedad receptora culturalmente mayoritaria.

2. LA ESCUELA Y LA DIVERSIDAD CULTURAL

La realidad social actual nos muestra como la convivencia de alumnado proveniente de distintas culturas es un hecho plausible en nuestros centros escolares; no obstante, la manera de tratar esta diversidad cultural desde el ámbito educativo ha variado a lo largo de los años. En este apartado, se tratará en un primer momento la evolución de la diversidad cultural y la manera en que se ha gestionado dicha diversidad desde el contexto escolar. En segundo lugar, se describirá la importancia de la educación intercultural en nuestro contexto educativo actual y la relevancia de la implicación de todos los agentes educativos en su promoción y desarrollo.

2.1. La diversidad cultural en el ámbito escolar

Ciertamente, la escuela es un claro reflejo de nuestra sociedad. De hecho, la escolarización de alumnado inmigrante va en aumento, confluyendo cada vez más alumnos y alumnas de distintas etnias, culturas y países de procedencia en las aulas, hecho que ha originado que la diversidad cultural en los centros escolares españoles se haya incrementado notablemente durante la última década (Garreta, 2011; Leiva, 2013, 2015; Sanhueza et al., 2012, Valle y López, 2012). Según datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016), el número de alumnado extranjero en España ha aumentado progresivamente desde los 530.954 matriculados en el curso 2005-2006 a los 781.236 durante el curso 2011-2012. Desde entonces, esta cifra ha descendido ligeramente hasta situarse en los 715.409 alumnos extranjeros matriculados en el curso 2015-2016, que representan el 8,4% sobre el total del alumnado matriculado en enseñanzas de régimen general no universitaria durante este curso escolar.

Por tanto, la existencia de esta pluralidad cultural, y la consecuente cohabitación en las aulas de alumnado de procedencias y culturas diversas, es un fenómeno social que obliga a plantearse la educación en las escuelas de manera distinta (Borgström, 2015; Garreta, 2011; Lalueza y Crespo, 2012; Leiva, 2013, 2015; Ortega y Mínguez, 1997; Sanhueza et al., 2011, 2015). En relación a este asunto, la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2001) recoge el derecho de toda persona a una educación y formación de calidad que respete su identidad cultural, y a participar de la vida cultural que elija dentro de los límites que impone el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales. Por tanto, la educación adquiere un papel protagonista en la valoración y el respeto a las diferentes culturas y prácticas culturales (Osuna, 2012).

En España, la atención a la diversidad cultural en el contexto educativo se ha referido tradicionalmente a dos colectivos: el colectivo gitano y el más reciente colectivo inmigrante; y aunque se promulga un discurso no categórico sobre la diversidad cultural y la educación intercultural, suele distinguirse entre grupos específicos y minorías culturales

(Gil-Jaurena, 2008). De hecho, en ambos casos la atención a la diversidad cultural surge como una medida educativa diferencial para atender a aquellos alumnos que se consideran pertenecientes a otros grupos étnicos a causa de su diferente cultura (Díez, 2014; Osuna, 2012). Asimismo, aunque en nuestras escuelas “la integración” es un objetivo generalmente admitido, ésta todavía es entendida en muchos casos como la adaptación y la asimilación de los alumnos de minorías culturales a las costumbres, creencias y valores de la comunidad de acogida (Martín, 2003). Por ello, se convierte en necesario el abandono de la orientación monocultural, todavía demasiado evidente en nuestros currículos; puesto que esta situación produce que la cultura dominante suela imponer unos determinados valores que favorecen la marginalidad de las culturas minoritarias (Martín, 2003; Ortega y Mínguez, 1997).

En relación con esto, aunque la consideración de la multiculturalidad no es un fenómeno de nueva aparición en la escuela, ya que las primeras actuaciones que encontramos en nuestro país con respecto a la diversidad cultural son las dirigidas al alumnado de etnia gitana, sí ha habido cambios en la manera de considerar el fenómeno con el transcurso de los años. En este sentido, se ha pasado de modelos segregacionistas basados en las aulas especializadas y programas específicos paralelos al currículo ordinario; a modelos asimilacionistas al grupo dominante, justificando una supuesta igualdad; hasta llegar a los modelos interculturales más actuales -aunque no siempre utilizados- de reconocimiento, valoración, integración e inclusión de las diferencias culturales (Gairín e Iglesias, 2008; Garreta, 2011). En este momento, cabe destacar la diferencia sutil, pero existente, entre los significados de *multiculturalidad* e *interculturalidad*. Mientras que el término multiculturalidad haría referencia a la coexistencia de distintas culturas en un espacio común, la interculturalidad se refiere a la habilidad de hacer frente a dicha multiculturalidad de una manera constructiva (Baumgartl y Milojevi, 2009). Por tanto, la interculturalidad trata de superar la mera coexistencia territorial y busca el diálogo, la interrelación y el intercambio igualitario entre personas procedentes de distintas tradiciones culturales (Garrido et al., 2009). Así, la interculturalidad como proyecto sociopolítico sería un modelo constructivo y democrático que apuesta por las relaciones sociales sustentadas en el respeto y el reconocimiento activo y comprensivo de la diferencia (Osuna, 2012). La interculturalidad representa las múltiples conexiones entre culturas, y el esfuerzo de las personas que interactúan por reducir la distancia cultural, negociar significados compartidos y construir la convivencia intercultural (Dai y Chen, 2015).

Barrett (2013) sugiere que tanto el multiculturalismo como el interculturalismo conciben de manera positiva la diversidad cultural, pero señala que éste último pone énfasis en el proceso de interacción, integración, diálogo e intercambio entre culturas, donde tanto las minorías como la mayoría se acomodan mutuamente. Esta forma de interacción estimula la cohesión social y el relativismo en la comprensión y aceptación de las diferentes culturas, a la vez que promueve la visión crítica de las prácticas culturales

inaceptables (Fernández-Borrero, 2015). Este autor describe nueve elementos fundamentales del interculturalismo (Barret, 2013):

- Valoración positiva de la diversidad y el pluralismo cultural.
- Importancia de la integración y la inclusión.
- Rechazo de mecanismos políticos y estructurales que favorezcan las desigualdades y la discriminación.
- Relevancia del diálogo y la interacción intercultural.
- Facilitación de la cohesión social.
- Importancia de la competencia intercultural para todas las personas.
- Soporte al impulso de la interculturalidad desde la política y las instituciones.
- Derecho al aprendizaje de la lengua mayoritaria y a conservar la propia lengua.
- Fomentar el diálogo intercultural más allá de las relaciones interpersonales.

De este modo, el desarrollo de la interculturalidad necesita de un marco institucional que promueva el diálogo intercultural y que disponga de estructuras que respeten y tengan en consideración las diferentes necesidades culturales (Fernández-Borrero, 2015). En este sentido, Barret (2013) manifiesta que el interculturalismo debe desarrollarse a través de dos niveles complementarios. El primero, el nivel macrosocial, se refiere a las políticas y programas institucionales de promoción de las relaciones etno-culturales. El segundo nivel, el microsocia, se refiere a la gestión cotidiana de la diversidad cultural en el ámbito educativo, de la salud, de los servicios sociales o de las empresas privadas, entre otros.

Existen otros enfoques emergentes, como es el caso de la superdiversidad, que señalan la necesidad de incorporar nuevas variables a la comprensión de la diversidad cultural además de la etnicidad (p.e.: el país de origen, el canal de la migración, la condición jurídica, el capital humano, el acceso al empleo, las características de la localidad de acogida, el transnacionalismo y la respuesta de las administraciones públicas, de los proveedores de servicios y de la ciudadanía local), siendo la interacción dinámica entre estas variables la fundamentación de esta perspectiva (Fanshawe y Dhananjayan; 2010; Vertovec, 2007). Esta visión de la diversidad se transfiere a las denominadas sociedades superdiversas, donde no existe una mayoría cultural dominante (Fernández-Borrero, 2015). Por ende, en estos contextos no se espera que las minorías sociales se adapten a las normas de la mayoría, ya que la diversidad cultural es la norma mayoritaria; hecho que conlleva la consecuente adaptación mutua de todos los grupos culturales implicados (Crul, Schneider y Lelie, 2013). No obstante, esta superdiversidad no se encuentra actualmente extendida en nuestra sociedad, aunque sí existen entornos concretos donde ocurre.

2.2. La educación intercultural

Siguiendo con la línea del discurso intercultural que nos atañe en este apartado, la educación intercultural es una necesidad acorde con la realidad social en la que vivimos, ya que ninguna cultura es una entidad herméticamente cerrada y todas ellas se influyen mutuamente (Garreta, 2011; Garrido et al., 2009; Lalueza y Crespo, 2012; Ortega y Mínguez, 1997). Diferentes estudios sobre convivencia escolar en España constatan un aumento del racismo y la xenofobia en los centros educativos, que se ha visto agravado con la reciente crisis económica (Calvo, 2008; Díaz-Aguado, 2008; INJUVE, 2008; Olmos, 2010). Así, parece necesario desarrollar un discurso que vincule la educación intercultural con la preparación para convivir en una sociedad culturalmente diversa, de forma que toda la comunidad educativa perciba la importancia de formar al alumnado en el respeto a la diversidad cultural, tanto dentro como fuera de las aulas, en pro de la convivencia cotidiana entre los miembros de la sociedad (Garreta, 2011; Leiva, 2015).

Podemos definir la educación intercultural como aquel modelo educativo, basado en el reconocimiento y el respeto a la diversidad, que favorece el enriquecimiento cultural del alumnado mediante el intercambio, la cooperación y el diálogo entre personas y grupos culturalmente distintos (Aguado, 2004; Sales y García, 1997). De este modo, desde la educación intercultural se intenta dar respuesta a la diversidad cultural propia de las sociedades actuales desde la valoración y el respeto, considerando el pluralismo cultural como un recurso educativo enriquecedor (Aguado, 2004; Leiva, 2015; Valle y López, 2012). Asimismo, la educación intercultural promueve la transformación educativa y social a través de un proceso de aprendizaje constante basado en la reflexión, la toma de conciencia y la revisión crítica de nuestras ideas y prácticas para fomentar la construcción de una ciudadanía activa y de una sociedad intercultural (Martinelli y Taylor, 2000; Mata, 2009). Desde este enfoque la diversidad cultural no representaría un obstáculo, sino una riqueza (Garrido, et al., 2009). En síntesis, la educación intercultural podría definirse como un concepto pedagógico polisémico que hace referencia a la valoración positiva de la diversidad cultural, al mismo tiempo que promueve espacios socioeducativos de diálogo y enriquecimiento a través del intercambio cultural y emocional (Leiva, 2015).

Así, la educación intercultural debe facilitar en todo el alumnado la comprensión de la diversidad cultural presente en la sociedad actual y el conocimiento de las diferentes culturas existentes en el mundo. Asimismo, busca favorecer la capacidad y habilidades de comunicación con personas de culturas distintas, fomentar actitudes favorables hacia la diversidad cultural y facilitar la interacción entre personas y grupos culturalmente diferentes; promoviendo a su vez el desarrollo y la igualdad de oportunidades y rechazando cualquier tipo de práctica discriminatoria (Aguado, 2004; Contreras, 2002; Muñoz, 1997, 2000). Estos objetivos hacen necesaria la adquisición de competencias y habilidades de comunicación, el aprendizaje de actitudes positivas hacia las diferencias culturales, el desarrollo de la empatía y la valoración de la propia cultura (Ortega y Mínguez, 1997).

Igualmente, la educación intercultural implica el fomento de la capacidad de los alumnos para relacionarse y hacer frente de manera positiva a los retos y oportunidades que surgen en el seno de la organización intercultural, conservando un equilibrio entre el mantenimiento de la propia identidad y el desempeño funcional en la relación con otros grupos culturales (Sanhueza et al., 2011).

Por tanto, en este escenario se convierte en necesario el desarrollo en el alumnado de estrategias y recursos que les permitan anticipar los malentendidos causados por las diferencias en los valores, significados, creencias y actitudes entre los miembros de culturas diferentes, y que les faciliten enfrentarse a las demandas afectivas y cognitivas necesarias en la interacción intercultural (Sanhueza et al., 2011). De no trabajar actitudes de respeto, tolerancia, reconocimiento y valoración hacia otras culturas, los conflictos escolares entre miembros de diferentes grupos culturales, debidos a la falta de entendimiento por el empleo de códigos de referencia cultural distintos, a situaciones de desequilibrio entre culturas o a actitudes prejuiciosas, pueden provocar procesos de exclusión social y con ello dificultades de adaptación y de ajuste psicosocial en el alumnado de origen inmigrado, con las consecuentes problemáticas asociadas a dicha situación de marginalidad (Leiva, 2007). En este sentido, la promoción de un clima de convivencia escolar positivo, sustentado en la valoración de la diversidad y en la promoción de actuaciones educativas interculturales, es una premisa básica para el éxito y la adaptación óptima del alumnado inmigrante (Rodríguez, 2012).

La escuela es un contexto idóneo desde donde promover actitudes y valores para la educación en la convivencia intercultural y desde donde fomentar un clima de responsabilidad moral y de tolerancia y respeto a la diversidad (Retortillo y Rodríguez, 2008). Por ello, con el fin de prevenir futuras dificultades de adaptación del alumnado, y teniendo en cuenta el gran poder transformador de la educación, los periodos de enseñanza obligatoria forman un momento privilegiado para el desarrollo de competencias básicas para la convivencia y el establecimiento de relaciones interpersonales basadas en una comunicación verdaderamente intercultural (Sanhueza y Cardona, 2009). El reto de la comunidad educativa actual es afrontar de manera adecuada la diversidad cultural, desarrollando para ello en el alumnado las competencias necesarias para asegurar que los niños y adolescentes sean capaces de relacionarse satisfactoriamente con personas que no compartan sus mismos referentes culturales en pro de la convivencia en un mundo plural y diverso (Retortillo y Rodríguez, 2008; Sanhueza y Cardona, 2009; Vilà, 2003). De este modo, la educación intercultural en las escuelas debe ser el primer escalón de intervenciones educativas interculturales más amplias que no deben restringirse únicamente al ámbito escolar; ya que el fin último de la educación intercultural es lograr la convivencia, el respeto y la valoración mutua entre el alumnado para que ese clima de entendimiento y de tolerancia se traslade a la sociedad general (Leiva, 2013).

En relación a este asunto, Osuna (2012) plantea que la educación intercultural debe entenderse a través de un enfoque holístico que englobe a todo el sistema educativo y que haga especial énfasis en:

- La valoración de la diversidad cultural en la sociedad en general y en el contexto educativo en particular, reconociendo la importancia de toda la comunidad educativa en este objetivo: estudiantes, familiares, profesores, el resto de trabajadores de los centros escolares, agentes que colaboran con las escuelas, etc.
- Concebir el contexto escolar como un espacio abierto a la sociedad en la que la participación y el trabajo colaborativo sean fundamentales para construir un espacio democrático en la escuela.
- El desarrollo y el fomento del pensamiento crítico y reflexivo en torno a la diversidad y las diferencias que se le atribuyen entre los miembros de la comunidad educativa.
- No concebir la cultura como un constructo estático y hermético que se puede cosificar y que contribuye a la clasificación de las personas según conceptos estancos y rígidos de identidad, asociados con ciertos comportamientos y actitudes.
- La necesidad de una educación que fomente la reflexión crítica sobre cómo se construyen las diferencias y qué valor se les atribuye en el contexto socio-histórico actual.
- La formación de ciudadanos críticos con habilidades y competencias para comunicarse y desenvolverse en diferentes contextos, que sean conscientes de las relaciones de poder y de privilegios que pueden surgir en escenarios de mayor o menor conflicto.

Por todo ello, el enfoque intercultural contempla como prioridad el tratamiento del racismo y la discriminación como un tema transversal del currículo escolar, cuyo objetivo es sensibilizar, debatir y despertar la conciencia de los estudiantes sobre los mecanismos de discriminación. Esto se debe hacer desde una postura que evite disfrazar las desigualdades y apueste por espacios abiertos y de diálogo, desde donde, a través del fomento de la autoestima y el respeto, se ofrezcan herramientas para que los estudiantes conozcan y entiendan el sistema social, político y económico en el que están insertos. Sistema en el que, dadas las desigualdades estructurales atribuidas a diferencias consideradas como naturales, se fomentan una serie de adscripciones identitarias que no siempre se eligen o aceptan de manera voluntaria (Osuna, 2012).

En una escuela inclusiva, se espera que los alumnos y alumnas adquieran una adecuada competencia cultural que les permita un óptimo desarrollo personal en el contexto de una sociedad pluricultural y plurilingüe, donde aprendan estrategias para resolver los problemas de la vida diaria de forma cooperativa y solidaria (Sanhueza et al.,

2011). La eficacia de los programas, propuestas e intervenciones interculturales dependerá de que las actuaciones que se lleven a cabo se adapten a las necesidades individuales y colectivas específicas de cada contexto (Díaz-Aguado, 2003; Peiró, 2009). Por tanto, según Essomba (2006), para lograr aulas culturalmente inclusivas es necesario transformar el currículum y las prácticas escolares, adoptando un diseño curricular abierto y dinámico en el que participen todos los agentes involucrados, y abandonando la relación vertical entre el profesorado y el alumnado que facilite el aprendizaje en igualdad de condiciones. Asimismo, resulta imprescindible combatir el etnocentrismo propio del currículo a través de la construcción y deconstrucción constante de los significados culturales, hecho que implica no “enseñar la cultura”, sino adoptar estrategias que promuevan la construcción compartida de nuevos referentes culturales (Essomba, 2006). Así, la interculturalidad se erige como una respuesta pedagógica que persigue el bienestar y la calidad de vida de todos los miembros de la comunidad educativa, donde cada uno de sus componentes debe sentirse y ser reconocido de forma positiva por ésta, ya que debe existir bienestar, crecimiento y desarrollo personal para que la convivencia escolar adopte una perspectiva intercultural (Leiva, 2015).

Con el objetivo de facilitar estos procesos de integración cultural, en los últimos años han surgido distintas medidas de atención a la diversidad en el contexto escolar, entre las que destacan: los planes de acogida, los sistemas de atención a las diferentes necesidades lingüísticas, comunicativas y curriculares, la incorporación de mediadores culturales (que en muchas ocasiones son alumnos del mismo centro escolar) o los programas de apoyo y asesoramiento escolar que facilitan el proceso de integración de los alumnos recién llegados (Sanhueza et al., 2011, 2015). También, como señala Leiva (2015), resultan de gran utilidad en los contextos culturalmente diversos las metodologías didácticas centradas en el trabajo por proyectos para el aprendizaje por competencias. Estas estrategias educativas se basan en la propuesta de un plan de acción para conseguir un determinado resultado, donde los estudiantes ponen en práctica un amplio conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas personales (elementos integrantes de las competencias). Estas metodologías ayudan al alumnado a organizar sus pensamientos promoviendo la reflexión crítica y la formulación y contrastación de hipótesis en un proceso en el que deben asumir la responsabilidad de su aprendizaje y aplicar sus conocimientos y habilidades a proyectos reales. Asimismo, es imprescindible trabajar con ejemplos y experiencias de relación interpersonal, a través de casos prácticos y simulaciones sobre cómo desarrollar competencias interculturales y abordar la diferencia sin incurrir en razonamientos clasistas, prejuiciosos o compasivos (Bash, 2014). Además, resulta importante en el contexto educativo actual abordar cuestiones emergentes vinculadas con el terrorismo y con la prevención de actitudes islamófobas, así como crear debates sobre las interculturalidades y la globalización cultural (Gundara, 2014). En definitiva, los estudiantes necesitan vivir de manera democrática la educación en las aulas y que esta educación les sirva para adquirir

competencias interculturales de acogida, participación y crítica en sociedades diversas y complejas (Escarbajal, 2015).

Por último, cabe resaltar el importante papel que el profesorado tiene en el proceso de consecución de una escuela verdaderamente intercultural. Por todos es sabido que dar clase en el contexto educativo va mucho más allá del mero hecho de impartir una asignatura (Leiva, 2015). De hecho, es a través del maestro que la escuela es capaz de ofrecer a los alumnos una educación integral y de guiarlos en su crecimiento como personas competentes cognitivamente y afectivamente, aptas para la convivencia en contextos multiculturales y multilingües (López, 2015). No obstante, gran parte del profesorado que ejerce actualmente en nuestro sistema educativo no ha sido formado para trabajar en una sociedad culturalmente heterogénea (Díez, 2014; García y Goenechea, 2009; García, Sánchez, Monero y Goenechea, 2010). Así, en parte debido a este hecho, muchas de las actuaciones que se llevan a cabo hoy en día respecto a la diversidad cultural en nuestros centros educativos se alejan de lo que se ha definido actualmente como educación intercultural (Díez, 2009, 2014). Y, en demasiadas ocasiones, en nombre de la educación intercultural se llevan a cabo actuaciones dirigidas en exclusiva a las minorías étnicas y culturales (Díez, 2014). Además, cuando estas acciones se complementan con iniciativas dirigidas a la promoción de competencias interculturales en la población educativa en general, muchas veces se realizan desde una tendencia excesivamente teórica y cognitivista, desde donde se defiende el mero conocimiento cultural como garantía de un intercambio social y educativo de carácter intercultural, sin prestar demasiada atención a los aspectos actitudinales y emocionales de la interacción intercultural (Leiva, 2008, 2012; Soriano, 2008).

La concreción de la práctica educativa intercultural viene determinada por dos factores: la concepción pedagógica que los docentes tienen sobre el significado de la interculturalidad y la formación intercultural que éstos poseen (Leiva, 2013). Por estos motivos, resulta necesaria la formación de los docentes en las diferentes facetas de la educación intercultural -dimensión cognitiva, actitudinal, ética, procedimental y/o metodológica, emocional y de mediación- (Leiva, 2010, 2011). Los conocimientos, habilidades y actitudes de aceptación, apertura y respeto a la diversidad cultural son un valor fundamental en la práctica educativa intercultural y constituyen la base de la competencia intercultural del profesorado (Leiva, 2008). Por ello, la formación del profesorado en materia de interculturalidad debe contextualizarse e insertarse en la realidad concreta de aulas y escuelas, para dar respuesta a las demandas e interrogantes específicos que se plantean en el desarrollo de la interculturalidad y de la convivencia educativa en contextos de diversidad cultural (Grant y Sleeter, 2007; Soriano y Peñalva, 2011). De todo lo anterior nace la necesidad de plantear la educación intercultural como un eje transversal de la educación y de adquirir una orientación holística donde, además del profesorado, es necesaria la participación y la implicación de las familias y de la sociedad en su conjunto (profesionales externos, entidades y asociaciones socioculturales, medios de

comunicación...) en el quehacer de las instituciones educativas, entendidas éstas como entornos vivos y en permanente cambio (Leiva, 2010, 2011, 2015).

3. COMPETENCIAS INTERCULTURALES

Las competencias interculturales y aquellas habilidades que facilitan la comunicación y la convivencia entre personas y grupos culturalmente distintos son especialmente necesarios y valiosos en la sociedad actual. A continuación, en un primer apartado se definirán las características principales de la competencia comunicativa intercultural. En segundo lugar se profundizará en la definición de la sensibilidad intercultural y se describirán los estudios más relevantes realizados en España con esta variable. Para terminar, en el último apartado se contextualizará el concepto de empatía en relación a su importancia en el encuentro intercultural.

3.1. Competencia Comunicativa Intercultural

En contextos culturalmente diversos resulta necesaria la adquisición y el desarrollo de competencias interculturales que faciliten interacciones positivas y encuentros favorables entre personas y colectivos de culturas diferentes (Fernández-Borrero, 2015; Fernández-Borrero y Vázquez-Aguado, 2014; Sanhueza y Cardona, 2009; Vilà, 2003). La competencia intercultural es entendida como la habilidad para negociar los significados culturales y para actuar eficazmente en las comunicaciones de acuerdo a las múltiples identidades de los participantes (Chen y Starosta, 1996). Más concretamente, Dearthorff (2006) la define como la capacidad de comunicarse de manera efectiva y apropiada en situaciones interculturales, teniendo como base el conocimiento, las habilidades y las actitudes interculturales.

La comunicación es un proceso dinámico que se retroalimenta constantemente y donde el lenguaje es un recurso básico mediante el cual las personas hacen frente al estrés generado en dicho proceso comunicativo (Sanhueza et al., 2011). La comunicación se dificulta cuando ocurre entre personas que no comparten los mismos universos de significados ni las mismas formas de expresión de dichos significados (Ramos-Vidal, 2011; Samovar y Porter, 2004; Sanhueza et al., 2011). La existencia de diferentes formas de comprender, interpretar y actuar en contextos comunicativos diversos puede propiciar la aparición de emociones y reacciones adversas, derivadas de la formación o el

mantenimiento de prejuicios sobre los individuos pertenecientes a determinadas culturas, dificultando la interacción entre las partes (Fernández-Borrero, 2015). Así, en las relaciones entre personas con referentes culturales distintos entran en juego las imágenes estereotipadas que existen en el imaginario colectivo sobre las características de los diferentes pueblos y culturas (Dietz, 2003). En la mayoría de las ocasiones, la distorsión en la comunicación es causada por obstáculos lingüísticos, pero también puede deberse a las características e intereses particulares de los interlocutores, a la intención o propósito comunicativo que cada uno desea lograr, a la distancia social entre los interlocutores o a las normas convencionales de cada cultura que definen las conductas como más o menos apropiadas (Sanhueza et al., 2011).

Existen dos características principales del proceso de comunicación intercultural: la eficiencia y la pertinencia (Chen, 2005). La primera de ellas, la eficiencia, hace referencia a la capacidad de seleccionar, de entre los posibles comportamientos comunicacionales, los más adecuados a la situación. De este modo se maximizan las funciones de la comunicación en términos de capacidad de control y manipulación del proceso comunicativo, que facilitarán la comprensión de las respuestas de los otros y de los resultados de las interacciones. La segunda característica, la pertinencia, se refiere a la habilidad de conocer los requisitos contextuales y las reglas de comunicación para adaptarse a diversas situaciones. La pertinencia también se refiere a la capacidad de gestionar óptimamente la cantidad y calidad de los mensajes, su relevancia y la manera de comunicarlos. Por tanto, ser competente interculturalmente no sólo consiste en poder comunicarse con alguien perteneciente a otra cultura; sino que, además, conlleva el hecho de comprender los significados que se otorgan a los elementos compartidos -lo que no implica aceptarlos o justificarlos-, y entender las razones que explican el comportamiento del otro -para lo que es necesario aumentar el conocimiento sobre esas razones- (Fernández-Borrero, 2015; Vázquez-Aguado, 2005).

Así, para poder llevar a cabo una adecuada comunicación intercultural, entendida como aquella comunicación interpersonal donde intervienen personas con unos referentes culturales diferentes que pueden afectar la eficacia comunicativa y, por tanto, la relación entre los interlocutores, es necesario disponer de aquellas habilidades, conocidas como Competencia Comunicativa Intercultural, que ayuden a mejorar dicha interacción y a reducir las influencias de los sesgos y prejuicios culturales (Fernández-Borrero, 2015; Vilà, 2008). La *Competencia Comunicativa Intercultural* es entendida como el conjunto de habilidades cognitivas y afectivas necesarias para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto social y cultural determinado, que favorezcan un grado de comunicación suficientemente eficaz (Vilà, 2003, 2005, 2007). Desde la perspectiva de la interculturalidad, la Competencia Comunicativa Intercultural puede ser concebida como la capacidad de alcanzar la reciprocidad y mutualidad con el fin de establecer relaciones armoniosas entre las culturas (Dai y Chen, 2015). Uno de los objetivos esenciales de la Competencia Comunicativa Intercultural es dotar de la capacidad de aprender y desarrollar

mecanismos para salvar las dificultades que se plantean en la comunicación entre personas culturalmente distintas (Sanhueza et al., 2011, 2015).

El *Modelo de Competencia Comunicativa Intercultural* de Chen y Starosta (1996) pretende promover las actitudes de reconocimiento, respeto, tolerancia e integración entre las diferentes culturas a través de un proceso de interdependencia simétrica que tiene en cuenta tres dimensiones: la comportamental o habilidad intercultural, la cognitiva o conciencia intercultural y la afectiva o sensibilidad intercultural (Chen y Starosta, 2000; Vilà, 2005).

El componente cognitivo del constructo, denominado Conciencia Intercultural, hace referencia a la comprensión y conocimiento sobre cómo la cultura afecta a la manera en que las personas piensan y actúan (Chen y Starosta, 2000). La conciencia intercultural favorece el entendimiento sobre las dinámicas culturales mediante un doble aspecto de la comprensión de la realidad: la autoconciencia y la conciencia cultural (Vilà, 2005).

- La autoconciencia implica el conocimiento de la propia identidad. Entre otras características incluye aquellas actitudes y acciones que la persona considera social y situacionalmente apropiadas y la capacidad de autocontrol y de adaptación de los comportamientos a las situaciones concretas (Vilà, 2005).
- La conciencia cultural implica la comprensión de las culturas, de su variabilidad y de cómo las convenciones socioculturales afectan a los pensamientos y comportamientos. Incluye el conocimiento de las diferencias y similitudes entre culturas, de las diferentes interpretaciones de la realidad y de cómo las expectativas de los interlocutores se encuentran influidas por el contexto cultural de referencia (Fernández-Borrero y Vázquez-Aguado, 2014).

El componente comportamental, o Habilidad Intercultural, se refiere al modo de actuar de manera efectiva en las interacciones interculturales (Fernández-Borrero y Vázquez-Aguado, 2014; Vilà, 2005). Este componente incluye las habilidades, destrezas y comportamientos verbales y no verbales que influyen en la interacción y que permiten llevar a cabo una comunicación intercultural apropiada (Chen y Starosta, 2000). Incluye los siguientes elementos (Vilà, 2005):

- Competencia lingüística, conocimiento de las reglas, habilidades de comprensión y producción del código verbal y no verbal.
- Deseo de revelar información sobre uno mismo de manera apropiada mediante mensajes intencionales e información relevante.
- Capacidad de elegir comportamientos apropiados en diferentes contextos y situaciones.
- Respeto de los turnos de interacción y capacidad de iniciar y terminar conversaciones de manera apropiada, etc.

Por último, el componente afectivo, también denominado Sensibilidad Intercultural, hace referencia a la habilidad para proyectar emociones positivas a través de la aceptación, la comprensión y la apreciación de las diferencias culturales (Chen y Starosta, 1996). Este componente incluye las siguientes características personales (Chen y Starosta, 2000):

- El autoconcepto y la autoestima: visión y valoración que una persona tiene de sí misma, y cómo esto influye en la confianza en sus interacciones con otras personas. Las personas más sensibles interculturalmente mostrarían a su vez mayores niveles de autoconcepto y autoestima.
- La mentalidad abierta: comprensión de la multidimensionalidad de las situaciones y de las diversas formas de resolución de los encuentros interculturales. Permite reconocer, apreciar y aceptar diferentes perspectivas y puntos de vista sobre la misma realidad, además de asumir y entender las diferencias en la forma de elaborar las distintas visiones del mundo según las culturas.
- La actitud de no juzgar: no sustentar prejuicios que dificulten la comunicación con el otro. Las personas capaces de crear interacciones sin realizar juicios previos que condicionen su comportamiento tienen más probabilidades de establecer comunicaciones más sinceras y efectivas.
- La empatía: capacidad de situarse en el lugar de alguien culturalmente distinto y desarrollar pensamientos y emociones acordes en la interacción. Es un elemento clave de la Sensibilidad Intercultural ya que facilita el acercamiento a otras visiones de la realidad y a aceptarlas como igualmente válidas.
- La autorregulación y supervisión: capacidad de regularse y adaptar los propios comportamientos para que sean eficaces y competentes interculturalmente. Las personas con altos niveles de esta capacidad poseen a su vez una mayor habilidad para ajustar sus comportamientos sociales durante las interacciones interculturales, se adaptan mejor a diferentes situaciones y son más competentes en la comunicación.
- La implicación en la interacción: capacidad que permite a las personas apreciar las situaciones en las que se encuentran insertos y sus consecuencias. Favorece la responsabilidad, la sensibilidad, la atención y la perspicacia en las interacciones, hecho que facilita la comprensión de los mensajes y la resolución efectiva de los encuentros interculturales.

Actualmente, la investigación sobre las competencias interculturales se centra, en gran parte, en el análisis de la sensibilidad de las personas hacia las diferencias entre culturas y su capacidad para adaptarse a otros entornos culturales (Hansen, Pepitone-Arreola-Rockwell y Greene, 2000). También, otros estudios recientes analizan la conciencia que las personas tienen sobre cómo la cultura influye en sus pensamientos y en sus conductas, así como en los de otras personas, y la importancia de sus capacidades culturales meta-

cognitivas (Chao, Okazaki y Hong, 2011). La meta-cognición cultural hace referencia a la conciencia que las personas tienen sobre cómo se distribuye el conocimiento cultural y sus fuentes, tanto dentro de una cultura como a través de diferentes culturas. Los dos componentes de la meta-cognición cultural son: la comprensión de la distribución del conocimiento, dentro y a través de las culturas; y los procesos mentales superiores implicados en la adquisición de un conocimiento adecuado a cada cultura. Se ha constatado que la meta-cognición cultural es predictiva de comportamientos interculturalmente competentes, puesto que el conocimiento cultural no se distribuye de manera uniforme dentro de los grupos culturales (Chiu y Hong, 2005; Sperber, 1996). Los individuos interculturalmente competentes son aquellos que utilizan de forma proactiva su meta-conocimiento sobre las culturas para gestionar las diferentes demandas, alcanzar sus objetivos personales y hacerse un lugar en situaciones multiculturales (Chiu y Hong, 2005).

Hong, Fang, Yang y Phua (2013) ampliaron la perspectiva meta-cognitiva de la competencia intercultural, argumentando que, aparte de la construcción de modelos mentales de la propia cultura y de las culturas de otros grupos étnico-culturales, los individuos también atribuyen significado emocional a estos modelos. Sobre la base de los recientes avances en la teoría del apego, Hong et al. (2013) han desarrollado una medida del tiempo de reacción a un vínculo cultural seguro. Utilizando esta medida, mostraron que los estudiantes internacionales que asocian la seguridad emocional con sus culturas nativas y de acogida experimentan a su vez menos estrés de aculturación y mayor bienestar subjetivo en la cultura de acogida.

En algunas investigaciones actuales se han analizado también los mecanismos neurológicos subyacentes al vínculo entre la personalidad y las competencias interculturales. En esta línea, Van der Zee y Van Oudenhoven (2013) han distinguido entre rasgos de personalidad amortiguadores del estrés (la estabilidad emocional y la flexibilidad), que disminuyen la tendencia a ver las situaciones interculturales como una amenaza; y rasgos de personalidad socio-perceptivos (empatía cultural, apertura de mente e iniciativa social), asociados con una tendencia a percibir las situaciones interculturales como un reto. Los autores citan estudios empíricos que proporcionan apoyo a la hipótesis de que los rasgos amortiguadores del estrés protegen contra las características amenazantes de las situaciones interculturales, y que los rasgos socio-perceptivos facilitan la exploración de oportunidades sociales y cognitivas. Además, sugieren que el Sistema de Inhibición Conductual del cerebro proporciona la base neurológica de las disposiciones amortiguadores del estrés, mientras que el Sistema de Activación Conductual sustenta los rasgos socio-perceptivos. Esta investigación representa un intento original de crear un modelo integrador de la competencia intercultural, uniendo las bases biológicas del comportamiento a los rasgos de personalidad que predicen la competencia intercultural e interpretando dichas asociaciones desde el Modelo de Afecto, Comportamiento y Cognición, explicativo del *choque cultural* (Ward et al., 2001).

3.2. La Sensibilidad Intercultural

De los tres componentes que incluye la Competencia Comunicativa Intercultural, es la Sensibilidad Intercultural el que ha sido objeto de mayor investigación en los estudios transculturales dada su especial relevancia en relación con los encuentros y procesos de negociación intercultural (Osma, Crespo y Femoselle, 2011; Wawra, 2009). No obstante, al igual que ha ocurrido en otros ámbitos de la enseñanza, la Educación Intercultural se ha ocupado principalmente del desarrollo y la promoción de los aspectos cognitivos del alumnado. Así, en el ámbito educativo la atención se ha centrado tradicionalmente, sobre todo, en la promoción de los aspectos cognitivos más que en los afectivos. Sin embargo, los valores y actitudes, al no ser exclusivamente ideas o conceptos, no encuentran únicamente en la transmisión de la información la manera más adecuada de enseñarlos (Bohner y Dickel, 2011; Kalinoski et al., 2013; Kulik y Roberson, 2008; Leiva, 2015; Ortega, Mínguez y Gil, 1996). Por tanto, la conciencia cultural y el mero conocimiento del contexto social no son suficientes para promover actitudes favorables hacia la diversidad cultural (Walton, Prieta y Paradies, 2013). Es bien sabido que, a través de la educación, se transmiten ideologías y valores. Es por ello que el contexto educativo, además de ocuparse de crear y transmitir conocimiento, debe comprometerse con la planificación y el diseño de nuevas formas de integración social (Sanhueza et al., 2011).

Actualmente, el debate se centra en el tipo de actitudes que deben promoverse para la adecuada gestión de la pluralidad cultural (Osma et al., 2011; Sanhueza y Cardona, 2009). Entendemos por actitud aquella predisposición aprendida para responder consistentemente de un modo favorable o desfavorable ante personas o grupos de personas, objetos sociales y situaciones (Sales y García, 1997). Así, el estudio de la *Sensibilidad Intercultural*, entendida ésta como una actitud que predispone a llevar a cabo conductas positivas en relación a la diversidad cultural, permite conocer la manera de percibir y relacionarse de las personas con dicha diversidad (Ruiz-Bernardo, 2012a; Ruiz-Bernardo, Ferrández-Berrueco y Sales-Ciges, 2012). Dentro del estudio de la Sensibilidad Intercultural, destacan el ya explicado *Modelo de Competencia Comunicativa Intercultural* de Chen y Starosta (1996), desde el que se considera la Sensibilidad Intercultural como el componente afectivo, y el *Modelo de Desarrollo de la Sensibilidad Intercultural* de Bennett (1986). El marco común de ambos modelos se encuentra en su carácter formativo, ya que ambos coinciden en que la Sensibilidad Intercultural es una competencia susceptible de ser aprendida y; por tanto, el ámbito escolar resulta un contexto idóneo para potenciarla desde edades tempranas, con el fin de mejorar la convivencia en sociedades culturalmente plurales (Ruiz-Bernardo, 2012b; Sanhueza y Cardona, 2009).

El *Modelo de Desarrollo de la Sensibilidad Intercultural* de Bennett (1986, 1993) está basado en la manera de afrontar la diferencia mediante distintos procesos de adaptación cultural (Vilà, 2005). La Sensibilidad Intercultural se definiría desde esta perspectiva como la habilidad para identificar y apreciar las diferencias culturales (Hammer, Bennett y

Wiseman, 2003). Este modelo incluye seis etapas en el proceso de desarrollo de la sensibilidad: tres etapas etno-céntricas (negación de la diferencia, defensa contra la diferencia y minimización de la diferencia) y tres etno-relativas (aceptación de la diferencia, adaptación a la diferencia e integración de la diferencia). Bennett expone que las personas interaccionamos a través de un marco de significados implícitos constituido por valores culturales, normas, creencias y suposiciones. Este sistema de significados estereotipados se activa cuando las personas intentan explicar fenómenos, situaciones o escenarios desconocidos que tratan de interpretar sobre la base del conocimiento preexistente (Barron y Dasli, 2010). Durante el proceso de interpretación, los fenómenos inexplicables o desconocidos se encajan en las categorías preestablecidas que representan el significado *normal* y que dan sentido a la realidad perceptiva. Esta interpretación categórica refuerza la centralidad de las identidades de los intérpretes sin perjudicar su sistema de valores y creencias (Barron y Dasli, 2010). Esta condición constituye las etapas etno-céntricas (negación, defensa y minimización) del modelo de Sensibilidad Intercultural de Bennett, que rara vez se modifican a través de la interacción. Sin embargo, según Bennett, las personas tienen la oportunidad de avanzar hacia las etapas etno-relativas (aceptación, adaptación e integración) mediante el contacto continuo con personas con referentes culturales distintos, hecho que ayuda a considerar las diferencias culturales como alternativas igualmente válidas de interpretación de la realidad perceptiva. Durante estas etapas etno-relativas el individuo ya no emplea sus propios juicios de valor como criterios de verdad y eficiencia, sino que relativiza sus propias opiniones y es capaz de flexibilizar sus marcos de referencia para entender las diferentes representaciones de la realidad (Ford y Dillard, 1996; Monceri, 2009). Esto permite a los individuos empatizar con el otro gracias a la interacción y el resultante conocimiento compartido, y es donde se pone en práctica la sensibilidad intercultural (Barron y Dasli, 2010).

Por tanto, las diferentes etapas identificadas en el *Modelo de Sensibilidad Intercultural* de Bennett (1986, 1993) se caracterizarían por:

1. *Negación*: se lleva a cabo un uso abusivo de estereotipos para definir a otras culturas. Generalmente se experimenta cuando las personas viven en comunidades aisladas y no tienen contacto con otras culturas o éste es limitado.
2. *Defensa*: los individuos perciben las diferencias como una amenaza, ya que estas diferencias en el comportamiento se alejan de las reglas y normas de conducta establecidas por la propia cultura de referencia. Se perciben como negativas las diferencias culturales, evaluando el resto de culturas como subdesarrolladas con relación a la propia.
3. *Minimización*: los individuos desconocen o trivializan las diferencias culturales, partiendo de una universalidad artificiosa que asume que en el fondo las personas son esencialmente iguales.

4. *Aceptación*: las diferencias son respetadas ya que representan visiones del mundo igualmente válidas, aunque todavía no se han resuelto algunos dilemas resultantes de conflictos en las normas culturales.
5. *Adaptación*: los individuos han desarrollado la capacidad de ver la realidad a través de los ojos de los demás, mediante la empatía. Favorece la adaptación del comportamiento a cada contexto.
6. *Integración*: los individuos son capaces de aplicar las competencias interculturales en cualquier situación o contexto cultural, conocido o desconocido. Son conscientes de que forman parte de un contexto cultural determinado, y a su vez son capaces de permanecer al margen y no supeditarse a ese contexto en las comunicaciones interculturales.

La mayoría de los estudios sobre Sensibilidad Intercultural, basados en el modelo de Bennett, provienen del ámbito anglosajón y se han llevado a cabo con alumnado universitario (Sanhueza y Cardona, 2009). Por ejemplo, Olson y Kroeger (2001) hallaron que hablar una segunda lengua y tener una experiencia en el extranjero aumenta la probabilidad de poseer una mayor Sensibilidad Intercultural. En la misma línea, Anderson, Lawton, Rexeisen y Hubbard (2006), concluyeron que la estancia en el extranjero, además de mejorar la Sensibilidad Intercultural, proporciona a los universitarios flexibilidad e interés hacia otras culturas, hecho que hace disminuir el etnocentrismo. Por su parte, Barron y Dasli (2010) encuentran que los estudiantes universitarios procedentes de países de fuera del Reino Unido son más sensibles interculturalmente que los nativos.

En cuanto al *Modelo de Competencia Comunicativa Intercultural de Chen y Starosta* (1996), la dimensión afectiva de la Competencia Comunicativa Intercultural o Sensibilidad Intercultural abarca aquellas capacidades para emitir respuestas emocionales positivas y controlar aquellas que pueden perjudicar la comunicación intercultural (Vilà, 2003). Asimismo, implica el deseo que motiva a las personas a conocer, comprender, apreciar y aceptar las diferencias entre culturas (Chen y Starosta, 1996). De este modo, una persona competente interculturalmente será capaz de proyectar y recibir respuestas emocionales positivas antes, durante y después de las interacciones interculturales (Chen y Starosta, 1996). La Sensibilidad Intercultural hace énfasis en las emociones personales y variaciones en los sentimientos causados en situaciones culturalmente diversas, caracterizadas por la interacción con personas de otras culturas (Ruiz-Bernardo, 2012a). A pesar de que la competencia intercultural está recibiendo una considerable atención en las últimas décadas (Fredriksson y Nynäs, 2011), son pocos los estudios que se han llevado a cabo en nuestro país en el campo de la Sensibilidad Intercultural, encontrándose la mayoría de ellos adscritos al modelo de Chen y Starosta (1996).

Con población general, destaca el estudio de Ruiz-Bernardo (2012b) llevado a cabo con 995 personas de 16 a 85 años de la provincia de Castellón. Los resultados del estudio muestran que las personas extranjeras son significativamente más sensibles

interculturalmente que las autóctonas, que las mujeres son más sensibles que los hombres y que las personas entre 31 y 40 años son las más sensibles en comparación con el resto de rangos de edad, definiéndose los jóvenes entre 16 y 20 como los menos sensibles. Por otra parte, los resultados de esta investigación también indican que las personas con mayor formación (estudios universitarios) son más sensibles interculturalmente y que el hecho de haber vivido en el extranjero, hablar más de tres lenguas y convivir con personas de otras culturas aumenta el grado de sensibilidad intercultural. Un segundo estudio con población general es el realizado por Fernández-Borrero y Vázquez-Aguado (2014). En su investigación participaron 415 personas entre 18 y 64 años, poniéndose de manifiesto que, en general, el nivel de Sensibilidad Intercultural de la población estudiada (población andaluza) era elevado, y que el género, el nivel de estudios y el contacto con personas procedentes de otros países se asociaban significativamente con la Sensibilidad Intercultural. En este sentido, tanto las mujeres como las personas con estudios universitarios y aquellas que mantienen relación con extranjeros presentan mayores niveles de Sensibilidad Intercultural. También González y Ramírez (2016) han llevado a cabo un estudio con población general en el que analizan la relación entre la sensibilidad intercultural y las actitudes de aculturación y prejuicio expresadas por una muestra de inmigrantes y autóctonos de la ciudad de Cuenca. En la investigación participaron 255 personas mayores de 18 años. Los resultados indican que los inmigrantes manifiestan un mayor grado de sensibilidad intercultural, en comparación con los autóctonos, y que tanto los inmigrantes como los autóctonos eligen en mayor medida la asimilación como estrategia de aculturación, seguida por la integración. Además, los autores advierten que los autóctonos que prefieren la integración de los inmigrantes muestran menos prejuicios que los que eligen la asimilación, mientras que los inmigrantes que optan por la integración revelan mayor sensibilidad intercultural que los que prefieren la separación.

Con población universitaria destaca el trabajo de De Santos (2004), cuyos resultados señalan que de los 280 estudiantes de carreras de gestión (ADE y ECO) evaluados de la Universidad Pompeu i Fabra de Barcelona, únicamente un 22% poseía un perfil de experiencia intercultural intermedio o alto y un 50% mostraba predisposición para asistir a talleres en los que se trabajasen competencias comunicativas interculturales. Por su parte, el trabajo de Osma et al. (2011) con población universitaria de la Universidad Jaume I de Castellón, tuvo como objetivo obtener un diagnóstico general de la competencia comunicativa intercultural y relacionar los resultados con variables psicológicas, afectivas, cognitivas, de personalidad y de competencia comunicativa. En este estudio se obtuvieron como resultados relevantes un bajo porcentaje global de perfil de experiencia intercultural, en contraste con las elevadas puntuaciones en sensibilidad intercultural de los universitarios; no traduciéndose, por tanto, la alta sensibilidad intercultural en un nivel de actividad y participación de los estudiantes en vivencias interculturales. Los resultados de comparación, indicaron que los estudiantes con actitud favorable hacia lo intercultural muestran mayor autonomía y presentan mayor grado de apertura y amabilidad. Asimismo,

los estudiantes que se caracterizan por haber participado en más experiencias de carácter intercultural son personas más abiertas y confiadas que aquellas personas con baja experiencia intercultural, que tienden a ser más reflexivos. Estos autores, a través de un análisis de regresión, encuentran que la disposición para cuestionar los valores sociales, políticos y religiosos y no obstinarse en aceptar la autoridad y conformarse con la tradición es el mejor predictor de la sensibilidad intercultural. Además, la regulación emocional (tolerancia al malestar, control de la ansiedad y control del estrés) también es un predictor importante de esta variable, existiendo una relación negativa entre el malestar emocional, la ansiedad social y la vulnerabilidad con la curiosidad cultural, el etnocentrismo y la autoconfianza. Otro estudio con población universitaria es el realizado por Vázquez-Aguado, Fernández-Borrero y Álvarez-Pérez (2014) con 260 estudiantes de grado en Trabajo Social y en Psicología de la Universidad de Huelva. Los autores destacan que los estudiantes de ambos grados tienen una elevada sensibilidad intercultural y que existen diferencias significativas en los niveles de esta variable entre los que dominan otro idioma y los que no (a favor de los primeros), y entre los que mantienen relaciones cotidianas con personas extranjeras y los que no (también a favor de los primeros, únicamente en el caso de los estudiantes de psicología). No obstante, no encuentran diferencias en sensibilidad intercultural en función del sexo, del curso, de la formación en diversidad o de la experiencia laboral de los participantes.

Con población adolescente, cabe señalar la línea de investigación de Vilà (2006) con alumnado de Educación Secundaria. Esta autora, en un estudio con 638 estudiantes de Educación Secundaria de 12 a 14 años de la comarca del Baix Llobregat (Cataluña), obtuvo diferencias de género, presentando las chicas una mayor sensibilidad intercultural que los chicos. Además, el estudio concluyó que a mayor número de identificaciones culturales también se obtiene una mayor puntuación en sensibilidad intercultural, que el alumnado nacido en otros países y que posee diversidad cultural entre sus amistades obtiene puntuaciones superiores en sensibilidad intercultural y que el alumnado que percibe tener mayor competencia lingüística y hace un uso plurilingüe también obtiene mejores puntuaciones en sensibilidad intercultural. Otro estudio de interés con población adolescente es el de Aguaded (2006), realizado en la provincia de Huelva con 602 alumnos autóctonos e inmigrantes de primer ciclo de la ESO. Este estudio concluyó que el alumnado parecía disfrutar de la relación intercultural, produciéndose interacciones positivas entre los escolares, siendo los alumnos que no habían vivido un proceso migratorio interno o externo los que poseían una menor sensibilidad intercultural.

Por último, con población infantil destaca el trabajo de Sanhueza y Cardona (2009) realizado con una muestra de 198 alumnos y alumnas de 4º, 5º y 6º curso de Educación Primaria de la provincia de Alicante. En esta investigación se constata que los alumnos participantes poseen una buena sensibilidad y competencia intercultural, siendo ésta más positiva en el alumnado inmigrante que en el español. Asimismo, se concluye en este estudio que la sensibilidad intercultural va adquiriendo connotaciones más negativas

conforme aumenta la edad o el curso escolar. En línea con la investigación anterior, Sanhuesa et al. (2012) llevan a cabo un estudio con 389 alumnos de Educación Primaria y Secundaria de la provincia de Alicante. Entre los resultados describen la existencia de una respuesta positiva hacia la relación intercultural de los escolares, siendo ésta más positiva en el grupo de alumnos inmigrantes. Del mismo modo, los autores vuelven a confirmar que las actitudes negativas hacia la diversidad cultural aumentan con la edad, ya que los alumnos de Educación Primaria muestran una actitud más favorable hacia la diversidad que los alumnos de Secundaria. En este último trabajo, los autores concluyen que las chicas presentan una respuesta emocional más positiva hacia la relación intercultural que los chicos, destacando en interés, respeto y compromiso con sus compañeros de clase de culturas distintas a la propia. También con población de Educación Primaria encontramos el trabajo de Micó-Cebrián y Cava (2014). En este estudio participaron 473 alumnos de 5º y 6º de Primaria escolarizados en centros educativos de Castilla-La Mancha. Los resultados de esta investigación indicaron un mayor nivel de sensibilidad intercultural en las chicas en comparación con los chicos y niveles mayores de empatía emocional, autoconcepto social y satisfacción con la vida en los alumnos y alumnas que presentaban mayor sensibilidad intercultural.

En síntesis, la mayoría de los trabajos suelen describir una mayor sensibilidad intercultural en mujeres y en personas que han convivido con personas de otras culturas (Anderson et al., 2006; Micó-Cebrián y Cava, 2014; Ruiz-Bernardo, 2012b; Sanhuesa y Cardona, 2009; Sanhuesa et al., 2012; Vilà, 2005, 2006). Estos resultados están en consonancia con estudios que concluyen que las mujeres presentan mayores niveles que los varones en tolerancia y respeto hacia los demás (Gasser y Tan, 1999; Lozano y Etxebarria, 2007; Yelsma y Yelsma, 1998). Por otra parte, también existen investigaciones que constatan una correlación negativa entre sensibilidad intercultural y sexismo (Garaigordobil y Aliri, 2011).

A modo de conclusión, los trabajos efectuados sobre sensibilidad intercultural coinciden en la importancia del contacto con personas de culturas diferentes como factor clave en el desarrollo de la competencia intercultural (Vázquez-Aguado y Fernández-Borrero, 2012). Así, la Hipótesis de Contacto (Allport, 1954; Pettigrew, 1998) concibe el contacto con otras culturas como una de las estrategias más importantes para reducir el prejuicio hacia los grupos minoritarios. No obstante, el mero contacto no conlleva por sí mismo unas relaciones interculturales positivas, sino que deben darse una serie de condiciones para que las relaciones entre miembros de distintas culturas sean óptimas (Goikoetxea y Pascual, 2002):

1. La situación de contacto debe estimular una relación de interdependencia o cooperación para alcanzar un objetivo común.
2. Las normas sociales de la situación de contacto deben favorecer la relación igualitaria.

3. La situación de contacto debe tener un potencial de conocimiento, de modo que promueva una relación que revele detalles sobre los miembros del otro grupo, que facilite su visión como individuos y no únicamente como personas con características estereotipadas.
4. El estatus de los participantes de ambos colectivos debe ser igual en la situación de contacto.

Debido a la escasez de estudios en este ámbito es necesario, por tanto, invertir esfuerzos para la puesta en marcha de investigaciones que combinen la medición de la Sensibilidad Intercultural junto con otras variables que puedan estar a la base de esta competencia cultural y que permitan proporcionar información relevante acerca de las áreas que pudieran requerir de intervención para mejorar dicha competencia en el alumnado (Osma et al., 2011). Las emociones y sentimientos derivados del choque cultural provocados por situaciones, personas y ambientes diversos pueden verse atenuados o aminorados si se fortalecen algunas características personales y sociales como la empatía y la visión optimista a través del autoconcepto y la autoestima, así como las relaciones sociales con los iguales y adultos de referencia, pudiéndose fomentar de este modo el bienestar psicosocial y la satisfacción con la vida del alumnado.

3.3. La Empatía y su importancia en el encuentro intercultural

La empatía es un constructo de especial relevancia en las relaciones interpersonales y, en el caso que nos atañe, en las interacciones entre personas con referentes culturales distintos. Desde el campo de la investigación y de la práctica educativa se está constatando que el fomento de estrategias empáticas en contextos educativos multiculturales debe ser considerado como uno de los recursos más eficaces en la lucha contra los estereotipos y prejuicios interculturales (González-González, Álvarez-Castillo y Fernández-Caminero, 2015). La *empatía* es definida como la capacidad para situarse en el lugar de los demás, entendiendo tanto su punto de vista como sus sentimientos (Garaigordobil y García, 2006). La empatía, concebida desde un enfoque multidimensional, hace referencia a la capacidad de dar respuesta a los demás, teniendo en cuenta tanto los aspectos cognitivos como los afectivos y haciendo énfasis en la capacidad para distinguir entre el propio yo y el de los demás (Garaigordobil y García, 2006). La literatura distingue dos componentes de la empatía: el afectivo o preocupación empática, que hace referencia a los sentimientos de preocupación y tristeza ante la necesidad de otra persona, y que está vinculado a la experiencia emocional de sentir lo que el otro siente; y el cognitivo o toma de perspectiva, entendido como la habilidad para comprender el punto de vista de otra persona, y que se relaciona con la capacidad de identificarse con las experiencias de los otros (Davis, 1983; Eisenberg, 2000; Hoffman, 2002; Jolliffe y Farrington, 2006).

La empatía es uno de los elementos clave de la sensibilidad intercultural, ya que facilita la comprensión y la aceptación de otras visiones e interpretaciones de la realidad (Chen y Starosta, 2000). En relación a esto, es lógico pensar que aquellas personas con una capacidad empática más desarrollada, serán también más respetuosas con quienes perciban como diferentes (Lozano y Etxebarria, 2007). En el ámbito de las relaciones interculturales, Chen y Starosta (2000) se refieren a la empatía como la capacidad de situarse en el lugar de alguien culturalmente distinto y desarrollar pensamientos y emociones congruentes en la interacción. Wang et al. (2003) definieron el concepto de empatía etnocultural para referirse a aquel tipo de empatía mostrado hacia miembros de grupos étnicos, culturales y raciales diferentes al propio. La empatía etnocultural se trata de una competencia más difícil de desarrollar que la mera empatía interpersonal, ya que supone la asunción de la perspectiva de alguien que es considerado como miembro del exogrupo (González-González et al., 2015). La empatía etnocultural es definida por tres rasgos diferenciales: es necesario percibir al otro en su contexto cultural para adoptar su perspectiva; comporta el control de los prejuicios personales hacia los miembros de la cultura a la que pertenece la persona con la que se empatiza; y por último, la empatía etnocultural no es independiente de la experiencia previa que el sujeto ha tenido con la otra cultura (González-González et al., 2015; Wang et al., 2003).

La empatía, por tanto, puede ser un factor individual que juegue un papel importante en la determinación de las actitudes hacia los miembros de otros grupos culturales (Nesdale, Griffith, Durkin, y Maass, 2005), especialmente en sus componentes emocionales o de preocupación por el otro (Belacchi y Farina, 2012; Lozano y Etxebarria, 2007; Mestre, Samper y Frías, 2002; Micó-Cebrián y Cava, 2014; Nesdale et al., 2005). Varios autores han sugerido que el fomento de la empatía es una vía para aumentar el agrado de las personas por los miembros de otras culturas y grupos étnicos (Aboud y Levy, 2000; Feshbach y Feshbach, 1998) y un medio para disminuir las actitudes racistas y los prejuicios (Albiero y Matricardi, 2013; Shih, Stotzer y Gutierrez, 2013; Stephan y Finlay, 1999) y aumentar la tolerancia a la diversidad (Esteban-Guitart, Rivas y Pérez, 2012; Lozano y Etxevarría, 2007). La empatía, tratada desde un enfoque cultural, es un campo escasamente explorado (Dyche y Zayas, 2001; Green, 1998; Rasoal, Eklund y Hansen, 2011). De hecho, actualmente no existe demasiada investigación que trate la influencia directa de la relación entre la empatía y la sensibilidad intercultural. En un estudio previo de Micó-Cebrián y Cava (2014), los resultados indicaron niveles mayores del componente emocional de la empatía en los alumnos y alumnas con mayor sensibilidad intercultural.

Sobre esta base, es posible que los niños más empáticos muestren actitudes más positivas hacia los miembros de otras culturas o grupos étnicos que aquellos menos empáticos (Nesdale, et al., 2005). En esta línea, la investigación ha revelado que la empatía emocional puede llevar a un niño a sentir compasión o simpatía por otro (Miller, Eisenberg, Fabes y Shell, 1996). De este modo, tal y como confirman los estudios de Nesdale et al. (2005), a medida que aumenta la empatía emocional, los niños del grupo

cultural dominante muestran mayor agrado y menos prejuicios hacia los miembros de aquellos grupos étnicos minoritarios. En la misma línea, un estudio de Lozano y Etxebarria (2007) con adolescentes pone de manifiesto una asociación significativa entre las actitudes hacia la tolerancia a la diversidad y la empatía en su dimensión cognitiva (toma de perspectiva) y, en mayor medida, con la dimensión afectiva (preocupación empática); además, aunque siendo más débil la asociación, relacionan la tolerancia a la diversidad con la autoestima de los estudiantes.

Diferentes investigaciones han demostrado que la empatía está asociada con el comportamiento prosocial de niños y adolescentes, entendido este último concepto como aquellos comportamientos llevados a cabo de manera voluntaria para ayudar o beneficiar a otros (Garaigordobil y García, 2006; Krevans y Gibbs, 1996; Litvack-Miller, McDougall y Romney, 1997; Mestre et al., 2002; Roberts y Strayer, 1996; Sánchez-Queija, Oliva y Parra, 2006; Warden y Mackinnon, 2003). Otros estudios encuentran relaciones positivas entre unos altos niveles de empatía y la conducta cooperativa (Garaigordobil y Maganto, 2011; Rumble, Van Lange y Parks, 2010). De igual manera, la empatía también ha sido relacionada con la estabilidad emocional (Schultz, Izard y Bear, 2004), con las estrategias positivas de resolución de conflictos (Garaigordobil y Maganto, 2011; Niec y Russ, 2002) y con la autoestima y el autoconcepto positivo (Czerniawska, 2002; Garaigordobil, Cruz y Pérez, 2003; Garaigordobil y García, 2006; Kukiyama, 2002). Por el contrario, se han encontrado asociaciones negativas entre la empatía y conductas violentas, tales como el acoso escolar o el *cyberbullying* (Ang y Goh, 2010; Kokkinos y Kipritsi, 2012; Muñoz, Qualter y Padgett, 2011). También han sido negativas las relaciones halladas entre la empatía y las actitudes antisociales (Garaigordobil, Álvarez y Carralero, 2004; Mestre, Frías y Samper, 2004) y los comportamientos disruptivos y criminales (Jolliffe y Farrington, 2004).

Por otra parte, y desde el punto de vista neurológico, existe actualmente una corriente de investigación que estudia el papel de las neuronas espejo en la capacidad de sentir como propias las acciones, sensaciones y emociones que vivencian los demás (Lorente, 2014). Según Ruggieri (2013), las neuronas espejo permitirían a las personas corporalizar las acciones, sensaciones y emociones de otros a través de la mimetización y el contagio, sintiéndolas como propias. También les permitirían ponerse en el lugar de otras personas y anticipar, a través de la representación mental, las intenciones de los otros.

En cuanto a la relación entre la empatía y el entorno social de niños y adolescentes, en una revisión llevada a cabo por Eisenberg y Morris (2004) se concluye que la familia tiene un papel importante en el desarrollo de la empatía y la conducta prosocial de los hijos. Así, un clima afectuoso y de apoyo será promotor de la empatía y la conducta prosocial cuando los padres utilicen la inducción (mediante ejemplos y experiencias reales) y sean un modelo de conducta prosocial, además de mostrar expectativas altas sobre la prosocialidad de sus hijos (Eisenberg y Morris, 2004). Esta relación puede ser explicada por dos

mecanismos no excluyentes: aquellos niños y adolescentes que tengan cubiertas sus necesidades emocionales podrán interesarse y ser sensibles a las necesidades de los demás; al mismo tiempo, quienes crezcan en un ambiente de amor y afecto dispondrán de un buen modelo de conducta del que aprender cómo relacionarse con los demás (Davis, 1994; Sánchez-Queija et al., 2006). En cuanto al papel de los iguales, existen estudios que indican que los adolescentes más empáticos y prosociales son los que tienen a su vez una mejor relación con su mejor amigo/a (Sánchez-Queija et al., 2006). De este modo, la empatía podría actuar como facilitador del desarrollo de relaciones de intimidad, o también podría ocurrir que sean las relaciones de intimidad las que faciliten el fortalecimiento del sentimiento empático (Sánchez-Queija et al., 2006).

En cuanto a las diferencias de género en empatía, numerosos estudios han encontrado puntuaciones significativamente superiores en las chicas en contraposición a los chicos (Esteban-Guitart et al., 2012; Garaigordobil y García, 2006; Gorostiaga, Balluerka y Soroa, 2014; Litvack-Miller et al., 1997; Mestre, Samper, Frías, y Tur, 2009; Mestre et al., 2002; Mestre et al., 2004; Mestre, Frías y Tur, 1997; Mestre, Samper, Tur y Díez, 2001; Micó-Cebrián y Cava, 2014; Retuerto, 2004; Rose y Rudolph, 2006; Sánchez-Queija et al., 2006; Singh-Manoux, 2000; Van Tilburg, Unterberg y Vingerhoets, 2002), encontrando algunas investigaciones esta superioridad de las mujeres especialmente en el componente afectivo de la empatía (Baron-Cohen y Wheelwright, 2004; Mestre et al., 2009; Micó-Cebrián y Cava, 2014; Muncer y Ling, 2006; Retuerto, 2004). En este sentido, en un estudio longitudinal realizado por Mestre et al. (2009) con adolescentes de entre 13 y 16 años hallaron entre sus resultados una mayor disposición empática de las adolescentes respecto a los varones y constataron que dichas diferencias se incrementan con la edad, aumentando el tamaño del efecto en el segundo momento temporal (14 años de edad media), y en mayor medida en la empatía emocional que en la cognitiva. Del mismo modo, en un estudio realizado por Retuerto (2004) con adolescentes y jóvenes de entre 13 y 23 años, se concluye que el género resulta una variable discriminativa en la empatía, encontrando que las mujeres están más predispuestas a ofrecer respuestas afectivas (empatía emocional) y no encontrando diferencias entre varones y mujeres en cuanto a su capacidad cognitiva (empatía cognitiva) para comprender la situación del otro y ponerse en su lugar. Por tanto, aunque ambos géneros comprenderían por igual la situación, las mujeres reaccionarían más afectivamente.

En relación a esto, diversos estudios sobre Neurociencia Social han encontrado diferencias de género en las bases neuronales reguladoras de la empatía, siendo las mujeres las que activan en mayor medida áreas cerebrales implicadas en las respuestas emocionales que se encuentran especialmente vinculadas al hemisferio derecho (Derntl et al., 2010; Han, Fan, y Mao, 2008; Proverbio, Adorni, Zani, y Trestianu, 2009; Rueckert y Naybar, 2008; Schulte-Ruther, Markowitsch, Shah, Fink y Piefke, 2008). No obstante, estas diferencias de género también podrían deberse, en parte, a los procesos de socialización (Sánchez-Queija et al., 2006). En este sentido, las chicas, desde la infancia, son

socializadas y educadas en el valor de las relaciones sociales y la importancia del afecto, la preocupación y el cuidado de los demás, lo que favorecería su mayor desarrollo de la empatía en comparación con los chicos (Eisenberg, Zou y Koller, 2001; Lorente, 2014). Por ello, Van der Graaff, Branje, Wied, Hawk y Van Lier (2014) distinguen entre dos vertientes explicativas de las diferencias de género en empatía: las biológicas, basadas en las diferencias hormonales y/o neurológicas, y las sociales, que estarían causadas por las expectativas derivadas de los roles de género.

En cuanto a la procedencia geográfica, cabe destacar que son escasas las investigaciones que han estudiado las diferencias en empatía en función del origen del alumnado. Así, Soriano y Osorio (2008), en una investigación con alumnos de Educación Secundaria de procedencias diversas (españoles, magrebíes, latinoamericanos, europeos del este y subsaharianos), encuentran que todo el alumnado, con independencia de su procedencia, muestra una alta capacidad en el nivel de comprensión empática de los demás; no obstante, en cuanto a la capacidad para detectar los sentimientos ajenos, el alumnado magrebí era el que mostraba peores resultados.

Por último, respecto a las diferencias en empatía en función de la edad, algunos autores han observado que los valores en dicha variable aumentan desde la adolescencia a la juventud (Alexander, 2001; Retuerto, 2004; Van Tilburg et al., 2002). Otros estudios describen un aumento de la empatía con la edad únicamente en las chicas, mientras que en los chicos los niveles permanecerían constantes (Calvo, González y Martorrel, 2001). En este sentido, otros autores defienden que las diferencias de género en empatía se incrementarían durante la adolescencia (Van der Graaff et al., 2014) y que dicha diferencia se mantendría y consolidaría después de dicha etapa (González-González et al., 2015). Sin embargo, otras investigaciones no encuentran diferencias en empatía en niños y adolescentes de diferentes edades (Garaigordobil, 2009; Gorostiaga et al., 2014; Mestre et al., 2004).

CAPÍTULO III

Satisfacción con la vida y bienestar psicosocial en adolescentes

Como ya se indicaba en el Capítulo I, en las últimas décadas han surgido nuevas perspectivas teóricas en el estudio de la adolescencia; y, ciertamente, cada vez resulta más patente la necesidad de un cambio en la visión científica de la adolescencia. Es necesaria la transición desde el paradigma tradicional que la concibe como una etapa problemática y turbulenta del ciclo vital, hacia una perspectiva menos catastrofista y más realista y positiva del mundo adolescente. En este sentido, cada vez son más los esfuerzos invertidos en la promoción del bienestar de la población adolescente, así como los estudios llevados a cabo desde el enfoque del desarrollo positivo. La Psicología Positiva ha aportado una nueva perspectiva desde la que analizar numerosos aspectos relacionados con la calidad de vida y el bienestar psicosocial de las personas. Este acercamiento busca no sólo evitar la aparición de problemáticas psicológicas y sociales mediante su prevención e intervención, sino que también pretende incrementar las potencialidades y recursos de la población mejorando así su calidad de vida. Este enfoque es especialmente interesante en el estudio de la adolescencia, cuya investigación se ha centrado tradicionalmente en el análisis de las problemáticas, dificultades y conductas de riesgo surgidas durante esta etapa. El estudio del bienestar psicosocial en los adolescentes y de cómo determinadas variables personales, familiares, sociales y escolares pueden estar relacionadas con su satisfacción con la vida constituye una interesante línea de investigación, todavía no suficientemente desarrollada.

En este capítulo abordaremos, por tanto, y desde la perspectiva de la Psicología Positiva algunas variables que son centrales en el presente estudio, como son la satisfacción con la vida y el autoconcepto. Se analizarán también algunos otros indicadores de bienestar psicosocial vinculados al contexto familiar y social, y sus relaciones con la satisfacción con la vida. Para terminar, se dedicará el último apartado a las relaciones existentes entre aspectos asociados a la diversidad cultural y variables vinculadas al bienestar adolescente. Este capítulo se inicia con una primera descripción de la Psicología Positiva, indicando sus principales características y sus rasgos distintivos. Aunque ya fueron señalados brevemente en Capítulo I, a continuación se lleva a cabo una descripción más amplia y detallada.

1. EL ENFOQUE DE LA PSICOLOGÍA POSITIVA EN EL ESTUDIO DE LA ADOLESCENCIA

La Psicología Positiva defiende la evaluación del bienestar como un elemento clave para el estudio de la calidad de vida de las personas. Anclado en esta vertiente encontramos el *Modelo de desarrollo positivo adolescente* (Benson et al., 2006) que considera diferentes constructos psicológicos como promotores del desarrollo integral y del bienestar psicosocial y que, además, ayudan a prevenir la aparición de problemas durante el desarrollo. Sin embargo, este enfoque no sólo se centra en la prevención de determinadas problemáticas, sino que su finalidad es mejorar el bienestar y la calidad de vida de la población.

No obstante, la historia de la Psicología Positiva todavía es muy reciente y, aunque cada vez ocupa un lugar más relevante en las investigaciones psicológicas, todavía no goza de un estatus ampliamente reconocido. Durante gran parte de su relativa corta historia, la Psicología se ha ocupado casi exclusivamente del estudio de la patología de la mente y del comportamiento humano, dejando de lado las características positivas que nos definen (González-Arratia, Gil-Lacruz, Valdez y Mira, 2016; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000; Vera, 2010). En relación a esto, hace dos décadas, Myers y Diener (1995) señalaron que el número de artículos publicados en revistas de psicología sobre estados negativos de las personas mantenían una ratio de 17:1 en comparación con los referidos a los estados positivos. Es gracias al creciente interés acerca de la vivencia de los estados positivos de las personas que progresivamente ha aumentado la atención hacia el nuevo campo de estudio de la Psicología Positiva (Casas, 2004; Snyder y López, 2002).

Tradicionalmente, ha prevalecido una visión negativa de la adolescencia a lo largo de la historia, considerándola como una etapa conflictiva y problemática (Arnett, 1999; Marina et al., 2015; Oliva, 2003; Oliva et al., 2010; Rodríguez-Fernández et al., 2016a; Rodríguez-Fernández et al., 2016b). Es cierto que existe investigación que apoya la existencia de dificultades durante la adolescencia, en especial en relación al aumento de los conflictos familiares (Correa et al., 2014; Ibabe, 2015; Laursen, Coy y Collins, 1998; Parra y Oliva, 2002; Steinberg y Morris, 2001), la inestabilidad emocional (Buchanan, Eccles y Becker, 1992; Larson y Richards, 1994; Mestre, Samper, Tur-Porcar, Richaud y Mesurado, 2012; Silva-Escorcía y Mejía-Pérez, 2015) y la iniciación en conductas de riesgo (Arnett, 1999; Catalano, Hawkins, Berglund, Pollard y Arthur, 2002; Oropesa, Moreno, Pérez y Muñoz-Tinoco, 2014; Palacios, 2015). Sin embargo, no por ello debe considerarse la adolescencia globalmente como una etapa de problemas generalizados (Oliva, 2003; Oliva et al., 2010). Por ello, es necesario invertir esfuerzos en el estudio de los aspectos positivos que subyacen a la adolescencia, que posibilitan el empoderamiento y la iniciativa de los jóvenes y que ponen énfasis en sus fortalezas y potencialidades (Marina et al., 2015).

Pertegal (2014) realiza una revisión de la evolución de los modelos de estudio e intervención con la adolescencia a lo largo de las últimas décadas. Siguiendo este mismo esquema, se señalan a continuación las principales características de estos modelos. El análisis de la evolución de estos modelos nos permite comprender mejor las características distintivas de la Psicología Positiva:

- *El Modelo del déficit.* Este modelo concibe la adolescencia como una etapa plena de riesgos, peligros y problemas y, por lo tanto, las intervenciones desde este modelo se dirigen a la reducción del impacto de los factores de riesgo y al tratamiento de las problemáticas sociales urgentes (Benson y Pittman, 2001; Benson y Saito, 2000; Oliva, 2004). Este modelo recoge la perspectiva del modelo biomédico tradicional que entiende la salud como ausencia de enfermedad, frente al concepto actual de salud como un estado completo de bienestar físico, mental y social (Oblitas y Becoña, 2000). Este modelo surge en los Estados Unidos en la década de los 50 y 60 como consecuencia de la preocupación ante el creciente consumo de sustancias adictivas, la delincuencia, las conductas sexuales de riesgo, los embarazos no deseados y el abandono y fracaso escolar. Es a partir de los 70 cuando se comienzan a desarrollar intervenciones preventivas entre los adolescentes y jóvenes con mayor riesgo de exclusión social.
- *El Modelo de la competencia.* Este modelo, nacido a principios de los años 80 en Estados Unidos, defiende que el éxito de la intervención radica en dotar de recursos a los individuos para que sean autónomos y competentes a la hora de resolver sus problemas. Por tanto, además de la reducción de las conductas de riesgo, es necesario el desarrollo de competencias y habilidades específicas consideradas como recursos personales de adaptación y afrontamiento que ayudarán a los jóvenes a superar las conductas de riesgo (Costa, 1987). Algunos ejemplos de esta aproximación son los programas dirigidos a entrenar en habilidades de resolución de problemas como medio para evitar la violencia (Spivack y Shure, 1974) y los programas de entrenamiento en asertividad y habilidades de resistencia a la presión grupal (Botvin y Tortu, 1988; Rotheram-Borus, 1988).
- *El Modelo de la resiliencia.* Este modelo explica que hay personas que, a pesar de haber vivido en entornos adversos y de alto riesgo (familias multiproblemáticas, entorno de pobreza, situaciones de abuso, etc.), se desarrollan como individuos psicológicamente sanos y con éxito (Anthony, 1974; Becoña, 2006; Eccles y Gootman, 2002; Garmezy, 1994; Larson, 2000; Lerner, 2004; Masten, 2001; Rutter, 1993; Scales y Leffert, 1999; Werner y Smith, 1982). Este enfoque considera la resiliencia como un proceso que implica la superación de la adversidad y la adaptación exitosa de la persona a pesar de haber vivido situaciones problemáticas o traumáticas (Becoña, 2006;

Luthar, Cicchetti y Becker, 2000; Masten, 2001; Vera, Carabelo y Vecina, 2006). Es con el desarrollo de esta aproximación, con auge en los años 90 y posteriores, cuando se comienzan a tener en cuenta los factores de protección, que funcionan como amortiguadores del impacto de los factores de riesgo y que pueden explicar el desarrollo positivo de las personas en contextos de dificultad psicosocial (Bernard, 2004; Luthar, 2006). En este sentido, la investigación expone que existen una serie de factores, tanto personales como sociales, que contribuyen a superar la adversidad. Entre los factores personales encontraríamos la alta autoestima y la confianza en uno mismo, el locus de control interno, el optimismo, la competencia social, las habilidades de resolución de conflictos, la responsabilidad y la empatía, entre otros (Benson y Leffert, 2001; Bernard, 1991). Entre los factores contextuales destacarían la existencia de vínculos positivos con adultos significativos, las altas expectativas hacia el niño por parte de los adultos significativos y la participación en actividades de contribución a la comunidad (Bernard, 2004).

- *El Modelo del desarrollo positivo*. Este modelo expone que todo adolescente necesita oportunidades para su desarrollo personal. A finales del siglo XX nace en Estados Unidos una nueva visión de los adolescentes, concebidos como fuentes de recursos a promover, que enfatiza la potenciación y promoción de las fortalezas personales, de los valores positivos y de las competencias socioemocionales como promotores del desarrollo saludable durante la adolescencia (Benson et al., 2006; Oliva et al., 2010; Pertegal, 2014). La idea subyacente es que todos los adolescentes poseen el potencial para desarrollarse de manera exitosa y saludable. Para ello, es necesario que el adolescente adquiera los conocimientos, habilidades y competencias necesarias para superar con éxito las tareas evolutivas intrínsecas a este proceso de cambio (Pittman, 1993). Paralelamente, debe existir un contexto positivo o entorno responsivo que dé respuesta a las necesidades del adolescente, le ofrezca apoyo y le dote de oportunidades para la promoción de dichas competencias que le facilitarán un desarrollo saludable (Pittman, 1993).

Por tanto, desde la visión del desarrollo positivo adolescente, propugnada desde el enfoque de la Psicología Positiva, se concibe a los jóvenes como fuentes de recursos y oportunidades, dotados con un alto potencial para la adaptación y el cambio (Oliva et al., 2010). Así, es necesario proporcionar oportunidades a los adolescentes para lograr su empoderamiento y convertirlos en los actores y promotores de su propio desarrollo y en contribuyentes activos de la sociedad (Pertegal, 2014). Además, la perspectiva de la Psicología Positiva implica una visión de la adolescencia como un proceso evolutivo natural y holístico del desarrollo, es decir, que repara en todos los componentes personales –actitudes, valores, habilidades, conductas, etc.- y en las diferentes facetas de la persona –

física, familiar, académica, social, emocional, etc.- (Dowling et al., 2004; Lerner, 2004; Pittman, 2000).

Por otra parte, desde esta corriente psicológica se defiende la importancia del estudio y la investigación dirigida a desarrollar un modelo contrastado sobre los factores que promueven el desarrollo positivo integral. De este modo, además de los factores de riesgo y protección, se intentan conocer aquellos otros recursos o activos que funcionan como promotores del desarrollo positivo (tanto a nivel personal como a nivel contextual -familiar, escolar y comunitario-) y cómo es la interacción entre los diferentes grupos de factores. Así, diferentes estudios (Oliva et al., 2010; Scales y Feffert, 1999; Theokas et al., 2005) identifican recursos promotores del desarrollo adolescente, tanto externos (características favorables de la familia, la escuela o la comunidad en la que está inserto el adolescente, existencia de afecto y límites y de modelos adultos positivos, influencia positiva del grupo de iguales, seguridad en la comunidad...), como internos (alta autoestima, responsabilidad, expectativas de futuro, capacidad de resolución de problemas y toma de decisiones...). Los adolescentes que dispongan de mayores recursos o activos presentarán por ello un mejor desarrollo, saludable y positivo (Scales, Benson, Leffert y Blith, 2000). Todo ello quedará reflejado en distintos indicadores de éxito como son las conductas prosociales, el interés por conocer a personas de diferentes culturas, los óptimos resultados escolares, el autocuidado, la evitación de riesgos innecesarios o la superación de la adversidad (Oliva et al., 2010). Sin embargo, cuando estos recursos no estén presentes será más complicado el desarrollo positivo del adolescente y será más probable la aparición de trastornos emocionales y comportamentales. Por lo tanto, la presencia de activos o recursos positivos facilitará que los jóvenes puedan resolver de manera óptima las tareas evolutivas propias de la adolescencia (Oliva et al., 2010).

Por último, la Psicología Positiva se erige como un modelo centrado en la promoción de la salud, la calidad de vida y el bienestar, desde donde se promueven las fortalezas, competencias, habilidades, conductas y experiencias necesarias no sólo para gozar de un buen ajuste psicosocial, sino para tener una exitosa transición a la vida adulta (Benson, Mannes, Pittman y Ferber, 2004; Oliva et al., 2010; Park, 2004). Para ello se investiga sobre aquellas prácticas y principios que pueden guiar de manera exitosa y saludable el desarrollo adolescente (Pertegal, 2014). Actualmente, cada vez disponemos de más ejemplos de investigaciones fundamentadas en la Psicología Positiva que estudian los factores personales y sociales que inciden en el bienestar (Argyle, 2001; Diener y Seligman, 2002; Fredrickson, 2000; Keyes, 1998, 2005; Lerner, 2004; Little, 1993; Myers, 2000; Oliva et al., 2010; Pertegal, 2014; Peterson y Seligman, 2004; Roth y Brooks-Gunn, 2003; Ryff y Keyes, 1995; Seligman, 2002).

En este sentido, uno de los modelos más reconocidos dentro de la corriente de la Psicología Positiva es el *Modelo de las cinco Ces* (Lerner, 2004; Little, 1993; Roth y Brooks-Gunn, 2003). Este modelo incluye cinco categorías de competencias y recursos

personales que organizarían el desarrollo positivo adolescente: Competencia (capacidad para expresar un buen desempeño en la actividad social, académica, cognitiva y vocacional), Confianza (valoración global positiva de uno mismo y de la autoeficacia), Conexión (vínculos positivos con personas e instituciones), Carácter (respeto por las normas sociales y culturales, modelos de conducta adecuada, moralidad e integridad) y Cuidado (simpatía, empatía e identificación con los demás). En el momento que se consiguen las cinco surgirá una sexta categoría de competencias, la Contribución, tanto del adolescente hacia sí mismo, como hacia su familia, comunidad y sociedad (Lerner, Dowling y Anderson, 2003; Lerner et al., 2005). En nuestro país, es interesante destacar el *Modelo de desarrollo positivo* propuesto por Oliva et al. (2010), que recoge cinco competencias generales que deberían presentar los adolescentes con un elevado nivel de desarrollo y ajuste psicosocial: Competencia personal (identidad positiva y competencia personal), Competencia social (habilidades comunicativas y de resolución de problemas personales), Competencia cognitiva (inteligencia crítica, analítica y creativa y capacidad de toma de decisiones), Competencia moral (valores morales, responsabilidad y compromiso social) y Competencia emocional (manejo de las emociones propias y ajenas, empatía y tolerancia a la frustración).

2. LA CALIDAD DE VIDA Y EL BIENESTAR EN ADOLESCENTES

El concepto de calidad de vida ha ido cobrando relevancia en los últimos años, llegando a ser considerado como un indicador de salud, complementando así las tradicionales evaluaciones del estado de salud tomadas mediante las medidas de morbilidad y mortalidad tan utilizadas en la salud pública (Aymerich et al., 2005; Urzúa, Cortés, Prieto, Vega y Tapia, 2005). Podemos entender la calidad de vida como la capacidad de la persona de participar plenamente en funciones y actividades físicas, psicológicas y sociales apropiadas a su edad (Serra-Sutton, 2006). Mediante la evaluación de la calidad de vida se lleva a cabo una autovaloración subjetiva respecto del propio estado de salud y bienestar general, y como éstos influyen sobre la capacidad de la persona para llevar a cabo las actividades que considera importantes (Guyatt, Feeny y Patrick, 1993). Las dimensiones personales que habitualmente se evalúan hacen referencia al bienestar físico, psicológico, emocional y social (Ravens-Sieberer et al., 2007).

Un primer aspecto que es necesario indicar es que la calidad de vida implica la presencia de aspectos positivos en la vida de las personas y no únicamente la ausencia de aspectos negativos (Cummins, 1995, 1998, 2003). Además, no sólo los aspectos objetivos tales como la salud física o los recursos económicos son indicadores de calidad de vida,

sino que es importante tener en cuenta los factores psicosociales o subjetivos que inciden en el bienestar. De hecho, no necesariamente los países más ricos o con mayor nivel de ingresos económicos son los que gozan de mayor calidad de vida según la evaluación subjetiva de sus habitantes (Urzúa y Caqueo-Urizar, 2012). Por tanto, la calidad de vida estará supeditada tanto a indicadores objetivos, como las condiciones de vida o el estado de salud, como a indicadores subjetivos, como son la satisfacción con la vida o el bienestar (Huppert y Whittington, 2003; Wrosch y Scheier, 2003). En este sentido, una definición global de calidad de vida podría ser la relativa al nivel percibido de bienestar y satisfacción derivado de la evaluación que realiza cada individuo de diferentes elementos objetivos y subjetivos relacionados con las distintas facetas de su vida (Urzúa y Caqueo-Urizar, 2012).

Como acabamos de ver, el bienestar es un concepto íntimamente relacionado con la calidad de vida. Así, desde el contexto más amplio de estudio de la calidad de vida, durante las últimas décadas se ha ido incrementado el interés por la comprensión del bienestar y el análisis de sus componentes psicosociales (Alfaro, Casas y López, 2015). El concepto de bienestar, en términos generales, se sustenta sobre tres pilares: la subjetividad (ya que depende de la propia experiencia personal), la globalidad (porque incluye la valoración del individuo en todas las facetas de la vida) y la positividad (porque va más allá de la mera ausencia de factores negativos) (Diener, 1994). Actualmente, las tres líneas de investigación más importantes en relación al bienestar se clasifican en las dedicadas al estudio del bienestar subjetivo, el bienestar psicológico y el bienestar social (Alfaro, Casas y López, 2015; Zubieta et al., 2012b).

El concepto de bienestar subjetivo incluiría los juicios personales sobre la satisfacción o insatisfacción con la propia vida (Ryan y Deci, 2001). Este concepto se relaciona con una perspectiva hedónica, asociada a la experiencia de placer o displacer (Balaguer y Castillo, 2009). Podríamos entender el bienestar subjetivo como el grado en que una persona evalúa su vida de manera genérica en términos positivos, utilizando para este juicio personal tanto los pensamientos como los afectos (Veenhoven, 1991). El componente cognitivo, o satisfacción con la vida, representaría la discrepancia percibida entre las propias aspiraciones y los logros, siendo más estable en el tiempo. Por su parte, el componente afectivo se referiría al agrado experimentado por la persona con sus emociones, sentimientos y estados anímicos más frecuentes, siendo más voluble que el primer componente. Ambos componentes se encuentran interrelacionados, ya que una persona que sienta experiencias emocionales placenteras percibirá su vida como positiva con mayor probabilidad; y, en sentido inverso, la persona que evalúe su vida como satisfactoria y realice una valoración positiva de sus circunstancias vitales presentará con frecuencia un estado de ánimo positivo (Zubieta, Fernández y Sosa, 2012a).

En segundo lugar, el bienestar psicológico, próximo a la tradición humanística, se relaciona con los procesos de realización personal, desarrollo de las potencialidades y funcionamiento psicológico pleno (Balaguer y Castillo, 2009; Ryff y Singer, 2006). Se han

propuesto seis dimensiones distintas como componentes principales del bienestar psicológico (Ryff, 1989; Ryff y Keyes, 1995):

1. *Autoaceptación*. Se refiere a la representación positiva de uno mismo, aún siendo consciente de las propias limitaciones.
2. *Relaciones positivas con otros*. Las personas necesitan mantener relaciones sociales estables y tener amigos en los que confiar.
3. *Autonomía*. Se asocia a la resistencia a la presión social y a la autorregulación del comportamiento como medios para mantener la propia individualidad, autodeterminación e independencia personal.
4. *Dominio del entorno*. Se refiere a la capacidad para elegir o crear entornos favorables para satisfacer los deseos y necesidades individuales. Se relaciona con la sensación de control e influencia sobre el contexto.
5. *Propósito en la vida*. Hace referencia al conjunto de metas y objetivos que permiten al individuo dotar su vida de cierto sentido.
6. *Crecimiento personal*. Referente al interés por desarrollar las propias potencialidades y capacidades y crecer como persona.

Por último, el bienestar social se refiere a la valoración que el sujeto hace de las circunstancias y funcionamiento de su medio social (Keyes, 1998). Así, se ocuparía de las relaciones interpersonales e intergrupales producidas en los diferentes contextos sociales de la persona (Blanco y Valera, 2007). Las personas no somos entes aislados, sino que nos encontramos insertas en un contexto en el cual nos desarrollamos y que, por tanto, influye en nuestro bienestar. El bienestar social se compone de cinco dimensiones (Keyes, 1998):

1. *Integración social*. Referente a la evaluación personal de la calidad de las relaciones que mantenemos con la sociedad y con la comunidad.
2. *Aceptación social*. Relacionado con la presencia de confianza, aceptación y actitudes positivas hacia los otros (atribución de honestidad, bondad, amabilidad...) y la aceptación de los aspectos positivos y negativos de nuestra propia vida.
3. *Contribución social*. Es el sentimiento de utilidad, de que se es un miembro vital de la sociedad, que se tiene algo útil que ofrecer al bien común y que lo que uno aporta es valorado.
4. *Actualización social*. Referida a la confianza en el progreso y el cambio social, en el potencial de crecimiento y desarrollo de la sociedad y en su capacidad para producir bienestar. Se entiende a la sociedad y las instituciones que la conforman como entes dinámicos encaminados a conseguir objetivos de los que poder beneficiarnos.
5. *Coherencia social*. Es la habilidad que tenemos para entender la dinámica, organización y funcionamiento de la sociedad y la capacidad de preocupación por enterarse de lo que ocurre en el mundo.

Para Keyes (2005), el equilibrio entre el bienestar subjetivo, el bienestar psicológico y el bienestar social conformarían los criterios diagnósticos de la salud mental. El bienestar está fuertemente vinculado a una serie de indicadores físicos, emocionales y sociales del funcionamiento personal (Jiang, Huebner y Hills, 2013). De este modo, el bienestar no sólo consiste en la ausencia de síntomas negativos como la ansiedad o la depresión, o que las emociones positivas sean más frecuentes y más intensas que las negativas; sino también en que la persona se valore y respete a sí misma, que encuentre sentido a su vida, que goce de relaciones positivas con otras personas y que reciba un apoyo social satisfactorio, entre otros (Bilbao, 2008). Estudios previos vinculan el bienestar con otros indicadores de salud personal tales como la satisfacción con la vida, la felicidad, la autoestima, la funcionalidad familiar, la participación en actividades de voluntariado, el apoyo social o las relaciones positivas con los demás (Bilbao, 2008; Blanco y Díaz, 2005; Keyes, Shmotkin y Ryff, 2002; Zubieta y Delfino, 2010).

Diversos autores han investigado sobre las diferencias de género en bienestar. En relación al bienestar subjetivo, investigaciones previas indican que las mujeres, en general, suelen informar mayor afectividad negativa y mayor intensidad afectiva en comparación con los hombres y que, por lo tanto, es posible que experimenten al mismo tiempo y con mayor intensidad emociones positivas y negativas generándose por consiguiente un equilibrio que provoca niveles de bienestar subjetivo similares a los hombres (Barrientos, 2005). Distintas investigaciones obtienen resultados similares, no encontrando diferencias entre el bienestar hedónico o subjetivo expresado por hombres y mujeres, quienes expresan sentirse satisfechos con sus vidas en general (Páez, Bilbao y Javaloy, 2008; Zubieta et al., 2012b). Con respecto al bienestar psicológico, se encuentran diferencias de género dependiendo de las dimensiones a las que se atienda. Normalmente, son las mujeres las que obtienen niveles superiores de bienestar psicológico en las facetas referidas al crecimiento personal y potenciación de las propias capacidades; sin embargo, los hombres muestran mayores niveles en relación al propósito de sus vidas y en autonomía, otorgando una mayor importancia a las metas y objetivos personales y a la capacidad de autorregular su comportamiento y resistirse a la presión social (Yáñez y Cárdenas, 2010; Zubieta et al., 2012b). Respecto del bienestar social, las diferencias de género suelen encontrarse a favor de las mujeres en la calidad de las relaciones que mantienen con la sociedad y con sus grupos de pertenencia y en el sentimiento recíproco de utilidad con el entorno, del cual aportan y reciben aspectos provechosos (Zubieta et al., 2012b).

Sin embargo, pese al creciente aumento del número de investigaciones sobre calidad de vida y bienestar, la cantidad de estos estudios dirigidos a la población adolescente todavía es muy escasa (Cava et al., 2014; Casas, 2011; Rajmil, Estrada, Herdman, Serra-Sutton y Alonso, 2001; Tian, Wang y Huebener, 2015; Verdugo, 2002; Viñas, González, Malo, García y Casas, 2014). Para conocer el bienestar y la calidad de vida de los adolescentes, es necesario tener en cuenta sus percepciones, aspiraciones, evaluaciones y opiniones; ya que pueden diferir de las atribuciones de bienestar que los adultos realizamos

sobre las condiciones de vida de los más jóvenes. Hasta hace no mucho, se extrapolaban los resultados obtenidos en la población adulta a las poblaciones más jóvenes, con los sesgos que ello conlleva. No obstante, durante las últimas décadas ha aumentado el interés científico sobre el bienestar subjetivo durante la infancia y la adolescencia y las investigaciones han comenzado a confiar en las informaciones proporcionadas por niños y adolescentes y han dotado a estos datos de fiabilidad y relevancia científica (Ben-Arieh, Casas, Fronès y Korbin, 2014; Casas, 2010, 2016).

En la investigación sobre el bienestar personal en población adulta se han diseñado instrumentos de evaluación de este constructo, desde diversos modelos teóricos, cuyos resultados han sido considerados como indicadores psicosociales de bienestar o calidad de vida de grandes grupos poblacionales (Casas, 1989). No obstante, los estudios sobre población infantil y adolescente todavía son escasos en comparación. Si bien es cierto que, gracias a la implantación de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño de 1989, ha ido aumentando gradualmente el interés por los estudios a nivel macrosocial centrados en la población menor de edad (Casas, 2010). Así, a partir de la última década del siglo pasado se han comenzado a introducir indicadores positivos y subjetivos relacionados con la calidad de vida infantil y adolescente y las investigaciones han dejado de centrarse exclusivamente en temas de demografía, salud, educación y servicios sociales, para interesarse, también, por la satisfacción de los menores con esas esferas y con las diferentes facetas de sus vidas; además de atender a sus intereses, valores, actitudes, habilidades o relaciones interpersonales.

3. ALGUNOS INDICADORES DE BIENESTAR

En este apartado, en primer lugar, se analizarán con mayor detalle dos variables centrales de esta tesis doctoral: la satisfacción con la vida y el autoconcepto de los adolescentes. Ambas variables son consideradas como indicadores de bienestar dentro del marco de la Psicología Positiva. Además de estos dos indicadores de bienestar, se describirán también en este apartado otros indicadores sociales del bienestar de los adolescentes que se situarían más próximos a las investigaciones clásicas sobre el apoyo social y su influencia positiva en el bienestar psicosocial (Caplan, 1974; Cassel, 1976; Cobb, 1976; Lin y Ensel, 1989; Sarason, Levine, Basham y Sarason, 1983). En concreto, se describen algunas variables indicativas del apoyo que percibe el adolescente en su entorno social, como son: la calidad de la comunicación con sus padres, el grado de identificación con su grupo de iguales, la evaluación de su red social y sus sentimientos de soledad y la percepción de ayuda de los profesores. Una adecuada comunicación con los

padres, unas relaciones satisfactorias con su grupo de iguales, sentirse integrado socialmente y no experimentar con frecuencia sentimientos de soledad, además del apoyo de adultos de referencia como los profesores, son elementos indicadores de un mayor bienestar psicosocial en los adolescentes.

3.1. La Satisfacción con la vida en la adolescencia

Una de las corrientes más destacadas dentro de la Psicología Positiva, como ya se ha mencionado con anterioridad, es el estudio del bienestar subjetivo (Pertegal, 2014). El bienestar subjetivo es considerado como un indicador del desarrollo positivo de las personas y, por tanto, en el caso que nos ocupa, de los adolescentes. En el bienestar de los adolescentes contribuyen tanto factores personales como interpersonales, familiares y sociales. El bienestar subjetivo ha sido definido como la estimación subjetiva que la persona realiza en cuanto al sentimiento de bienestar que tiene con ella misma y su propia vida (Undurraga y Avendaño, 1998). Se considera que está conformado por dos componentes: uno emocional, donde se incluyen los afectos tanto positivos como negativos; y un componente cognitivo, denominado satisfacción con la vida (Lucas, Diener y Suh, 1996; Montserrat, Dinisman, Bălțătescu, Grigoraș y Casas, 2015).

La *satisfacción con la vida* hace referencia, por tanto, al proceso de juicio mediante el que las personas evalúan la calidad de sus vidas de acuerdo a su propio criterio y de manera global, juzgándola en su conjunto como más o menos satisfactoria (Diener, 1994; Pavot y Diener, 1993; Proctor et al., 2009). La satisfacción con la vida es considerada como un constructo especialmente relevante en la Psicología Positiva, puesto que implica una valoración global y subjetiva que la persona tiene de sí misma en relación con su vida actual (Gilman y Huebner, 2003). Aunque suele establecerse como un constructo único y global, en algunas investigaciones se ha realizado también una medición de la satisfacción con la vida en diferentes áreas o facetas -satisfacción con la familia, amigos, escuela, con uno mismo y con el lugar donde se vive- (Casas et al., 2012; González et al., 2015; Huebner, 1994; Montserrat et al., 2015; Seligson, Huebner y Valois, 2003; Viñas et al., 2014). No obstante, gran parte de las investigaciones apuestan por una valoración global de la satisfacción con la vida, siendo uno de los instrumentos más utilizados para su evaluación la *Escala de Satisfacción con la Vida* de Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985).

Entre las variables implicadas en la satisfacción vital durante la adolescencia, diversas investigaciones han encontrado relaciones significativas entre la satisfacción con la vida y la autoestima y el autoconcepto de los adolescentes (Ying y Fang-Biao, 2005). En estos estudios se ha constatado que elevadas puntuaciones en autoestima y/o autoconcepto se relacionan con una mayor satisfacción con la vida y que, por el contrario, una menor autoestima y/o autoconcepto se relaciona con una valoración negativa de la propia vida

(Cava et al., 2014; Furr y Funder, 1998; Huebner, 1991a, 1991b; Lewinsohn, Redner y Seeley, 1991; Martínez-Antón et al., 2007; Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009). Asimismo, diversos estudios demuestran la existencia de una relación directa, positiva y significativa entre el clima familiar percibido, la autoestima general y la satisfacción con la vida (Lila y Buelga, 2003; Musitu y García, 2004; Povedano, Hendry, Ramos y Varela, 2011) y también entre la comunicación positiva con los padres y la mayor satisfacción con la vida de los adolescentes (Cava et al., 2014). Además, la satisfacción con la vida está fuertemente influenciada por el entorno familiar, escolar y social de las personas, que ofrecen al individuo oportunidades para su realización personal y que contribuyen así a incrementar su calidad de vida (Benson y Scales, 2009; Guitiérrez y Tito-Olavo, 2013; Jiang et al., 2013; Ma y Huebner, 2008; Montoya y Landero, 2008; Oberle et al., 2011; Tolan y Larsen, 2014).

Por otra parte, y aunque el componente cognitivo parece fundamental, los componentes afectivos también deberían ser considerados en el estudio de la satisfacción con la vida. En este sentido, diversos estudios han puesto de manifiesto que a la hora de considerar la satisfacción con la vida, además de los concomitantes cognitivos de optimismo y pesimismo, también hay que tener en cuenta el rol del estado de ánimo, es decir, de los afectos positivos y negativos (Chico y Ferrando, 2008). La afectividad positiva refleja el nivel de compromiso agradable con el entorno y supone una predisposición a experimentar emociones positivas, reflejando una sensación general de bienestar personal y social (Chico y Ferrando, 2008; Watson y Clark, 1984; Watson, Clark y Tellegen, 1998). Estos autores encontraron que los componentes afectivos tenían una mayor capacidad predictiva sobre la satisfacción con la vida y sobre síntomas depresivos que los componentes cognitivos de optimismo y pesimismo. En relación a ello, estudios sobre Inteligencia Emocional coinciden en que las personas que son capaces de entender y regular sus propias emociones gozan de un mayor potencial para conseguir una mejor perspectiva vital y experimentar un mayor bienestar (Austin, Saklofske y Egan, 2005; Extremera, Durán y Rey, 2007; Palmer, Donalson y Stough, 2002; Rey, Extremera y Pena, 2011; Schutte et al., 2010; Zeidner y Olnick-Shemesh, 2010).

En cuanto a las diferencias de género, los resultados obtenidos hasta el momento no son concluyentes. Algunos estudios han hallado que las mujeres experimentan mayor felicidad y estados de emociones positivos más intensos que los hombres, algunos revelan lo contrario y otros no han encontrado diferencias significativas al respecto (Nolen-Hoeksema y Rusting, 2003). Intentando resolver este debate, Wood, Rhodes y Whelan (1989), a través de un meta-análisis sobre diferencias de género en la vivencia de emociones positivas, concluyeron que generalmente las mujeres experimentan más felicidad, es decir una mayor satisfacción con la vida, que los hombres. Esto podría explicarse a través de la teoría de la intensidad de la emoción de Larsen y Diener (1987) que defiende que la mujer muestra emociones con mayor intensidad. Sin embargo, otras investigaciones con adolescentes, exponen entre sus resultados que los chicos adolescentes

gozan de un mayor bienestar subjetivo (Castellá, Bedin, Abs, Calza y Casas, 2015; Goldbeck, Schmitz, Besier, Herschbach y Herich, 2007; Khanlou, 2004; Moreno et al., 2012; Oliva, 2006). En este sentido, diversos autores advierten que los niveles inferiores de bienestar entre las chicas podrían deberse tanto al mayor impacto de los cambios asociados a la pubertad como a las diferencias en el proceso de socialización a nivel familiar y cultural que serían más restrictivos en el caso de las chicas (Oliva, 2006; Reina, Oliva y Parra, 2010; Susman y Dorn, 2009). Además, es durante la adolescencia cuando la prevalencia de trastornos psicológicos aumenta, sobre todo, entre las chicas (Graber, 2004). Por último, también existen numerosos estudios que no hallan diferencias de género significativas al respecto (Ash y Huebner, 2001; Casas et al., 2005; Huebner, Drane y Valois, 2000; Ma y Huebner, 2008; Micó-Cebrián y Cava, 2014; Strelhow, Bueno y Câmara, 2010; Tonon, 2007). Respecto a las diferencias en satisfacción con la vida en función del origen cultural, son escasos los estudios llevados a cabo en nuestro país. Una excepción es la investigación realizada por Elgorriaga, Martínez-Taboada y Arnosó (2014) en la que se ha comprobado que las personas de Latinoamérica residentes en nuestro país manifiestan una mayor satisfacción vital en comparación con las procedentes del Magreb. Sin embargo, no han encontrado diferencias en relación al género, no pudiendo confirmar tampoco una influencia estable de la variable género en relación con el origen cultural en cuanto a la satisfacción con la vida. En el apartado sobre *Cultura, bienestar y satisfacción con la vida* de este capítulo, se ahondará en mayor medida sobre esta temática, revisando para ello algunas investigaciones realizadas en nuestro país con adolescentes de procedencias diversas.

Por otra parte, y en relación con las diferencias en función de la edad, algunas investigaciones parecen coincidir en que la percepción subjetiva del bienestar desciende de la infancia a la adolescencia, especialmente entre las chicas (Chabrol et al., 2004; González, Casas, Malo, Viñas y Dinisman, 2016; Parra et al., 2004; Reina et al., 2010). También, diversos estudios realizados con población adolescente obtienen entre sus resultados una disminución significativa del bienestar subjetivo conforme aumenta la edad durante la adolescencia (Casas, Baltatescu, Bertrán, González y Hatos, 2013; Casas, Tilouine y Figuer, 2014; Castellá et al., 2015; Tomyne y Cummins, 2011). Sin embargo, otros estudios defienden que la satisfacción vital permanece bastante estable durante el transcurso de la adolescencia (Huebner, 1997; Huebner et al., 2000). Como se puede observar, no existe consenso sobre las diferencias en función de la edad y el sexo en relación a la satisfacción con la vida de los adolescentes. Por ello, resulta importante estudiar en detalle estas posibles diferencias, además de conocer con mayor profundidad cómo contribuyen diferentes variables personales, interpersonales, familiares y sociales a la valoración subjetiva que los adolescentes realizan de la calidad de sus propias vidas.

3.2. La Autoestima y el Autoconcepto durante la adolescencia

Dentro del desarrollo positivo adolescente, encontramos términos especialmente relevantes como son el autoconcepto y la autoestima, considerados como indicadores fundamentales de la competencia personal (Oliva et al., 2010; Pertegal, 2014). La diferenciación entre estos dos conceptos tan populares en la literatura psicológica (tanto en su vertiente clínica, como en la educativa y social) siempre ha sido un tema especialmente controvertido, por lo que resulta conveniente su clarificación (Pastor, Balaguer y García-Merita, 2003). La *autoestima* expresaría el concepto evaluativo que uno tiene de sí mismo según cualidades subjetivables y valorativas (Lila, 1995; Musitu et al., 2001; Musitu, Román y Gracia, 1988). Este término está íntimamente relacionado con el de *autoconcepto*, que a diferencia de la autoestima, la cual hace alusión a los aspectos evaluativos-afectivos del *self*, se limita a los aspectos cognitivos o descriptivos del sí mismo (Montoya y Landero, 2008). Por ejemplo, la afirmación “soy una persona amigable” podríamos definirla como una representación mental que el sujeto ha creado de sí mismo, y por lo tanto evalúa el autoconcepto. Sin embargo, si a esta afirmación se le añade un matiz valorativo como “ser una persona amigable y atenta con los demás ha hecho que la gente se aprovechara de mí”, convierte esta sentencia en una valoración negativa sobre una característica del propio yo y, por lo tanto, evalúa la autoestima. Sin embargo, y a pesar de esta aparente claridad conceptual, ambos términos resultan operativamente difíciles de diferenciar y son definidos y utilizados con frecuencia de forma indistinta (Byrne, 1996; Harter, 1990; Shavelson, Hubner y Stanton, 1976), puesto que, habitualmente, las autodescripciones van acompañadas de juicios autoevaluativos, ya que los enunciados relativos a nosotros mismos implican en mayor o menor medida connotaciones de valor (Véliz, 2010).

En estudios recientes se alude a los términos de autoestima y autoconcepto como recursos que inciden en el ajuste psicosocial y bienestar personal (Fuentes, García, Gracia y Lila; 2011; Molero, Zagalaz y Cachón, 2013). Es más, son considerados como potentes predictores de bienestar psicosocial tanto en la adolescencia como en la edad adulta (Cava y Musitu, 1999; Parra et al., 2004). De hecho, la relación existente entre la autoestima y el autoconcepto con el ajuste y bienestar psicosocial es una de las razones del interés que suscitan estos constructos de investigación (Cava, 1995; Delgado, Inglés y García-Fernández, 2013; Garaigordobil, Pérez y Mozaz, 2008; García, Musitu y Veiga, 2006; Gracia, Herrero y Musitu, 1995; Herrero, 1994). Diferentes investigaciones han constatado que el clima y apoyo parental, del grupo de iguales y de los profesores incide en la autoestima y el autoconcepto de los adolescentes, y que, por tanto, éstos realizan la autovaloración personal en función del *feedback* recibido en los diferentes contextos con los que se relacionan: padres, compañeros y profesores (Dubois, Bull, Sherman y Roberts, 1998; Fering y Taska, 1996; Lila y Buelga, 2003; Montoya y Landero, 2008; Musitu y García, 2004; Parra et al., 2004; Povedano et al., 2011).

Los resultados de las investigaciones que analizan la relación entre el autoconcepto y/o la autoestima y la conducta social, ponen de manifiesto que los niños con un autoconcepto más positivo realizan un mayor número de conductas sociales adaptativas, prosociales, de ayuda y de respeto social (Calvo et al., 2001; Garaigordobil y Durá, 2006; Inglés, Martínez-González, García-Fernández, Torregosa y Ruiz-Esteban, 2011; Merrel, 1993; Rigby y Slee, 1993; Verschueren, Marcoen y Schoefs, 1996; Yelsma y Yelsma, 1998; Zuffianò et al., 2014). Asimismo, diferentes estudios han constatado que los adolescentes con un autoconcepto más positivo se implican en menor medida en conductas agresivas o de abuso y que, por el contrario, aquellos que presentan un autoconcepto más negativo manifiestan en mayor medida conductas agresivas, antisociales y de violencia escolar (Cava, Musitu y Murgui, 2006; Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt y Caspi, 2005; Garaigordobil y Durá, 2006; Martínez, Murgui, Musitu y Monreal, 2008; Moreno et al., 2009; Musitu, López y Emler, 2007; Robins, Donnellan, Widaman y Conger, 2010). Además, el autoconcepto positivo se relaciona con la menor propensión a sufrir trastornos de la conducta alimentaria (Gual et al., 2002; Molero, Castro y Zagalaz, 2012). También existen estudios que relacionan el autoconcepto con menores sentimientos de soledad y mayores niveles de satisfacción con la vida (Moreno et al., 2009), con mayores niveles de inteligencia emocional (Matalinares et al. 2005), con una mejor integración en el aula y una valoración más positiva por parte de los profesores (Martínez-Antón et al., 2007) y con mayor tolerancia a la diversidad (Lozano y Etxebarria, 2007). Por último, tal y como ha quedado reseñado en el apartado previo, se ha constatado que las autovaloraciones y autopercepciones influyen de manera destacada en el bienestar subjetivo y psicosocial de los adolescentes y que, por tanto, tienen un papel relevante en el ajuste y desarrollo personal durante la adolescencia (Martínez-Antón et al., 2007; McCullough, Huebner y Laughlin, 2000; Ying y Fang-Biao, 2005).

Rosenberg (1979) intentó realizar una diferenciación entre ambos términos basada en la globalidad de la autoestima y la especificidad de diferentes componentes del autoconcepto. De esta manera, las personas realizaríamos autoevaluaciones de las diferentes áreas de nuestra vida (autoconcepto) como son la faceta familiar, académica, social, emocional o física y, por otro lado, tendríamos un sentimiento general y global de nuestra menor o mayor valía como persona (autoestima). Las aportaciones de Shavelson et al. (1976) en cuanto a la multidimensionalidad del autoconcepto son las más ampliamente aceptadas en relación con la estructura de este constructo (Esnaola, Rodríguez y Goñi, 2011; García y Musitu, 1999; Murgui, García, García y García, 2012).

Shavelson et al. (1976) concluyen, tras una profunda revisión de las definiciones acuñadas hasta el momento, que el autoconcepto está estructurado, es multidimensional y es jerárquico (desde la percepción de la propia conducta concreta, a percepciones de facetas más amplias -física, social, académica, etc.- y terminando finalmente con una percepción global de la persona en la cúspide del modelo jerárquico -ver Figura 3.1-). El autoconcepto global es bastante estable, pero a medida que descendemos en la jerarquía se

hace más variable y específico según la situación. Además, con la edad aumenta el número de facetas en las que la persona se autoevalúa, estando compuesto el autoconcepto tanto de aspectos descriptivos como evaluativos. La faceta más global del autoconcepto, o autovaloración general, se correspondería con la autoestima global de la persona. Esta valoración personal es consecuencia de la interacción con el entorno social. Por tanto, los agentes implicados en el proceso de socialización, en especial la familia y los iguales, tienen un papel muy importante en la formación del autoconcepto del adolescente (Pertegal, 2014). Además, otra de las características idiosincráticas de la adolescencia, como es el desarrollo cognitivo, contribuye a la multidimensionalidad del autoconcepto, ya que se incrementan el número de dimensiones en las que el adolescente se describe a sí mismo (Harter, 1999). Esto, unido al aumento del número de contextos sociales con los que el adolescente interactúa y a los cambios físicos, psicológicos y sociales que se producen durante la adolescencia, comporta una reestructuración en las representaciones de uno mismo y una reelaboración de la propia definición del yo (Steinberg y Morris, 2001).

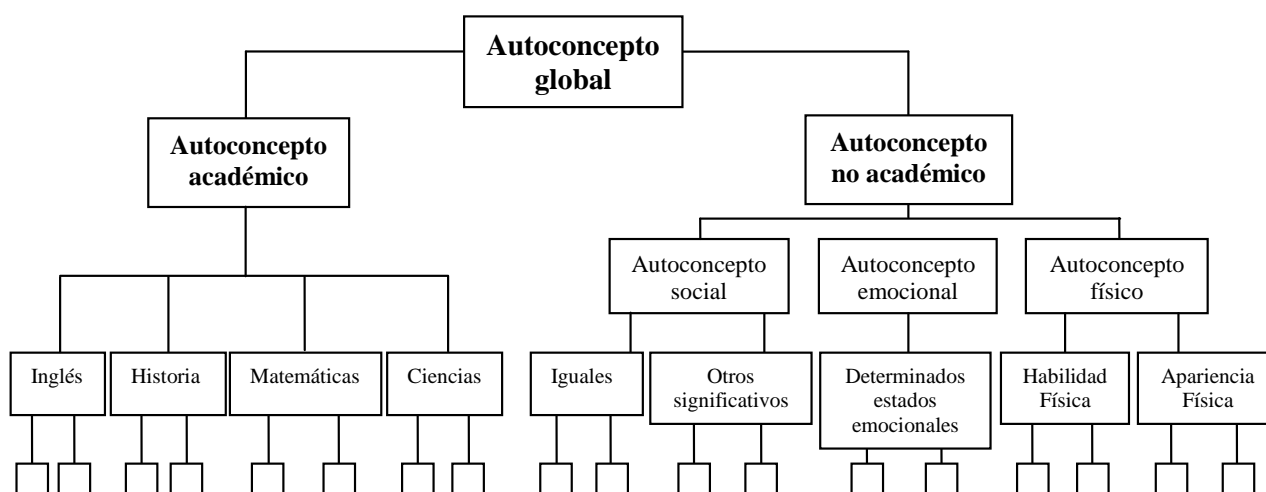


Figura 3.1. Modelo jerárquico del autoconcepto de Shavelson et al. (1976)

En cuanto a las diferencias de género en autoconcepto y autoestima, diversos autores han hallado diferencias significativas a favor de los chicos en autoestima global, siendo más negativas las autoevaluaciones globales de las chicas (Amezcuea y Pichardo, 2000; Carlson, Uppal y Prosser, 2000; Chabrol et al., 2004; Gabelko, 1997; Khanlou, 2004; Locker y Cropley, 2004; Pastor et al., 2003; Rothenberg, 1997). Según Amezcuea y Pichardo (2000), es a los 12 años cuando las chicas comienzan a expresar un peor autoconcepto que los chicos y una autoestima más baja. Sin embargo, al considerar el autoconcepto como globalidad no se hacen patentes las diferencias en sus distintas facetas. Si consideramos el autoconcepto como un constructo multidimensional conformado por las

autopercepciones (físicas, intelectuales, afectivas, sociales, etc.) que componen la imagen que una persona tiene de sí misma (Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008; Esnaola et al., 2011; García y Musitu, 1999; García, Musitu, Riquelme y Riquelme, 2011; Murgi et al., 2012; Shavelson et al., 1976), son múltiples los estudios que encuentran divergencias entre hombres y mujeres. Sobre todo, los estudios que se centran en población adolescente, debido a que es durante esta etapa cuando los jóvenes se enfrentan a nuevos roles sociales y académicos y a importantes cambios cognitivos y corporales que facilitan la aparición de nuevas dimensiones de autovaloración (Inglés, Pastor, Torregrosa, Redondo y García-Fernández, 2009a; Pertegal, 2014). En este sentido, son numerosas las investigaciones que han examinado las diferencias de género y edad en distintas dimensiones del autoconcepto con muestras de estudiantes españoles (Amezcuca y Pichardo, 2000; Garaigordobil y Durá, 2006; Garaigordobil, Durá y Pérez, 2005; Garaigordobil, Pérez y Mozaz, 2008; Gómez-Vela, Verdugo y González-Gil, 2007; Inglés et al., 2009a; Pastor, et al., 2003) y de otros países, como australianos (Bowles y Fallon, 1996; Hay, 2000; Marsh, 1989), chinos (Chu, 2002; Yun, 2001) y estadounidenses (Cunningham y Rinn, 2007).

De este modo, en cuanto a las diferencias de género en las distintas facetas del autoconcepto, gran parte de las investigaciones tienden a señalar que las chicas obtienen puntuaciones inferiores a los chicos en la mayoría de las dimensiones (Amezcuca y Pichardo, 2000). De hecho, distintos estudios han constatado un mayor autoconcepto emocional en los chicos adolescentes en relación a las chicas de su misma edad (Amezcuca y Pichardo, 2000; Garaigordobil et al. 2005; Gómez-Vela et al., 2007; Micó-Cebrián, 2014; Padilla, García y Suárez, 2008). En relación al autoconcepto físico, son múltiples las investigaciones que han concluido una mejor autopercepción en los varones (Gabelko, 1997; Gómez-Vela et al., 2007; Klomsten et al., 2004; Malo, Bataller, Casas, Gras y González, 2011; Micó-Cebrián y Cava, 2014; Padilla et al., 2008; Pastor et al., 2003; Ruiz, Rodríguez y Goñi, 2005; Wood, Becker y Thompson, 1996). En cuanto al autoconcepto académico, los resultados son contradictorios: mientras que algunos autores encuentran diferencias a favor de las chicas (Gómez-Vela et al., 2007; Malo et al., 2011; Micó-Cebrián y Cava, 2014; Padilla et al., 2008) otros no encuentran diferencias significativas (Amezcuca y Pichardo, 2000; Gabelko, 1997) y otros hallan puntuaciones superiores en los chicos (Hilke y Conway, 1994; Pastor et al., 2003). Por otra parte, los resultados en autoconcepto familiar suelen mostrar resultados más favorables para las chicas (Amezcuca y Pichardo, 2000; Padilla et al., 2008). Por último, en relación al autoconcepto social, los resultados de investigación también son contradictorios, encontrando en ocasiones diferencias a favor de las chicas (Gabelko, 1997; Malo et al., 2011), otros a favor de los chicos (Micó-Cebrián y Cava, 2014) y no hallando diferencias significativas otros autores (Amezcuca y Pichardo, 2000, Padilla et al., 2008).

En relación al autoconcepto en función de la procedencia u origen cultural del alumnado, algunas investigaciones encuentran diferencias entre los adolescentes autóctonos e inmigrantes residentes en nuestro país. Así, León, Felipe, Gómez, Gonzalo y

Latas (2007) hallan diferencias a favor de los alumnos autóctonos en el autoconcepto social y familiar y, por el contrario, advierten que son los alumnos inmigrantes magrebíes los que obtuvieron mayores niveles en autoconcepto emocional. Estos autores argumentan que el mayor autoconcepto emocional de los alumnos inmigrantes podría deberse a la mayor necesidad de controlar el miedo, el nerviosismo y las preocupaciones y de resistir a la tensión derivada del proceso migratorio y de la adaptación al nuevo país y a la nueva cultural circundante. León, Felipe y Gómez (2010), en una investigación posterior con alumnado autóctono, encuentran que los alumnos nacidos en España que obtienen puntuaciones más elevadas en autoconcepto social poseen a su vez actitudes más negativas hacia sus compañeros inmigrantes. Los autores definen la relación encontrada como paradójica y la justifican a través de la posible necesidad de identificación social con el endogrupo (y la consiguiente devaluación del exogrupo para mantener una imagen positiva del mismo) de los adolescentes (León et al., 2010). No obstante, Garaigordobil (2000), en el sentido esperado, encuentra relaciones negativas entre los prejuicios culturales y el autoconcepto social, familiar y global de los adolescentes. Asimismo, también Micó-Cebrián y Cava (2014) hayan mayores niveles de autoconcepto social en los alumnos y alumnas con mayor sensibilidad intercultural.

Respecto a la relación entre la autoestima y el autoconcepto con la edad, algunas investigaciones observan una relación curvilínea entre estas variables. Así, encuentran una disminución de la autoestima global durante la preadolescencia o adolescencia temprana y un incremento de la misma a finales de la adolescencia media que aumenta progresivamente durante la adolescencia tardía y la edad adulta (Crain, 1996; Harter, 2006; Marsh, 1992; Robins, Trzesniewski, Tracy, Gosling y Potter, 2002; Verschueren, Marcoen y Buyck, 1998). No obstante, existen estudios que advierten que la recuperación de la autoestima en las últimas fases de la adolescencia es aplicable, en rasgos generales, únicamente en el caso de los chicos, y que las chicas muestran niveles bajos durante toda la adolescencia, posiblemente influenciados por la autopercepción negativa de las cualidades físicas y las diferencias en los procesos de socialización causados por los estereotipos de género (Hagborg, 1993; Parra et al., 2004).

3.3. Indicadores familiares y sociales

La adolescencia es considerada como una de las etapas de cambio fundamentales en la vida, etapa que demanda una especial capacidad de adaptación tanto del adolescente como de aquellas otras personas significativas de su entorno (Jiménez, 2013). Como ya hemos explicado en el apartado sobre *Cambios sociales* del Capítulo I, el entorno social durante la adolescencia experimenta importantes modificaciones, donde los distintos protagonistas que lo integran (familia, iguales, profesores, etc.) cobran diferentes papeles en el mundo social del adolescente. En este apartado analizaremos el papel de la comunicación familiar, de la identificación grupal, de la percepción de ayuda del profesor y de la evaluación de la

red social y los sentimientos de soledad como indicadores de bienestar psicosocial durante la adolescencia.

3.3.1. Comunicación padres-adolescente

Ciertamente, aunque los adolescentes muestran un interés creciente hacia las relaciones con los iguales y de pareja, la familia sigue siendo un pilar fundamental en su desarrollo positivo y bienestar personal (Ma y Huebner, 2008; Musitu et al., 2001). El ambiente familiar positivo, además de proporcionar apoyo directo, ayuda a los adolescentes a desarrollar recursos y competencias que les servirán para desenvolverse con éxito en otros contextos sociales (Cava et al., 2014). Las relaciones entre padres e hijos que promueven el ajuste y bienestar del adolescente están caracterizadas por la presencia de afecto, apoyo y calidez, el respeto a la autonomía, la participación familiar, la comunicación abierta y positiva y las prácticas parentales que ayudan a los hijos a respetar los límites necesarios y a autorregular su comportamiento (Buelga y Lila, 1999; Díaz-Aguado, 2004; Fuentes, García, Gracia y Alarcón, 2015; González et al., 2015; Jiménez, 2013). Durante la adolescencia, las relaciones paterno-filiales se reestructuran: el adolescente necesita construir una identidad propia y adquirir una mayor autonomía dentro del núcleo familiar sin perder la vinculación afectiva con los padres (Cava, 2003). En este proceso de cambio y transformación de las relaciones familiares, la comunicación paterno-filial se torna un elemento clave. Podemos entender la *comunicación familiar* como el instrumento que padres e hijos utilizan para renegociar sus roles, siendo el medio a través del cual su relación puede progresar y evolucionar hacia una mayor igualdad y reciprocidad (Tesson y Youniss, 1995).

Estudios previos advierten que la falta de comunicación y otros problemas comunicativos entre padres e hijos pueden ser considerados como factores de riesgo para los problemas de comportamiento durante la adolescencia (Herrero, Martínez y Estévez, 2002; Liu, 2003; Stevens, Bourdeaudhuij y Van Oost, 2002; Varela, Ávila y Martínez, 2013). Así, los problemas de comunicación entre padres e hijos adolescentes y la inadecuada gestión de los conflictos familiares se han relacionado con síntomas depresivos, baja autoestima, dificultades para establecer relaciones significativas con los otros, problemas de comportamiento, consumo de drogas o sentimientos de soledad (Beam, Gil-Rivas, Greenberger y Chen, 2002; Cava, 2003; Formoso, Gonzales y Aiken, 2002; Herrero et al., 2002; Johnson, LaVoie y Mahoney, 2001; Liu, 2003; Lila y Musitu, 2002; McGee, Williams, Poulton y Moffitt, 2000; Stevens et al., 2002). Además, el clima familiar negativo se relaciona bidireccionalmente con los problemas de conducta y los síntomas depresivos y de ansiedad de los hijos. De este modo, los conflictos familiares predicen el desarrollo de problemas de conducta y síntomas de depresión y/o ansiedad en los hijos y, a su vez, estos problemas se convierten en estresores que agravan el patrón

negativo de interacción y relación familiar (Begotti, Borca, Calandri, Cattelino y Ingoglia, 2004; Eisenberg et al., 1999).

Maganto y Bartau (2004) proponen una serie de estrategias interesantes para mejorar la comunicación familiar y la resolución de conflictos familiares. Entre las estrategias para facilitar la comunicación familiar destacan:

- Comunicarse con mensajes claros, precisos y útiles y evitar aquellos vagos o imprecisos.
- Cumplir con lo que se ha dicho o pedido, transmitiendo firmeza y sin utilizar amenazas o gritos.
- Congruencia entre ambos progenitores en los mensajes que transmiten a los hijos y en sus actuaciones, evitando desautorizarse.
- Estimular el diálogo y la negociación como medio para llegar a acuerdos entre los miembros de la familia.
- Ser positivo y recompensante para motivar a los hijos.
- Escuchar activa y empáticamente, reconociendo las emociones y pensamientos de los demás.
- Expresar los propios sentimientos junto con las opiniones, creencias, valores y expectativas.
- Explorar de manera conjunta alternativas y posibles soluciones cuando se plantea un problema en la familia.

Y entre las estrategias para mejorar la resolución de conflictos familiares encontramos:

- Crear una atmósfera relajante y positiva, de manera que todas las partes implicadas en el conflicto adviertan que se les está escuchando y comprendiendo y se sientan comprometidos para llegar a una solución.
- Ser asertivo: expresar claramente aquello que se opina y/o siente, sin agresividad e intentando no molestar a la otra persona.
- Evitar culpabilizar a los demás del conflicto y asumir que todas las partes implicadas desean que se resuelva.
- Ser honesto con uno mismo y con los demás, en relación con los propios sentimientos y reacciones ante el conflicto y con las soluciones que se plantean.
- Escuchar los sentimientos de los demás e intentar comprenderlos.
- Mostrar respeto y evitar los insultos, gritos y discusiones acaloradas.
- Negociar un compromiso, de modo que todas las partes implicadas sientan que ganan algo. Esto implica buscar un acuerdo en el que todos ceden en parte y todos ganan.
- Estar dispuesto a disculparse y a admitir errores.

De manera complementaria, otros estudios encuentran que la calidad de la comunicación familiar influye notoriamente en la satisfacción con la vida de los adolescentes, en su autoestima y autoconcepto (Cava et al., 2014; Jackson, Bijstra, Oostra y Bosma, 1998; Levin, Dallago y Currie, 2012). En este sentido, una mejor comunicación con los padres implicaría un mayor apoyo percibido y menores sentimientos de soledad, a la vez que se promovería el desarrollo de habilidades y competencias sociales que resultarían útiles para el adolescente en otros contextos y entornos sociales (Estévez, Herrero y Musitu, 2005). Por lo tanto, es probable que la comunicación familiar positiva ayude a los adolescentes a crear una imagen más favorable de sí mismos y también a mejorar sus habilidades comunicativas, hechos que reverterían en su bienestar personal (Cava et al., 2014). Pero, como podemos observar, la implicación de la comunicación paterno-filial en el nivel de bienestar percibido por los adolescentes es una relación todavía poco estudiada, ya que el número de estudios focalizados en los aspectos y consecuencias positivas de la comunicación familiar son todavía muy escasos en comparación con los estudios realizados sobre las consecuencias negativas de una mala comunicación. Llegados a este punto, también resultaría interesante distinguir entre el papel que la comunicación con la madre y la comunicación con el padre pueden tener en el grado de bienestar de los adolescentes, ya que, los y las adolescentes muestran patrones diferentes de comunicación con ambos progenitores (Parra y Oliva, 2002). En este sentido, las diferencias en los estilos de socialización de los padres según el sexo de los hijos podrían explicar por qué la comunicación paterno-filial generalmente es más abierta entre madres e hijas y entre padres e hijos (Cava et al., 2014; Garaigordobil y Aliri, 2012). Por ello, resultaría interesante seguir investigando sobre las diferencias de género en cuanto a la comunicación familiar, así como el papel que la edad o el origen cultural de los adolescentes podría ejercer en esta relación.

3.3.2. Identificación grupal

Durante la adolescencia, las relaciones sociales adquieren una mayor relevancia. En esta etapa se incrementa el interés por el mundo social, en concreto por las relaciones con los pares, y es cuando el grupo de iguales pasa a ocupar un papel protagonista (Espelage et al., 2003; Viejo y Ortega-Ruiz, 2015). Los chicos y chicas adolescentes cada vez pasan más tiempo con sus amigos, compartiendo momentos de ocio, sentimientos, dudas e inquietudes (García-Madruga y Del Val, 2010). Las relaciones de amistad adolescentes están menos supervisadas y controladas por los adultos que durante la niñez; además, se caracterizan por una mayor estabilidad, intimidad y empatía (Martínez, 2013). Así, los amigos pasan a convertirse durante esta etapa en una fuente importante de apoyo. En definitiva, las amistades proporcionan al adolescente el sentimiento de estar integrado socialmente y de pertenecer a un grupo mediante el que construir su identidad y desarrollar actitudes y normas sociales con independencia de la familia (Ortega y Mora-Merchán,

1998). Por tanto, las relaciones con los iguales influyen en el bienestar y ajuste psicosocial de los adolescentes, ya que adquieren un papel relevante en su desarrollo cognitivo y emocional, en su adaptación al contexto social, en el aprendizaje de actitudes y valores, en la formación de la identidad y en la adquisición de habilidades sociales, entre otros (Martínez, 2013). El hecho de formar parte de un grupo de referencia favorece la identificación y la construcción de la identidad social como miembro de una colectividad concreta frente a otros grupos (Martínez, 2013; Turner, 1982).

Según Hartup (1996), el grupo de pares influye en diferentes áreas del mundo adolescente:

- Aprendizaje y formación de actitudes, valores e informaciones respecto del mundo que les rodea.
- Adquisición de la habilidad de percibir las situaciones desde el punto de vista del otro y desarrollo de la empatía.
- Formación de la identidad y del autoconcepto, a partir del *feedback* y la comparación social.
- Adquisición de habilidades sociales de complejidad creciente, como la resolución de conflictos.
- Control y regulación de los impulsos agresivos, en grupos que no aprueban estas conductas.
- Consumo de drogas y conducta sexual de riesgo, en grupos que aprueban estas conductas.
- Continuación del proceso de socialización del rol sexual.
- Nivel de aspiración educativa y logro académico.
- Disponibilidad de importantes fuentes de apoyo en situaciones de estrés.
- Salud psicológica y ajuste psicosocial.

La existencia de amistades se ha considerado con frecuencia como un indicador de ajuste y bienestar psicosocial tanto en la adolescencia como en la edad adulta (Estévez et al., 2009). La habilidad para desenvolverse de manera óptima dentro del grupo de iguales y de establecer relaciones íntimas indica el nivel de competencia social del adolescente o, lo que es lo mismo, su capacidad para afrontar las situaciones sociales con éxito (Martínez, 2013). No obstante, es necesario ahondar con mayor profundidad en las características particulares de cada grupo de iguales, ya que no todas las amistades aportan en igual medida aspectos positivos al desarrollo adolescente, sino que, existen grupos de amigos que se implican en conductas de riesgo como el consumo de drogas o la participación en conductas delictivas y violentas (Musitu et al., 2008).

Los grupos de amigos suelen crearse en función de la semejanza de sus miembros; además, una vez conformado el grupo, éstos se influyen mutuamente reforzando aquellos aspectos que les son comunes (Musitu et al., 2008). Los adolescentes crean su grupo de

amistades con aquellos iguales con los que comparten estilos de vida, intereses, gustos y preferencias, y con los que, en definitiva, se sienten integrados y partícipes (Arnett, 2008). Los amigos proporcionan diferentes tipos de apoyo: informativo, instrumental, compañerismo y estima (Martínez, 2013). El *apoyo informativo* se refiere al ofrecimiento de consejos y orientación en la solución de problemas personales, como las dificultades con los amigos, la pareja, la familia o la escuela. El *apoyo instrumental* hace referencia a la ayuda en diferentes tipos de actividades o tareas como las escolares, o incluso a través del préstamo de bienes materiales como dinero o ropa. El *apoyo de compañerismo* supone la capacidad de confiar en el otro como compañero de actividades sociales y sentir su soporte a la hora de actuar o tomar determinadas decisiones. Por último, el *apoyo a la estima* implica el felicitar al otro cuando tiene éxito o el animarle y consolarle cuando sus objetivos no han sido logrados. Con respecto a las diferencias de género, chicos y chicas intentan cubrir necesidades diferentes mediante sus relaciones de amistad, otorgando un significado diferente a lo que ellos consideran su círculo de amistades. Mientras que las chicas muestran necesidades sociales y afectivas donde otorgan una especial relevancia a la intimidad, la apertura a la comunicación, el apoyo mutuo y la importancia de tener un confidente con quien compartir secretos y sentimientos; los chicos muestran unas necesidades menos profundas, basadas en las actividades lúdicas compartidas con una gran cantidad de compañeros y en la importancia de los logros y la aprobación (Cava, 1998; Erwin, 1998; Jackson y Warren, 2000; Martínez, 2013; Martínez y Fuertes, 1999; Papini, Farmer, Clark, Micka y Barnett, 1990; Parker y Asher, 1993).

Las relaciones sociales durante la adolescencia trascienden al grupo de amistades. Los adolescentes mantienen otras relaciones con el grupo más amplio de pares y forman parte de grupos sociales más extensos como pueden ser las pandillas, que se caracterizan por las actividades e interacciones que comparten (García-Madruga y Del Val, 2010). Los componentes de un grupo social comparten características comunes con los demás miembros (intereses, opiniones, comportamientos, etc.), desempeñan un rol dentro del grupo y tienen un estatus determinado; además tienen unos objetivos comunes y unos códigos de comportamiento compartidos, lo que propicia el sentimiento de pertenencia al grupo y el hecho de ser reconocidos como miembros del mismo (Martínez, 2013). La función de estos grupos está íntimamente relacionada con la formación de la identidad social del adolescente, ya que define su posición en el mundo de los iguales.

Entendemos por *identidad social* el conocimiento que tiene una persona de pertenecer a un determinado grupo social, junto con la valoración personal que realiza de la pertenencia a dicho grupo (Tajfel, 1981). Un concepto íntimamente relacionado con el anterior es el de *identificación social* o *grupal*, que se refiere específicamente a la existencia de un grupo interactivo del cual la persona forma parte activamente (Turner, 1982). Con frecuencia ambos conceptos son utilizados indistintamente, aunque la identidad social podría referirse más a una categoría de pensamiento en cuanto al grupo de pertenencia que la persona tiene “en mente”, mientras que la identificación grupal se

refiere más específicamente a los grupos “tangibles y observables” donde la persona participa activamente (Cava, Buelga, Herrero y Musitu, 2011). La identificación grupal estaría formada por tres dimensiones: la *autocategorización* que la persona hace de sí misma como miembro del grupo, la *valoración* que ésta realiza del grupo al que pertenece y el *compromiso* que la persona tiene con el grupo (Cava et al., 2011; Ellemers, Kortekaas y Ouwerkerk, 1999).

En las relaciones sociales adolescentes, la reputación e imagen social y la posición en el grupo de referencia, así como la integración social, el reconocimiento y el apoyo de los iguales son aspectos muy influyentes en la autoestima, el autoconcepto y el desarrollo evolutivo del adolescente (Martínez, 2013; Tarrant, MacKenzie y Hewitt, 2006). De hecho, la *Teoría de la identidad social* aplicada al estudio de la influencia del grupo de iguales cada vez se encuentra más presente en las investigaciones sobre ajuste y bienestar psicosocial adolescente (Duffy y Nesdale, 2009; Kiesner, Cadinu, Poulin y Bucci, 2002). El ejemplo de grupo social más representativo de la adolescencia es el formado por los compañeros de clase, ya que durante esta etapa los chicos y chicas pasan gran parte de su tiempo en la escuela, donde se relacionan de manera inevitable con otros adolescentes. En estos grupos se identifican distintos subgrupos sociales que ocupan posiciones diferentes con respecto al grupo en general (Martínez, 2013). Así, en las aulas podemos encontrar grupos de adolescentes populares, rechazados, ignorados, de estatus promedio y aquellos otros con un rol controvertido (Cava y Musitu, 2003; Estévez et al., 2009; Gifford-Smith y Brownell, 2003; Hill y Merrell, 2004). Dependiendo del grupo de pertenencia, el bienestar de los adolescentes se puede ver seriamente comprometido, ocasionando serios problemas en su ajuste y desarrollo psicosocial. De hecho, el sentimiento de rechazo afecta profundamente a la calidad de vida de los adolescentes, disminuyendo su autoconfianza y satisfacción con la vida e incrementando sus sentimientos de soledad, ansiedad, depresión y aislamiento social (Fergusson, Swain-Campbell y Horwood, 2002; Hay, Payne y Chadwick, 2004; Martínez, 2013). Ahí radica la importancia de detectar y actuar ante las dinámicas relacionales negativas, que se pueden producir tanto dentro como fuera de las aulas y el contexto escolar, y de prestar una especial atención a los y las adolescentes que por su condición cultural, social, física o intelectual pueden encontrarse en una situación de mayor vulnerabilidad.

3.3.3. Percepción de ayuda del profesor

En el apartado sobre *Educación intercultural* del Capítulo II, ha quedado justificado el importante papel que el profesorado tiene en la educación integral del alumnado y en la consecución de una escuela realmente intercultural. No obstante, en este apartado cabe destacar la relevancia que el clima escolar y el apoyo del profesorado tiene en el desarrollo positivo de los adolescentes.

La calidad de la relación con el profesor y la percepción del clima escolar que tienen los adolescentes son variables que también influyen en su ajuste y bienestar psicosocial (Cava et al., 2015). El *clima escolar* hace referencia al conjunto de percepciones subjetivas que profesores y alumnos tienen sobre las relaciones interpersonales, la organización y las normas que se mantienen en el aula y en el centro escolar (Cava, 2013; Cava y Musitu, 2002; Cook, Murphy y Hunt, 2000; Cunningham, 2002; Trickett, Leone, Fink y Braaten, 1993). Un aspecto fundamental en el clima escolar son las relaciones que se establecen entre profesores y alumnos y entre compañeros de clase (Cava, Musitu, Buelga y Murgui, 2010; Marchant, Paulson y Rothlisberg, 2001; McNeely, Nonnemaker y Blum, 2002; Yoneyama y Rigby, 2006). Ambos tipos de relaciones, entre compañeros y profesor-alumno, influyen tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en el desarrollo social, afectivo y cognitivo de los alumnos (Madariaga y Arriaga, 2011; Martínez et al., 2012; Povedano et al., 2015).

Diferentes investigaciones han constatado que un clima escolar positivo, caracterizado por el apoyo, la confianza y el respeto mutuo entre profesores y alumnos, favorece la vinculación del alumno con el contexto escolar y el profesorado y previene la agresión escolar (Catalano, Hagerty, Oesterle, Fleming y Hawkins, 2004; Dupper y Meyer-Adams, 2002; Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, 2008; Gottfredson, Gottfredson, Payne y Gottfredson, 2005; Khoury-Kassabri, Benbenishty, Astor y Zeira, 2004; Martínez, Povedano, Amador y Moreno, 2012; Murray y Murray, 2004; Payne, Gottfredson y Gottfredson, 2003; Stewart, 2003). De manera complementaria, estudios previos han encontrado una asociación entre la percepción positiva del clima escolar por parte de los adolescentes y una mayor satisfacción con la vida, mayores niveles de autoestima y menores sentimientos de soledad (Martínez-Antón et al., 2007; Oberle et al., 2011). De este modo, la percepción positiva del clima del aula y de las relaciones interpersonales en la escuela podrían reducir los sentimientos de soledad y promover los sentimientos de pertenencia (Cava et al., 2014).

En cuanto a la relación del alumno con el profesorado, la experiencia de los adolescentes con la calidad de esta relación contribuirá tanto a la percepción que éstos desarrollan sobre el contexto escolar (Emler y Reicher, 1995; Molpeceres, Llinares y Bernard, 1999), como a su comportamiento en el aula (Estévez, Herrero, Martínez y Musitu, 2006; Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007). La figura del profesor es considerada como un referente de gran relevancia e influencia durante la adolescencia (Cava et al., 2015; Manota y Melendro, 2016; Palomero y Fernández, 2002; Reinke y Herman, 2002; Trianes, 2000). Los profesores son agentes socializadores que inhiben o estimulan determinados comportamientos y transmiten a los alumnos aquellos contenidos considerados como importantes por la sociedad (Paterna, Martínez y Vera, 2003). Por eso, definir la relación alumno-profesor únicamente desde el punto de vista académico o de transmisión de conocimientos sería un reduccionismo (Cava et al., 2015). Así, el clima social del aula resultará positivo cuando los alumnos se sientan aceptados, valorados y

escuchados, puedan expresar sus opiniones y sentimientos y puedan implicarse activamente en las actividades desarrolladas en el aula y el contexto escolar (Trianes, 2000). Por ello, un aspecto importante en las relaciones entre alumnos y profesores es la *percepción de ayuda del profesor*, referida a la percepción que el alumno tiene sobre el grado de apoyo, preocupación y amistad que el profesor muestra por sus alumnos (Cava, 2013). El apoyo del profesor no sólo es fundamental para los alumnos que sufren situaciones de victimización por parte de sus compañeros, tal y como se ha señalado en diversos estudios previos (Cava, 2011), sino que también puede contribuir significativamente al desarrollo positivo y al bienestar de todos los alumnos.

Otro aspecto relevante en las relaciones profesor-alumno son las expectativas o creencias generalizadas que tienen los profesores acerca del rendimiento y la conducta de cada uno de sus alumnos (Musitu et al., 2008; Pinto 1996). Este hecho se debe a que las expectativas se traducen en un trato diferencial hacia los alumnos, tanto a través de la comunicación verbal como no verbal (Díaz-Aguado, 1994; Machargo, 1991). Cuando las expectativas son positivas, los profesores tratan a los alumnos de manera más agradable, amistosa y entusiasta; además, les ofrecen más oportunidades y tiempo para demostrar sus capacidades y, en consecuencia, los elogian en mayor medida (Musitu et al., 2008; Pinto, 1996). Por el contrario, cuando las expectativas de los profesores hacia sus alumnos son negativas, les transmiten más críticas y menos elogios y oportunidades (Musitu et al., 2008). Diferentes autores han demostrado que estas expectativas influyen en la visión que los estudiantes tienen de sí mismos y de su realidad escolar, en la relación que se crea entre alumno y profesor, en el clima social del aula y en el funcionamiento de la clase (Guil, 1997; Rosenthal y Jacobson, 1980).

Según Gordón y Burch (1998) una buena relación entre el profesor y el alumno debe caracterizarse por la transparencia y honestidad entre ambos, por la preocupación y el aprecio mutuo, por la ayuda y la atención a la individualidad de cada alumno y por la satisfacción de las necesidades mutuas. Por tanto, el profesor debe ser considerado como un agente socializador, cuyos comportamientos influyen en la motivación, el rendimiento y el bienestar y ajuste escolar de los adolescentes (Musitu et al., 2008). En este sentido, estudios previos han constatado que la interacción negativa entre alumnos y profesores se relaciona con las conductas antisociales y violentas en la escuela (Blankemeyer, Flannery y Vazsonyi, 2002; Cava y Martínez, 2013; Cava, 2011; Estévez, Inglés y Martínez-Monteagudo, 2013; Estévez et al., 2008; Reinke y Herman, 2002). Por el contrario, diversos estudios han puesto de manifiesto que cuando el profesor intenta establecer contactos positivos con sus alumnos, les presta atención individualizada, los trata con respecto y les ofrece apoyo, disminuyen los comportamientos agresivos en el aula (Casamayor, 1999; Hrdlicka et al., 2005; Meehan, Hughes y Cavell, 2003; Reddy, Rhodes y Mulhal, 2003). Por tanto, un buen clima escolar alentado por los profesores parece ser un factor protector contra la violencia en la escuela (Álvarez, Dobarro, Rodríguez, Núñez y Álvarez, 2013). Además, diferentes trabajos indican que los adolescentes que perciben un

clima social positivo en el aula, que son aceptados por sus iguales y que disponen de ayuda y apoyo por parte de sus profesores, expresan mayores niveles de bienestar y ajuste psicosocial (Cava y Musitu, 2000a, 2000b; Van Aken y Asendorpf, 1997).

3.3.4. *Sentimientos de soledad y Evaluación de la red social*

La percepción de soledad y la evaluación subjetiva de la calidad de la red social tienen implicaciones en el bienestar psicosocial de las personas (Bozorgpour y Salimi, 2012; Carvajal-Carrascal y Caro-Castillo, 2009; Expósito y Moya, 1999; Fernández, Muratori y Zubieta, 2013; Musitu y Cava, 2003). Podemos definir la *soledad* como una experiencia subjetiva desagradable que tiene lugar cuando la red social de una persona es deficiente en calidad o cantidad y ello se asocia con sentimientos negativos (Borges, Prieto, Ricchetti, Hernández-Jorge y Rodríguez-Naveiras, 2008; Peplau y Perlman, 1984). Por tanto, la soledad es una experiencia subjetiva que resulta estresante y displacentera y que es originada por deficiencias e insatisfacción con las relaciones interpersonales (Carvajal-Carrascal y Caro-Castillo, 2009; Peplau y Perlman, 1982). Así, dentro de los déficits de la red social podemos identificar tanto carencias afectivas como carencias cognoscitivas. Las primeras harían referencia a la necesidad de intimidad o apego; las segundas se asociarían a un nivel de estimulación social por debajo del nivel óptimo considerado por la persona (Montero y Sánchez-Sosa, 2001).

De Jong-Gierveld (1987), a través de su *Modelo multidimensional de soledad*, enfatiza la relevancia de los procesos cognoscitivos que median entre las características de la red social y la soledad; es decir, pone en relieve la importancia de las percepciones e interpretaciones que la persona realiza de su red de relaciones sociales. Este autor tiene en cuenta cuatro factores para evaluar las propiedades de la red social: las características descriptivas de la red social, las evaluaciones subjetivas de dicha red, las variables sociodemográficas y las características de la personalidad. Las características de la red social vendrían definidas por la cantidad y la calidad de contactos sociales. En este sentido, distintos estudios defienden que la calidad de los contactos sociales tiene mayor relevancia que la cantidad de los mismos en relación a los sentimientos de soledad (Asher y Paquette; 2003; Berg y Piner, 1989; Expósito y Moya, 1999; Heinrich y Gullone, 2006). Tanto los factores situacionales (características descriptivas de la red social y variables sociodemográficas -edad, sexo, estado civil, ocupación, etc.-) como los factores disposicionales (valores y creencias vinculadas a las relaciones sociales y características de la personalidad -autoconcepto, introversión-extroversión, ansiedad social-) representan la base para las evaluaciones subjetivas (De Jong-Gierveld, 1987). Por tanto, el grado de satisfacción con la red social estará determinado por la evaluación subjetiva del contacto social realizado comparado con los contactos sociales deseados (De Jong-Gierveld, 1987; Heinrich y Gullone, 2006; Peplau y Perlman, 1982). Cuando el sujeto se sienta insatisfecho con su red social aflorará en él la experiencia subjetiva de soledad, resultante de la

percepción de la discrepancia entre los niveles de contacto social deseados y los contactos reales mantenidos. De este modo, aunque la soledad está influenciada por características objetivas de la red social como la frecuencia de contacto o el número de amigos, se encuentra más influenciada por características subjetivas como la satisfacción con las relaciones sociales o la aceptación social percibida (Asher y Paquette, 2003).

Los cambios biopsicosociales vividos durante la adolescencia y la necesidad de adaptación a los mismos convierten esta etapa en un periodo vulnerable para la aparición de problemas de salud emocional y social, especialmente si el adolescente vive acontecimientos que aumentan su sentimiento de soledad, como el rechazo por parte de los iguales o los problemas de comunicación y conflictos familiares (Carvajal-Carrascal y Caro-Castillo, 2009). De hecho, la salud mental de los adolescentes está influenciada por los sentimientos de bienestar que produce la capacidad de interactuar socialmente, de afrontar el estrés en momentos difíciles y de implicarse en actividades y relaciones interpersonales (Morrison, 1997). Entre los sentimientos de soledad podemos distinguir aquellos de tipo emocional y aquellos otros de tipo social (Weiss, 1973). La soledad emocional aparecería en ausencia de apego emocional causada por la pérdida o falta de intimidad con personas cercanas tales como los padres (Carvajal-Carrascal y Caro-Castillo, 2009). Por su parte, la soledad social aparecería en ausencia de una red social de apoyo como consecuencia de la falta o pérdida de amigos (Carvajal-Carrascal y Caro-Castillo, 2009). No obstante, la carencia de un tipo de relación no podrá ser suplida o aliviada por la otra, porque representan diferentes necesidades de contacto no satisfechas (De Minzi y Sacchi, 2004).

La experiencia de soledad afecta a la vida de las personas y se relaciona negativamente con índices generales de bienestar y de calidad de vida (Expósito y Moya, 1999; Mahon, Yarcheski y Yarcheski, 1994). La soledad se encuentra asociada a baja autoestima, sentimientos de tristeza, depresión, ansiedad, conducta suicida, baja satisfacción con la vida, abuso de drogas y problemas alimentarios (Buelga, Musitu, Murgui y Pons, 2008; Carvajal-Carrascal y Caro-Castillo, 2009; Heinrich y Gullone, 2006). En este sentido, diferentes estudios han confirmado la relación inversa entre la soledad y la autoestima (Boivin, Hymel y Bukowski, 1995; Borys y Perlman, 1985; Peplau y Perlman, 1982; Renshaw y Brown, 1993). La falta de personas especiales con las que mantener relaciones íntimas dificulta el experimentar sentimientos de seguridad, reconocimiento, cuidado, afecto y valía. Por el contrario, las personas que se sienten queridas y valoradas por otros desarrollan sentimientos positivos hacia sí mismos (Expósito y Moya, 1999; Musitu et al., 2001).

En diversos estudios se ha constatado que la soledad es un fuerte predictor negativo de la satisfacción con la vida (Buelga et al., 2008; Bozorgpour y Salimi, 2012; Goodwin, Cook y Yung; 2001; Swami et al., 2007). Además, se ha observado también que los adolescentes que presentan problemas de violencia suelen mostrar mayores sentimientos de

soledad (Cava, Musitu y Murgui, 2007). Así, numerosos estudios científicos encuentran una fuerte relación entre la victimización por parte de los iguales y los sentimientos de soledad, la baja autoestima y los síntomas de depresión (Buelga, Cava y Musitu, 2012; Cava et al., 2010; Hawker y Boulton, 2000). No obstante, estos problemas de internalización no ocurren únicamente en las víctimas de acoso escolar; sino que los adolescentes que carecen de apoyo y reconocimiento social y que por tanto experimentan mayores sentimientos de soledad, presentan a su vez una baja autoestima y mayores sentimientos de insatisfacción con la vida, lo que les incitaría a cometer mayores actos de violencia relacional contra sus iguales (Moreno et al., 2009). Asimismo, otros estudios recientes explican que algunas víctimas de violencia escolar muestran a su vez comportamientos violentos hacia sus compañeros (Povedano et al., 2015). Estos autores explican que los estudiantes victimizados, que suelen mostrar altos niveles de soledad, depresión y baja autoestima, se implicarían en mayor medida en conductas de violencia relacional como medio para defenderse de sus compañeros en el contexto escolar (Povedano et al., 2015).

Llegados a este punto, es importante enfatizar la importancia que el apoyo social que proporciona la red social de los adolescentes tiene en su ajuste y bienestar personal, social y escolar (Azpiazu, Etxaniz y Sarasa, 2015; Castellá et al., 2015; Musitu et al., 2001; Musitu y Cava, 2003; Operario, Tschann, Flores y Bridges, 2006; Orcasita y Uribe, 2010; Rodríguez-Fernández et al., 2016a; Rodríguez-Fernández et al., 2016b). El *apoyo social* se define como el conjunto de provisiones expresivas y/o instrumentales (reales o percibidas) proporcionadas por la comunidad, las redes sociales y los amigos íntimos, que pueden ocurrir tanto en situaciones cotidianas como de crisis (Lin, 1986). Asimismo, el apoyo social se refiere a la percepción subjetiva de que uno es cuidado, estimado y valorado como miembro de una red social de asistencia mutua (Taylor et al., 2004). Por tanto, en el apoyo social podemos distinguir diferentes tipologías de apoyo (emocional, instrumental e informacional) y distintas fuentes proveedoras de apoyo (familia, amigos, profesores...). En cuanto a las tipologías de apoyo, el apoyo emocional implica el sentimiento de ser querido y de poder confiar en alguien, el apoyo instrumental se refiere a la posibilidad de disponer de ayuda directa o asistencia material para solucionar un determinado problema y el apoyo informativo consiste en la provisión de consejo e información útil para afrontar las dificultades (Hombrados-Mendieta y Castro-Travé, 2013; Schaefer, Coyne y Lazarus, 1981; Vega y González, 2009). En relación a las fuentes de apoyo podemos destacar el apoyo familiar, el apoyo de los iguales y el apoyo del profesorado (Feitosa, De Matos, Del Prette y Del Prette, 2005; Hombrados-Mendieta y Castro-Travé, 2013). Los estudios que adoptan esta clasificación sobre las diferentes fuentes de apoyo social obtienen información específica sobre la manera en que la percepción de cada tipo de apoyo contribuye al bienestar de los adolescentes (Demaray y Malecki, 2002).

A pesar de la multidimensionalidad del apoyo social y las diferentes fuentes de procedencia, generalmente las investigaciones no hacen distinción entre las dimensiones

del apoyo y las fuentes que lo proporcionan (Hombrados-Mendieta y Castro-Travé, 2013). No obstante, algunos estudios con adolescentes concluyen que los profesores suelen ofrecer principalmente apoyo informacional (Malecki y Demaray, 2003), mientras que los padres prestan más apoyo instrumental que los amigos (Del Valle, Bravo y López, 2010). En cuanto al apoyo emocional, la literatura sobre el tema resalta la importancia que tanto la familia como los amigos tienen para los adolescentes, al permitirles expresar y compartir sus emociones, sentimientos y preocupaciones (Musitu et al., 2001; Orcasita y Uribe, 2010). Si bien es cierto que, aunque la familia sigue siendo una importante fuente de apoyo durante la adolescencia, los amigos y compañeros adquieren un papel relevante, ya que se encuentran en una etapa evolutiva similar y se les suponen inquietudes y problemáticas parecidas (Orcasita y Uribe, 2010; Vargas, Castellanos y Villamil, 2005).

El apoyo social ejerce un papel tanto directo como indirecto (reduciendo el efecto negativo de los sucesos estresantes) en el ajuste y el bienestar de los adolescentes (Musitu et al., 2001). Así, los estudios señalan que aquellos sujetos que perciben altos niveles de apoyo social muestran a su vez mejores niveles de autoconcepto, autoestima, autoconfianza y satisfacción con la vida, estilos de afrontamiento más adecuados ante el estrés, mayor control personal y una mejor salud en general (Barra, 2004; Castellá et al., 2015; Chavarría y Barra, 2014; Orcasita y Uribe, 2010; Suldo y Huebner, 2006). En resumen, podemos concluir que los sentimientos de soledad experimentados por el adolescente y, en consecuencia, la evaluación positiva o negativa que realice de su red social y del apoyo que ésta le proporciona, influirán en gran medida en su bienestar psicosocial. Por tanto, resultaría interesante conocer si variables básicas como el sexo, la edad o la procedencia cultural de los adolescentes influyen en su percepción de soledad y en la evaluación subjetiva de su red social.

4. BIENESTAR Y DIVERSIDAD CULTURAL

Tradicionalmente, se ha asociado la diversidad cultural con problemas de integración y de cohesión social. La inmigración, en el ideario colectivo, va ligada frecuentemente a conflictos que dificultan la convivencia entre los diferentes grupos culturales. No obstante, son escasas las investigaciones que estudian la diversidad cultural como un aspecto positivo y enriquecedor de los colectivos humanos. En este último apartado se expondrán, en un primer momento, resultados sobre diferentes investigaciones que han estudiado la satisfacción con la vida de adolescentes de minorías culturales que conviven en sociedades mayoritarias, y también estudios de comparaciones transculturales con adolescentes de diferentes países. En un segundo apartado, se tratarán las posibles relaciones entre las dos

variables principales de la presente investigación: la satisfacción con la vida y la sensibilidad intercultural, desde el marco de la Psicología Positiva.

4.1. Cultura, bienestar y satisfacción con la vida

En las últimas décadas, algunas investigaciones se han ocupado del estudio de la satisfacción con la vida de los adolescentes pertenecientes a minorías culturales en las sociedades occidentales, y han concluido que la satisfacción con la vida difiere según determinados factores sociales, situacionales y de personalidad (Proctor et al., 2009). Así, en un estudio de Bradley y Corwyn (2004) se encontró que los predictores más consistentes de la satisfacción con la vida de los cinco grupos socioculturales estudiados (europeos, africanos, chinos, mexicanos y dominicanos) que vivían en Estados Unidos fueron la auto-eficacia, la orientación a la tarea, la salud y el estado civil de los padres. Por su parte, Leung, Pe-Pua y Karnilowicz (2006) hallaron que las diferencias en la satisfacción con la vida de tres grupos de inmigrantes asiáticos (chinos, filipinos y vietnamitas) y su adecuada adaptación a la sociedad australiana dependían de las circunstancias de la migración (voluntaria vs. refugiado), las diferencias culturales (importancia de la educación) y la capacidad del grupo cultural de origen para apoyar al adolescente (presencia de la lengua inglesa en la comunidad inmigrante). En otra investigación, Liebkind y Jasinskaja-Lahti (2000) observaron que el apoyo percibido de los padres, la aceptación de la autoridad parental y el tiempo de residencia en el país de acogida influían positivamente en la satisfacción con la vida de los adolescentes inmigrantes (de la ex Unión Soviética, Turquía, Somalia y Vietnam) que vivían en Finlandia; mientras que la percepción de discriminación influía negativamente en su satisfacción con la vida y aumentaba el estrés por aculturación y los síntomas conductuales. Resultados similares se han encontrado en otros estudios realizados en Estados Unidos (Phinney y Ong, 2002), Portugal y Francia (Neto, 1995, 2001), Noruega y Suecia (Sam, 1994, 1998, 2000; Virta, Sam y Westin, 2004), Israel (Hofman, Beit-Hallahmi y Hertz-Lazarowitz, 1982; Ullman y Tártaro, 2001) y los Países Bajos (Verkuyten, 1986, 1989).

Otros estudios, que han llevado a cabo comparaciones transculturales, han explorado la generalización de los hallazgos de las culturas occidentales a los adolescentes de otras culturas (Park y Huebner, 2005). En este sentido, Liu, Tian y Gilman (2005) encontraron que los estudiantes chinos lograron mejores resultados en las dimensiones de la satisfacción con la vida que hacían referencia a los amigos y a la escuela, y también en los niveles generales de satisfacción con la vida, en comparación con los estudiantes estadounidenses. Por el contrario, Park y Huebner (2005) detectaron que los estudiantes coreanos, en comparación con los estadounidenses, informaron de niveles de satisfacción con la vida más bajos. En otro estudio, Park, Huebner, Laughlin, Valois y Gilman (2004) hallaron las diferencias más elevadas entre estudiantes coreanos y americanos en los

dominios del sí mismo (*self*) y de la escuela, siendo los estudiantes coreanos los que informaron de una menor satisfacción en la evaluación del sí mismo y los americanos en la dimensión escolar. Por su parte, Tanaka, Mollborg, Terashima y Borres (2005) describieron como los estudiantes japoneses informaron de menor felicidad, mayor número de acontecimientos vitales estresantes y de síntomas físicos y psiquiátricos y, en consecuencia, de niveles inferiores de satisfacción con la vida que los adolescentes suecos. En un estudio más reciente, Casas et al. (2014) observaron diferencias en la satisfacción con diversos dominios vitales en una muestra de adolescentes argelinos y españoles: mientras que los adolescentes argelinos expresaron menores niveles de satisfacción con sus grupo de pertenencia y con la manera en que utilizaban su tiempo, fueron los adolescentes españoles los que manifestaron menos satisfacción con su apariencia corporal y con sus relaciones familiares. Asimismo, en la investigación de Carballeira, González y Marrero (2015), los autores encontraron que los estudiantes mejicanos presentaban mayores niveles de satisfacción con la vida y de otros indicadores de bienestar subjetivo como el afecto positivo y negativo, y también de otros aspectos relacionados con distintos dominios vitales (satisfacción sentimental, con los estudios, la salud y el ocio), en comparación con los alumnos españoles.

Todos estos resultados ponen de manifiesto la existencia de importantes diferencias, tanto en los distintos dominios de la satisfacción con la vida como en la consideración global de la misma, en la evaluación y comparación de adolescentes de diferentes culturas (Proctor et al., 2009). Diversos autores interpretan estos resultados como consistentes con las teorías relativas a las diferencias existentes entre los valores de las culturas individualistas y las colectivistas, ya que argumentan que cualquier definición de bienestar o felicidad se encuentra intrínsecamente ligada a los valores de cada cultura (Compton, 2001; Oishi, Diener, Lucas y Suh, 1999a; Oishi, Diener, Suh y Lucas, 1999b). Así, las diferencias en la satisfacción con la vida y los estados emocionales de personas provenientes de distintos ecosistemas confirman la importancia de observar su comportamiento y la manera en que perciben e interpretan las demandas del grupo social y cultural al que pertenecen (Vera, Laborín, Córdova y Parra, 2007).

En relación a su localización en el eje *individualismo-colectivismo* (Oyserman, Coon y Kimmelmeier, 2002; Triandis, 1980), las culturas catalogadas como individualistas promueven en mayor medida la independencia de los individuos, mientras que las culturas colectivistas enfatizan la interdependencia y la importancia de las relaciones interpersonales entre sus miembros (Triandis, 1995; Oyserman et al., 2002). Por tanto, las sociedades individualistas están más orientadas a la consecución de metas y objetivos personales y, para ello, promueven valores como el logro, la autonomía, la competencia o el placer (Oyserman et al., 2002; Triandis, 1990). No obstante, en las sociedades colectivistas el bien grupal es más importante que el personal, por lo que valores como la obediencia, el conformismo o la seguridad se erigen como primordiales (Oyserman et al., 2002; Triandis, 1990). De este modo, las culturas individualistas obtendrían mayor

bienestar y satisfacción vital promoviendo emociones positivas personales vinculadas a sensaciones placenteras derivadas del logro de necesidades y metas individuales (Schimmack, Radhakrishnan, Oishi y Ahadi 2002; Triandis, 2005). Por el contrario, las culturas colectivistas obtendrían mayor bienestar en la medida en que sus miembros se sientan integrados en un grupo de pertenencia que les proporcione una estructura social segura y donde se subordinen los intereses personales a los del grupo (D'Anello, 2006; Díaz y González, 2011). En este sentido, los países angloparlantes y nórdicos suelen asociarse con valores individualistas, mientras que los países latinos y orientales y los grupos indígenas destacan por los valores centrados en la colectividad (Furman et al., 2009). Por tanto, los resultados de la investigación advierten del carácter multidimensional del bienestar, que incluiría tanto la satisfacción con los aspectos personales de cada individuo como con aquellos asociados al entorno de las personas, como son las relaciones familiares y sociales; y cómo estos aspectos cobran mayor o menor relevancia según la influencia de los valores de la cultura circundante.

4.2. Sensibilidad intercultural y satisfacción con la vida

Actualmente, como ya se ha explicado con anterioridad, desde el marco de la Psicología Positiva se han identificado diferentes recursos, tanto internos como externos, que actúan como promotores del desarrollo saludable y positivo de los adolescentes (Oliva et al., 2010; Scales et al., 2000; Scales y Feffer, 1999; Theokas et al., 2005). Estos activos y recursos (autoestima, responsabilidad, capacidad de resolución de conflictos, existencia de modelos adultos positivos, presencia de afecto y límites, influencia positiva del grupo de iguales...) influyen en indicadores de éxito como son las conductas prosociales, el autocuidado, la superación de la adversidad o el interés por conocer a personas de diferentes culturas, entre otros (Oliva et al., 2010).

En relación a la posible asociación entre el bienestar y la diversidad cultural, Sanhueza et al. (2012) exponen que el bienestar subjetivo, que abarca respuestas emocionales y entre cuyos elementos se encuentra la satisfacción con la vida, resulta de interés en el análisis de los desencuentros entre personas culturalmente distintas. De hecho, la satisfacción con la vida surge en parte de las relaciones de la persona con su entorno familiar y social, que ofrecen al individuo oportunidades para su realización personal, siendo de esta manera como el sujeto obtiene calidad de vida (Montoya y Landero, 2008). Por tanto, es posible que la sensibilidad intercultural, en cuanto al agrado que se origina al compartir relaciones y experiencias con personas de otras culturas en el entorno social, ofrezca oportunidades para la realización personal, lo cual puede influir de manera directa en el propio bienestar y en la satisfacción con la vida de las personas.

En una investigación anterior, Micó-Cebrián y Cava (2014) hallaron relaciones positivas entre la sensibilidad intercultural y la satisfacción con la vida en una muestra de

alumnos de último ciclo de Educación Primaria (entre 10 y 13 años). Los resultados indicaron que los alumnos más sensibles interculturalmente se encontraban además más satisfechos con sus vidas. Las autoras explican que este hecho podría deberse a que el agrado derivado de compartir experiencias con personas de otras culturas ofrece oportunidades de realización personal, lo que podría influir en el propio bienestar y satisfacción personal. En relación a esto, diversos estudios sobre Inteligencia Emocional encuentran que aquellos individuos que son capaces de entender y regular sus propias emociones poseen una mayor potencialidad para mantener una mejor perspectiva vital y experimentar un mayor bienestar (Extremera et al., 2007; Palmer et al., 2002; Rey et al., 2011). Por ello, en relación a la sensibilidad intercultural, entendida como la capacidad de emitir respuestas emocionales positivas y controlar aquellas negativas que pudieran perjudicar el proceso comunicativo intercultural (Vilà, 2003), concepto íntimamente relacionado con la capacidad de regular las propias emociones, es posible que las personas más sensibles interculturalmente experimenten una mayor satisfacción con la vida.

No obstante, las autoras advierten que esta relación podría ocurrir también en sentido inverso y deberse a que los alumnos más satisfechos con sus vidas y que gozan de un mayor nivel de bienestar subjetivo se mostrarían más predispuestos a relacionarse con iguales de otras culturas y a disfrutar de dicha interacción (Micó-Cebrián y Cava, 2014). En este sentido, las emociones y sentimientos derivados del encuentro intercultural podrían acabar siendo positivos, con mayor probabilidad, si se fortalecen algunas características personales y sociales (como la empatía y el autoconcepto y las relaciones saludables con los adultos de referencia y los iguales), íntimamente relacionadas con el bienestar psicosocial y la satisfacción con la vida de los adolescentes.

CAPÍTULO IV

Objetivos e hipótesis

Este trabajo de investigación centra su interés en el análisis de la sensibilidad intercultural, la satisfacción con la vida y diversas variables personales y sociales relacionadas con el bienestar psicosocial durante la adolescencia. Estas variables, como hemos descrito en el marco teórico, son relevantes desde un enfoque positivo del estudio de la adolescencia y contribuyen a favorecer el desarrollo saludable de los adolescentes. A pesar de su relevancia, se trata de variables que no han sido demasiado exploradas en la población adolescente, una etapa evolutiva en la que la mayoría de las investigaciones se han dirigido a explorar y analizar aspectos problemáticos, conductas desadaptadas o dificultades de ajuste psicosocial como el consumo de sustancias adictivas o las conductas pre-delictivas. Por ello, se considera necesaria una mayor profundización en el estudio de las variables vinculadas al desarrollo positivo durante la adolescencia, entendido éste no como la mera ausencia de conductas problemáticas, sino como la promoción y la mejora de las potencialidades, competencias y recursos personales y sociales de los adolescentes. Desde este planteamiento inicial, en este apartado se presentan el objetivo general de investigación, los objetivos específicos y las hipótesis asociadas.

OBJETIVO GENERAL

En esta investigación se establece el siguiente objetivo general:

Analizar las relaciones entre la sensibilidad intercultural, la satisfacción con la vida y ciertas variables personales (autoconcepto positivo y empatía), familiares (comunicación adecuada padres-adolescente), escolares (ayuda percibida del profesor) y sociales (identificación con el grupo de iguales y ausencia de soledad) indicativas de bienestar psicosocial durante la adolescencia. Se analizarán también posibles diferencias en estas variables en función del ciclo educativo, de la procedencia (autóctono/inmigrante) y del sexo de los adolescentes.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS E HIPÓTESIS

El anterior objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

OBJETIVO 1: *Elaborar un instrumento fiable para la medición de la sensibilidad intercultural en adolescentes y analizar sus propiedades psicométricas.*

En la actualidad, las sociedades occidentales son cada vez más plurales culturalmente, lo que plantea la necesidad de analizar las relaciones interculturales y las variables vinculadas a una convivencia enriquecedora (Borgström, 2015; Escarbajal, 2010; Fernández-Borrero, 2015; González y Ramírez, 2016). Una de estas variables es la sensibilidad intercultural, entendida como una actitud que predispone a llevar a cabo conductas positivas ante la diversidad cultural y que permite conocer cómo las personas perciben y se relacionan con esta diversidad (Ruiz-Bernardo, 2012b; Ruiz-Bernardo et al., 2012). Sin embargo, y a pesar de su importancia, apenas se dispone de instrumentos que permitan su medición en alumnado adolescente y sus propiedades psicométricas no han sido suficientemente exploradas. Por ello, un primer objetivo de esta investigación es el desarrollo de un instrumento fiable para su medición.

OBJETIVO 2: *Analizar cómo se relacionan la sensibilidad intercultural y la satisfacción con la vida tanto en alumnado de último ciclo de Educación Primaria como de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, en chicos y chicas, y en alumnado autóctono e inmigrante.*

La sensibilidad intercultural y la satisfacción con la vida son variables que podrían estar relacionadas. Así, es posible que los adolescentes más sensibles interculturalmente se muestren también más satisfechos con sus vidas (Micó-Cebrián y Cava, 2014). Este hecho podría deberse a que el agrado originado al compartir experiencias con personas de otras culturas proporciona oportunidades de realización personal, lo que podría contribuir al bienestar y la satisfacción personal. Ciertamente, también podría ocurrir que los adolescentes más satisfechos con sus vidas se encuentren más predispuestos a relacionarse con sus iguales de otras culturas y a disfrutar de dicha interacción (Micó-Cebrián y Cava, 2014). En todo caso, las relaciones entre ambas variables apenas han sido analizadas previamente. Por tanto, convendría profundizar en el análisis de los vínculos entre estas variables, explorando sus relaciones tanto en alumnado de últimos cursos de Primaria como de ESO y Bachillerato, en chicos y en chicas, y en alumnado nacido dentro y fuera de España.

HIPÓTESIS 1. *La satisfacción con la vida y la sensibilidad intercultural mostrarán correlaciones positivas en chicos y chicas, en alumnado inmigrante y autóctono y en Educación Primaria (último ciclo) y Secundaria (ESO y Bachillerato).*

OBJETIVO 3: *Analizar posibles diferencias en sensibilidad intercultural, en satisfacción con la vida y en ciertas variables vinculadas al bienestar psicosocial entre alumnado de diferentes ciclos educativos (último ciclo Primaria, primer ciclo ESO, segundo ciclo ESO y Bachillerato), entre chicos y chicas, y entre alumnado autóctono e inmigrante.*

Las investigaciones sobre el bienestar psicosocial y la satisfacción con la vida en adolescentes, partiendo del enfoque de la Psicología Positiva, así como también sobre la sensibilidad intercultural en adolescentes son escasas (Anderson et al., 2006; Barron y Dasli, 2010; Benson et al., 2006; Oliva et al., 2010; Pertegal, 2014; Proctor et al., 2009; Vilà, 2006). Por ello, un tercer objetivo de esta Tesis es analizar estas variables y sus posibles diferencias entre la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato; así como la existencia de posibles diferencias en función del sexo y la procedencia de los adolescentes. Tanto la sensibilidad intercultural como la satisfacción con la vida pueden verse influidas por determinadas variables personales, familiares, escolares y sociales. Por tanto, además de la sensibilidad intercultural y la satisfacción con la vida, se analizarán también las posibles diferencias en algunas variables personales (autoconcepto y empatía), familiares (comunicación padres-adolescente), escolares (percepción de ayuda del profesor) y sociales (identificación con el grupo de iguales y percepción de soledad) indicativas del nivel de ajuste y bienestar psicosocial del adolescente en función del ciclo educativo, el sexo y la procedencia (autóctono vs. inmigrante).

En estudios previos se ha constatado una disminución de la satisfacción con la vida conforme aumenta la edad en la adolescencia (Castellá et al., 2015; Casas et al., 2013; Casas et al., 2014; Tomy y Cummins, 2011) y también un aumento de las actitudes negativas hacia la diversidad cultural en el alumnado de Educación Secundaria en comparación con el de Educación Primaria (Sanhueza et al., 2012). Asimismo, se ha señalado una mayor sensibilidad intercultural (Micó-Cebrián y Cava, 2014; Sanhueza et al., 2012; Vilà, 2006) y empatía en chicas (Esteban-Guitart et al., 2012; Garaigordobil y García, 2006; Gorostiaga et al., 2014), especialmente en su componente emocional (Mestre et al., 2009; Micó-Cebrián y Cava, 2014). Además, diferentes investigaciones han encontrado una mayor sensibilidad intercultural en alumnado inmigrante en comparación con el alumnado nacido en nuestro país (Aguaded, 2006; Sanhueza et al., 2012; Vilà, 2006). Por tanto, y en relación con este objetivo, se plantean las siguientes hipótesis:

HIPÓTESIS 2. *El alumnado inmigrante obtendrá puntuaciones superiores en sensibilidad intercultural que el alumnado autóctono.*

HIPÓTESIS 3. *El alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato mostrará niveles inferiores de satisfacción con la vida y de sensibilidad intercultural en comparación con el alumnado de último ciclo de Educación Primaria.*

HIPÓTESIS 4. *Las chicas mostrarán mayor sensibilidad intercultural y mayor empatía que los chicos, sobre todo en el componente emocional.*

OBJETIVO 4: *Analizar posibles diferencias en variables vinculadas al bienestar psicosocial (satisfacción con la vida, empatía, autoconcepto, comunicación familiar, ayuda percibida del profesor, identificación positiva con el grupo de iguales y ausencia de soledad) en función del sexo y del nivel de sensibilidad intercultural de los adolescentes.*

Ciertamente, la carencia de investigaciones sobre sensibilidad intercultural resulta sorprendente, puesto que nuestras sociedades son cada vez más plurales y diversas, y una mejor adaptación a estas sociedades marcadas por una inevitable y creciente diversidad cultural puede verse favorecida por una mayor sensibilidad intercultural (Osma et al., 2011; Ruiz-Bernardo, 2012a; Sanhueza y Cardona, 2009). En este sentido, un cuarto objetivo de esta Tesis es analizar las relaciones entre la sensibilidad intercultural y ciertas variables vinculadas al ajuste y bienestar psicosocial en adolescentes. Un mayor conocimiento sobre las variables relacionadas con la sensibilidad intercultural podría ser de utilidad para el desarrollo de intervenciones encaminadas a mejorar la sensibilidad intercultural de los adolescentes.

Dado el importante papel que el concepto y la valoración que una persona tiene de sí misma juega en la confianza en sus interacciones con otras personas y la importancia que tiene la capacidad de situarse en el lugar de otro culturalmente distinto para aceptarlo como alguien igualmente válido (Chen y Starosta, 2000), es probable que los adolescentes con mayor sensibilidad intercultural muestren a su vez un mejor autoconcepto y mayores niveles de empatía. Además, cabría esperar que aquellos adolescentes con mayor sensibilidad intercultural muestren también puntuaciones superiores en diversos indicadores de bienestar psicosocial como la calidad de la comunicación familiar, la relación con los profesores, la identificación con el grupo de iguales y los menores sentimientos de soledad, dado el relevante papel que el contexto familiar, escolar y social tiene en la formación de la identidad y en la adquisición de actitudes y valores de los adolescentes (Martínez, 2013; Musitu et al., 2001). Estos contextos y figuras significativas de referencia actúan, además, como fuentes de apoyo y modelos de conducta y les ayudan a desarrollar recursos y competencias que les servirán para desenvolverse con éxito en la sociedad actual (Cava et al., 2014; Martínez, 2013; Povedano et al., 2015). En relación con este objetivo, se plantea la siguiente hipótesis:

HIPÓTESIS 5. *Los chicos y chicas adolescentes con mayor sensibilidad intercultural mostrarán también mayor bienestar psicosocial, considerando como indicadores de bienestar una mayor satisfacción con la vida, autoconcepto positivo, mayor empatía, comunicación familiar adecuada, mayor ayuda percibida del profesorado, identificación positiva con el grupo de iguales y menor percepción de soledad.*

OBJETIVO 5: *Analizar posibles diferencias en ciertas variables personales y sociales vinculadas al bienestar psicosocial (autoconcepto, empatía, comunicación familiar, ayuda percibida del profesor, identificación positiva con el grupo de iguales y ausencia de soledad) en función del sexo y del nivel de satisfacción con la vida de los adolescentes.*

El menor número de investigaciones realizadas sobre satisfacción con la vida en adolescentes y la necesidad de profundizar no sólo en qué variables inciden negativamente en nuestro bienestar y calidad de vida, sino también en qué variables influyen positivamente en este bienestar (máxime durante la adolescencia) justificarían este objetivo. Un mayor conocimiento sobre las variables personales, escolares, familiares y sociales que se encuentran más estrechamente relacionadas con la satisfacción con la vida en adolescentes puede ser de utilidad para el posterior desarrollo de intervenciones que contribuyan, no sólo a prevenir problemáticas psicosociales en esta etapa de la vida, sino también a mejorar la satisfacción con la vida de los adolescentes de ambos sexos (Benson et al., 2006; Cava et al., 2014; Marina et al., 2015; Oliva et al., 2010; Proctor et

al., 2009). La satisfacción con la vida es una variable fundamental desde el enfoque de la Psicología Positiva que ha sido relacionada con variables personales y sociales, tales como la autoestima y el apoyo social (Proctor et al., 2009). Durante la adolescencia, el autoconcepto positivo, la empatía, la comunicación adecuada con los padres, la ayuda percibida del profesor, la identificación con el grupo de iguales y los bajos niveles de soledad son elementos fundamentales en el ajuste psicosocial de los adolescentes (Buelga et al., 2008; Cava et al., 2014, 2015; Fernández et al., 2013; Fuentes et al., 2011; Martínez, 2013; Martínez-Antón et al., 2007; Molero et al., 2013) que podrían, además, contribuir positivamente a su mayor satisfacción con la vida. Por ello, se plantea como hipótesis:

HIPÓTESIS 6. *Los chicos y chicas adolescentes con mayor satisfacción con la vida mostrarán puntuaciones superiores en variables personales y sociales vinculadas al bienestar psicosocial, como son el autoconcepto positivo, la empatía, la comunicación familiar adecuada, la ayuda percibida del profesorado, la identificación positiva con el grupo de iguales y la menor percepción de soledad.*

OBJETIVO 6: *Explorar en qué medida ciertas variables personales (satisfacción con la vida, autoconcepto y empatía), familiares (comunicación padres-hijos), escolares (percepción de ayuda del profesor) y sociales (identificación con el grupo de iguales y percepción de soledad) contribuyen en mayor o menor medida a la sensibilidad intercultural de los adolescentes. Se analizará la capacidad predictiva de estas variables en chicos y chicas, y en alumnado autóctono e inmigrante, por separado, tanto en último ciclo de Educación Primaria como en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.*

Son muy escasos los estudios en los que se han analizado variables personales, familiares, escolares y sociales relacionadas con la sensibilidad intercultural; y ninguno, que sepamos, en el que se hayan analizado conjuntamente estas variables. Por ello, el sexto objetivo de esta investigación es analizar en qué medida las diferentes variables personales, familiares, escolares y sociales consideradas en esta investigación muestran mayor o menor relación con la sensibilidad intercultural. Dada la escasez de investigaciones en este ámbito, resulta necesario investigar la sensibilidad intercultural junto con otras variables que pueden estar a la base de esta competencia cultural (previsiblemente la empatía, el autoconcepto y las relaciones positivas con los adultos de referencia del contexto escolar). Estos análisis pueden proporcionar información útil sobre las variables en las que intervenir para mejorar esta competencia intercultural en alumnado adolescente (Osma et al., 2011).

Respecto a las posibles variables vinculadas, es probable que la empatía tenga un peso importante en la sensibilidad intercultural de los adolescentes, ya que implica

la capacidad de ponerse en el lugar de los demás y la comprensión y aceptación de otras visiones e interpretaciones de la realidad (Chen y Starosta, 2000). La empatía podría, por tanto, influir positivamente en el agrado hacia los miembros de otras culturas y en la mayor tolerancia a la diversidad (Aboud y Levy, 2000; Esteban-Guitart et al., 2012; Lozano y Etxevarría, 2007). Para algunos autores sería sobre todo el componente emocional de la empatía, o preocupación por el otro, el que influiría en mayor medida en el agrado hacia los miembros de otras culturas (Lozano y Etxebarria, 2007; Mestre et al., 2002; Micó-Cebrián y Cava, 2014; Nesdale et al., 2005).

Por otra parte, también el autoconcepto social podría tener un importante papel en el nivel de sensibilidad intercultural de los adolescentes, dada la mayor confianza en las propias capacidades en cuanto a las relaciones sociales y la mayor facilidad de involucrarse en relaciones interpersonales que el componente social del autoconcepto conlleva (Garaigordobil, 2000; Lozano y Etxebarria, 2007; Micó-Cebrián y Cava, 2014). Por último, la relación y ayuda percibida del profesorado podría influir en gran medida en la sensibilidad intercultural del alumnado, debido al potente papel integrador que la figura del profesor, como agente socializador, desempeña en el contexto educativo (Díez, 2014; Leiva, 2015; López, 2015; Musitu et al., 2008).

HIPÓTESIS 7. *La sensibilidad intercultural de los adolescentes será predicha, principalmente, por la empatía (en especial su componente emocional), el autoconcepto social y la ayuda percibida del profesorado.*

OBJETIVO 7: *Explorar en qué medida ciertas variables personales (sensibilidad intercultural, autoconcepto y empatía), familiares (comunicación padres-hijos), escolares (percepción de ayuda del profesor) y sociales (identificación con el grupo de iguales y percepción de soledad) contribuyen en mayor o menor medida a la satisfacción con la vida de los adolescentes. Se analizará la capacidad predictiva de estas variables en chicos y chicas, y en alumnado autóctono e inmigrante, tanto de último ciclo de Educación Primaria como de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.*

Desde el modelo de la Psicología Positiva se investiga sobre aquellas prácticas y principios que pueden guiar de manera exitosa y saludable el desarrollo adolescente (Benson et al., 2006; Damon, 2004; Larson, 2000; Oliva et al., 2010; Pertegal, 2014). Considerando la importancia de ampliar las investigaciones con adolescentes desde un enfoque positivo, y la necesidad de conocer no sólo qué variables inciden negativamente en su ajuste psicosocial sino también qué variables favorecen su mayor satisfacción con la vida, se plantea en esta investigación este último objetivo.

Ciertamente, en estudios previos se ha constatado la influencia que la autoestima y el autoconcepto tienen en la satisfacción con la vida durante la adolescencia (Casas et al., 2007; Cava et al., 2014; Martínez-Antón et al., 2007; Moreno et al., 2009). También diferentes investigaciones han señalado la importancia del contexto familiar y de la calidad de sus relaciones sobre el bienestar y la satisfacción con la vida de los adolescentes (Cava et al., 2014; Lila y Buelga, 2003; Musitu y García, 2004; Povedano et al., 2011). Estudios previos indican igualmente el importante papel que el grupo de iguales y el sentimiento de aceptación y de pertenencia al mismo tiene en la formación de la identidad, y por consiguiente, en el bienestar y la satisfacción vital de los adolescentes (Estévez et al., 2009; Martínez, 2013). Del mismo modo, diferentes trabajos destacan el valor del apoyo ofrecido por la red social (familiares, amigos, compañeros, otros significativos...) durante la adolescencia, y cómo éste se vincula con una menor percepción de soledad y con una mejor valoración subjetiva de la calidad de la propia vida (Carvajal-Carrascal y Caro-Castillo, 2009; Castellá et al., 2015; Musitu et al., 2001; Rodríguez-Fernández et al., 2016a, 2016b). Por todo ello, se plantea la siguiente hipótesis:

HIPÓTESIS 8. *La satisfacción con la vida de los adolescentes será predicha, principalmente, por el autoconcepto, la calidad de la comunicación con ambos progenitores, la identificación con el grupo de iguales y la menor percepción de soledad.*

CAPÍTULO V

Método

En el primer apartado de este capítulo se describe la muestra de participantes y sus principales características sociodemográficas. En el segundo apartado, se presentan los instrumentos de medición utilizados, clasificándolos según si evalúan aspectos del ámbito personal, familiar, escolar o social de los adolescentes. En un tercer apartado, se detalla el procedimiento de recogida de datos, describiendo el contacto inicial con los centros educativos y la posterior aplicación de los instrumentos a los alumnos participantes. Por último, se describen los diferentes análisis de datos realizados: análisis factoriales y de fiabilidad, análisis correlacionales, comparaciones de medias, análisis de regresión y modelos de ecuaciones estructurales.

1. PARTICIPANTES

En esta investigación se ha contado con dos muestras de adolescentes, una de ellas formada por alumnos de último ciclo de Educación Primaria y la otra por alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. En total, han participado 1243 adolescentes de ambos sexos (51.4% chicos y 48.6% chicas) y edades comprendidas entre los 10 y los 19 años ($M = 13,18$; $DT = 2,34$). A continuación, se describen en primer lugar algunas características específicas de cada una de estas dos muestras y, posteriormente, se detallan por ciclo educativo (diferenciando entre los siguientes ciclos educativos: último ciclo de Educación Primaria -5º y 6º de Primaria-, primer ciclo de ESO -1º y 2º de ESO-, segundo ciclo de ESO -3º y 4º de ESO- y Bachillerato) algunas de sus características sociodemográficas. En concreto, se han analizado las siguientes características sociodemográficas: país de nacimiento de los alumnos, país de nacimiento del padre y de la madre, nivel de estudios del padre y de la madre y situación laboral del padre y de la madre.

Educación Primaria

Esta muestra está integrada por 473 estudiantes de 5º y 6º de Educación Primaria que cursaban sus estudios en ocho centros educativos diferentes de la provincia de Albacete. Esta provincia tenía un universo poblacional en el curso 2011-2012 de 8306 estudiantes de 5º y 6º de Educación Primaria (3968 en 5º de Primaria y 4338 en 6º de Primaria; fuente MECD). Asumiendo un error muestral del $\pm 4\%$, un nivel de confianza del 90% y una varianza poblacional de .50, el tamaño mínimo requerido para que la muestra fuera representativa era de 400 alumnos. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo estratificado por conglomerados (Santos, Muñoz, Juez y Cortiñas, 2003). Las unidades de muestreo fueron los centros educativos, públicos y concertados, de esta provincia. Los estratos se establecieron en función de la variable curso.

De los ocho centros de Educación Primaria participantes, seis de ellos son públicos y dos concertados. En la Tabla 5.1, se muestra la distribución (frecuencia y porcentaje) de los alumnos en estos ocho centros.

Tabla 5.1. Distribución de la muestra de los centros educativos de Educación Primaria

CENTRO EDUCATIVO	Frecuencia (porcentaje)
*Colegio 1	48 (10.1%)
Colegio 2	35 (7.4%)
Colegio 3	42 (8.9%)
Colegio 4	80 (16.9%)
Colegio 5	80 (16.9%)
Colegio 6	63 (13.3%)
Colegio 7	73 (15.4%)
*Colegio 8	52 (11.0%)
TOTAL 473 (100%)	

* Centros concertados

Sexo de los alumnos de Educación Primaria

A continuación, en la Tabla 5.2 y el Gráfico 5.1 podemos observar la distribución por sexo de los alumnos de 5º y 6º de Primaria, participantes en esta investigación. En esta tabla y gráfico se observa un porcentaje muy similar de alumnos de ambos sexos, siendo ligeramente superior el porcentaje de chicos (52% de la muestra).

Tabla 5.2. Distribución de la muestra de Educación Primaria según el sexo

	Frecuencia	Porcentaje
Chico	246	52 %
Chica	227	48 %
Total	473	100 %

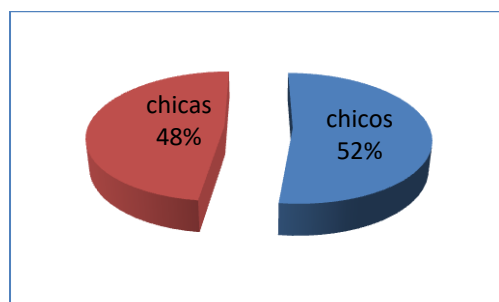


Gráfico 5.1. Porcentajes de alumnos de Primaria por sexo

Edad de los alumnos de Educación Primaria

A continuación, en la Tabla 5.3 y el Gráfico 5.2, se muestra la distribución por edad de los alumnos de Primaria participantes en esta investigación. En esta tabla y gráfico se observa como la mayoría de los alumnos tienen entre 10 y 11 años, siendo menor el porcentaje de los que tienen 12 años (un 14.4%) y mucho menor el de aquellos con 13 años (un 1.5%), tratándose en este caso de alumnos repetidores de curso.

Tabla 5.3. Distribución de la muestra de Educación Primaria según la edad

	Frecuencia	Porcentaje
10 años	183	38.7 %
11 años	215	45.5 %
12 años	68	14.4%
13 años	7	1.5 %
Total	473	100 %

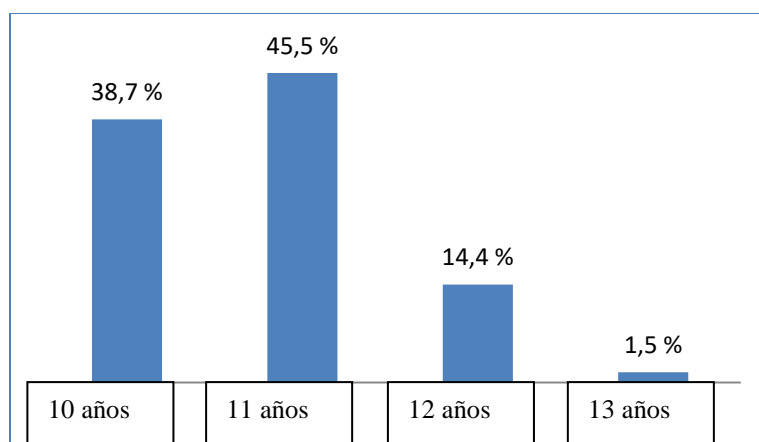


Gráfico 5.2. Porcentajes de alumnos de Educación Primaria por edad

Curso académico de los alumnos de Educación Primaria

En la Tabla 5.4 y el Gráfico 5.3 se muestra la distribución por curso académico de los alumnos de Educación Primaria que han participado en este estudio. En esta tabla y en este gráfico se puede observar que hay un porcentaje similar de alumnos de 5º y 6º curso, siendo ligeramente superior el porcentaje de alumnos que cursaban estudios de 6º de Educación Primaria (un 52.2%).

Tabla 5.4. Distribución de la muestra de Educación Primaria según curso académico

	Frecuencia	Porcentaje
5º Primaria	226	47.8 %
6º Primaria	247	52.2 %
Total	473	100 %

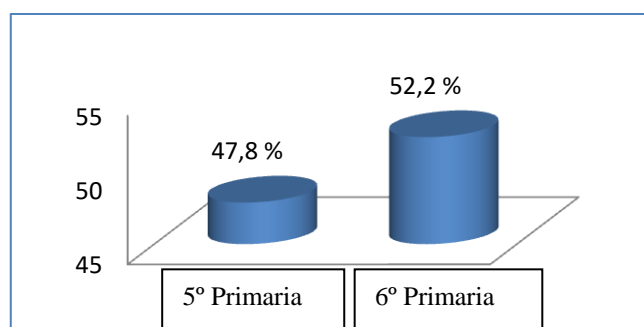


Gráfico 5.3. Porcentajes de alumnos de Educación Primaria por curso académico

Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato

Esta muestra está compuesta por 770 estudiantes que cursaban sus estudios en tres centros educativos diferentes de la Comunidad Valenciana. Teniendo en cuenta que los estudiantes matriculados en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad Valenciana en el curso 2012-2013 fueron 249.929 (los alumnos matriculados en el curso 2012-2013 en ESO fueron 191.076 y en Bachillerato 58.853; fuente: MECD) y asumiéndose un error muestral del $\pm 3\%$, un nivel de confianza del 90% y una varianza poblacional de .50, la muestra mínima requerida era de 745 alumnos. Además del tamaño de la muestra, se consideró también la inclusión tanto de centros públicos como de centros concertados. Así, de los tres centros participantes, dos son de titularidad pública y el tercero es concertado. La selección de los participantes se realizó, al igual que con la muestra de alumnos de Educación Primaria, mediante un muestreo estratificado por conglomerados (Santos et al., 2003). En la Tabla 5.5 se muestra la distribución (frecuencia

y porcentaje) de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en estos tres centros educativos.

Tabla 5.5. Distribución de la muestra de los centros educativos de ESO y Bachillerato

CENTRO EDUCATIVO	Frecuencia (porcentaje)
IES 1	395 (51.3%)
IES 2	296 (38.4%)
*IES 3	79 (10.3%)
TOTAL 770 (100 %)	

*Centro concertado

Sexo de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato

A continuación, en la Tabla 5.6 y el Gráfico 5.4 podemos observar la distribución por sexo de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato que han participado en esta investigación. En esta tabla y gráfico observamos un porcentaje muy similar de alumnos de ambos sexos, siendo ligeramente superior el porcentaje de chicos (51% de la muestra).

Tabla 5.6. Distribución de la muestra de ESO y Bachillerato según el sexo

	Frecuencia	Porcentaje
Chico	393	51 %
Chica	377	49 %
Total	770	100 %

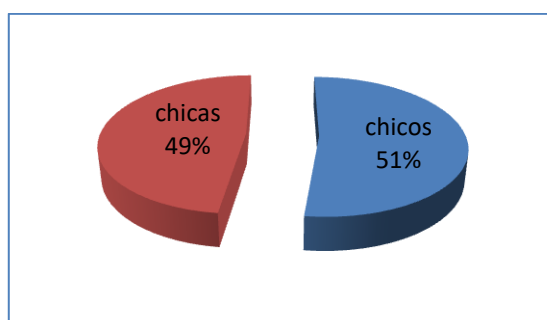


Gráfico 5.4. Porcentajes de alumnos de ESO y Bachillerato por sexo

Edad de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato

A continuación, en la Tabla 5.7 y el Gráfico 5.5 se muestra la distribución por edad de los estudiantes de ESO y Bachillerato que han participado en esta investigación. En esta tabla y en este gráfico podemos observar que la mayoría de los alumnos tienen entre 13 y 16 años, siendo menor el porcentaje de los que tienen 12 años (un 8.4%) y de los que tienen 17 años (también un 8.4%), siendo también algo menor el porcentaje de alumnos con 18 años (un 4.3%) y sensiblemente inferior el de los alumnos con 19 años (solo un 1.3% del total de la muestra).

Tabla 5.7. Distribución de la muestra de ESO y Bachillerato según la edad

	Frecuencia	Porcentaje
12 años	65	8.4 %
13 años	168	21.8 %
14 años	143	18.6 %
15 años	155	20.1 %
16 años	131	17.0 %
17 años	65	8.4 %
18 años	33	4.3 %
19 años	10	1.3 %
Total	770	100 %

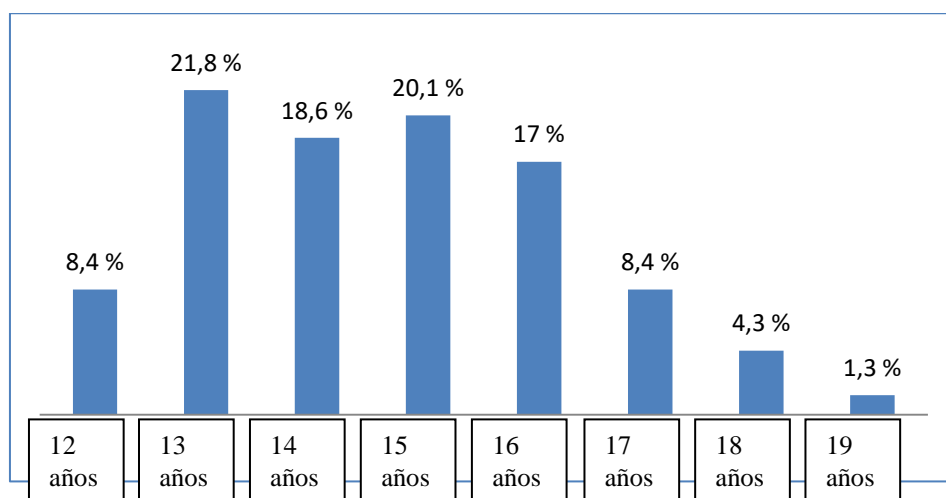


Gráfico 5.5. Porcentajes de alumnos de ESO y Bachillerato por edad

Curso académico de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato

En la Tabla 5.8 y el Gráfico 5.6 se muestra la distribución por curso académico (1º, 2º, 3º y 4º de ESO y 1º y 2º de Bachillerato) de los alumnos de ESO y Bachillerato que han participado en esta investigación. En esta tabla y en este gráfico se puede observar un porcentaje similar de alumnos de los cuatro cursos de ESO, así como también un porcentaje superior de estudiantes de los cursos de ESO en comparación con los estudiantes de Bachillerato (10.3% de estudiantes de 1º de Bachillerato y 6% de estudiantes de 2º de Bachillerato, respecto de la muestra total). La no obligatoriedad de los estudios de Bachillerato, que conlleva un menor número de alumnos matriculados en estos cursos, se refleja en los datos de la muestra de estudiantes participantes en este estudio.

Tabla 5.8. Distribución de la muestra de ESO y Bachillerato según curso académico

	Frecuencia	Porcentaje
1º ESO	142	18.4 %
2º ESO	179	23.2 %
3º ESO	171	22.2 %
4º ESO	153	19.9 %
1º Bachillerato	79	10.3 %
2º Bachillerato	46	6.0 %
Total	770	100 %

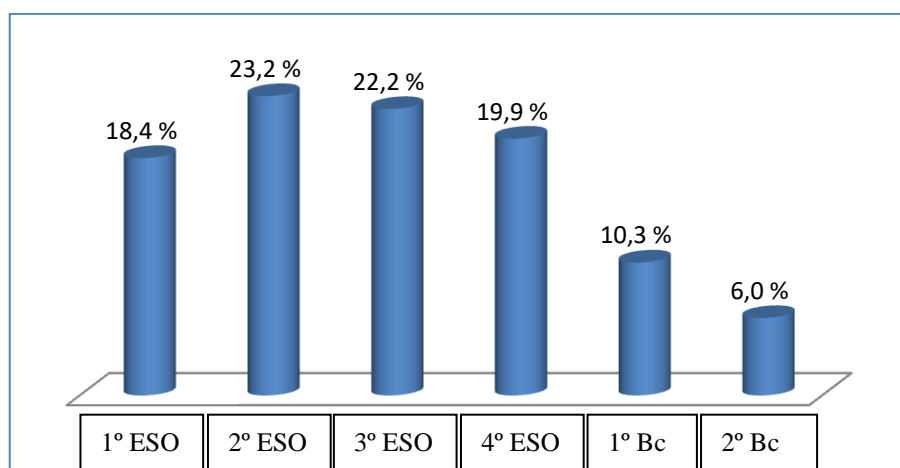


Gráfico 5.6. Porcentajes de alumnos de ESO y Bachillerato por curso académico

Características sociodemográficas en función del ciclo educativo

A continuación, tal y como se indicó al inicio de este apartado, se analizan algunas características sociodemográficas tanto de la muestra de alumnos de Educación Primaria como de la muestra de alumnos de ESO y Bachillerato, tales como el país del nacimiento del alumno, el país de nacimiento de sus padres, el nivel de estudios de sus padres o su situación laboral. Para poder conocer mejor estas características descriptivas de las muestras, así como también para poder comparar más fácilmente la muestra de Primaria y Secundaria (ESO y Bachillerato), se unificaron ambas muestras en una sola muestra total y se llevaron a cabo estos análisis en función del ciclo educativo cursado por los alumnos. Siguiendo la diferenciación existente en el actual sistema educativo, se establecieron los siguientes grupos: *último ciclo de Educación Primaria* (que incluye 5º y 6º de Educación Primaria y que se corresponde con la primera muestra que ha sido descrita, la de estudiantes de Primaria participantes en la investigación), *primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria* (que incluye a los estudiantes de 1º y 2º de la ESO), *segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria* (incluye a los estudiantes que cursan 3º y 4º de la ESO) y *Bachillerato* (incluyendo en este ciclo a los estudiantes de 1º y 2º de Bachillerato).

Respecto de algunas de las variables sociodemográficas que serán analizadas (país de nacimiento del alumno, país de nacimiento de la madre y país de nacimiento del padre) se dispone de información tanto de la muestra de estudiantes de Primaria como de la muestra de estudiantes de Secundaria. No obstante, sólo se dispone de información relativa a la situación laboral y el nivel de estudios de los padres en la muestra de estudiantes de ESO y Bachillerato. Seguidamente, se muestran los resultados de estos análisis, comenzando por la información relativa a la distribución de los alumnos por sexo en los cuatro ciclos educativos considerados.

Sexo por ciclo educativo

En la Tabla 5.9 puede observarse un porcentaje similar de chicos y chicas en Educación Primaria y ESO, siendo ligeramente superior el porcentaje de chicos en todos los ciclos educativos. Sin embargo, en los estudios de Bachillerato observamos que el porcentaje de chicas es considerablemente superior al de chicos.

Tabla 5.9. Distribución de la muestra total en función del sexo y el ciclo educativo

	Chicos	Chicas	Total
3 ^{er} ciclo Primaria	246 (19,8%)	227 (18,3%)	473 (38,1%)
1 ^{er} ciclo ESO	169 (13,6%)	152 (12,2%)	321 (25,8%)
2 ^o ciclo ESO	175 (14,1%)	149 (12%)	324 (26,1%)
Bachillerato	49 (3,9%)	76 (6,1%)	125 (10,1%)
Total	639 (51,4%)	604 (48,6%)	1243 (100%)

Frecuencia (porcentaje)

País de nacimiento del alumno por ciclo educativo

En la Tabla 5.10 se pueden observar los datos relativos al país de nacimiento de los alumnos participantes en esta investigación, aportando esta información en función del ciclo educativo en el que se encuentran los estudiantes. Puesto que en el caso de los alumnos que han nacido en países diferentes a España la diversidad de nacionalidades era muy amplia, se decidió agrupar los distintos países de origen en diferentes regiones geográficas para de esta forma organizar mejor la información. En concreto, se han agrupado los distintos países de nacimiento de los alumnos en las siguientes regiones geográficas: América latina, Europa del este, Europa mediterránea y central, Lejano oriente, Oriente medio, África del norte y África subsahariana. Únicamente se aporta el nombre del país concreto de nacimiento en el caso de los alumnos que han nacido en España.

Tabla 5.10. Distribución de la muestra total en función del país de nacimiento (por regiones geográficas) y el ciclo educativo

	3 ^{er} ciclo Primaria	1 ^{er} ciclo ESO	2 ^o ciclo ESO	Bachillerato	TOTAL
España	436 (35.1%)	268 (21.6%)	286 (23.0%)	116 (9.3%)	1106 (89.0%)
América latina	29 (2.3%)	33 (2.7%)	25(2.0%)	7 (0.6%)	94 (7.6%)
América del N.	1 (0.1%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1 (0.1%)
Europa del este	2 (0.2%)	9 (0.7%)	10 (0.8%)	1 (0.1%)	22 (1.8%)
Europa central	1 (0.1%)	2 (0.2%)	1 (0.1%)	0 (0.0%)	4 (0.3%)
Lejano oriente	1 (0.1%)	1 (0.1%)	2 (0.2%)	0 (0.0%)	4 (0.3%)
Oriente medio	0 (0.0%)	1 (0.1%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1 (0.1%)
África del N.	3 (0.2%)	4 (0.3%)	0 (0.0%)	1 (0.1%)	8 (0.6%)
África sub.	0 (0.0%)	2 (0.2%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	2 (0.2%)
<i>datos perdidos</i>		1			
Total	473 (38.1%)	320 (25.8%)	324 (26.1%)	125 (10.1%)	1242 (100%)

Frecuencia (porcentaje)

Como puede apreciarse en la tabla previa (Tabla 5.10), la mayoría de los alumnos que han participado en esta investigación han nacido en España (un 89.0% del total), observándose este porcentaje superior en todos los ciclos educativos. No obstante, el hecho de que el 11.0% de alumnado participante haya nacido fuera de España refleja la creciente diversidad de las aulas españolas. Considerando el alumnado nacido fuera de España, la mayoría ha nacido en países de América latina (7.6% de la muestra total) y un 1.8% ha nacido en Europa del este; siendo considerablemente menores los porcentajes de alumnos que han nacido en América del norte, Europa central y mediterránea, Lejano oriente, Oriente medio, África del norte y África subsahariana.

País de nacimiento de la madre por ciclo educativo

A continuación, en la Tabla 5.11 se muestran los resultados relativos al país de nacimiento de la madre, aportando también en este caso la información en función del ciclo educativo cursado por los alumnos. Al igual que en el caso del país de nacimiento del alumno, al analizar estos resultados se han agrupado los distintos países de los que proceden las madres en diferentes zonas geográficas para facilitar la organización e interpretación de esta información.

Tabla 5.11. Distribución de la muestra total en función del país de nacimiento de la madre (por regiones geográficas) y el ciclo educativo

	3 ^{er} ciclo Primaria	1 ^{er} ciclo ESO	2 ^o ciclo ESO	Bachillerato	TOTAL
España	430(34.6%)	255 (20.5%)	274 (22.1%)	109 (8.8%)	1068 (86.0%)
América latina	33 (2.7%)	38 (3.1%)	27(2.2%)	7 (0.6%)	105 (8.5%)
Europa del este	2 (0.2%)	11 (0.9%)	10 (0.8%)	1 (0.1%)	24 (1.9%)
Europa central	3 (0.2%)	5 (0.4%)	6 (0.5%)	5 (0.4%)	19 (1.5%)
Lejano oriente	1 (0.1%)	1 (0.1%)	2 (0.2%)	0 (0.0%)	4 (0.3%)
Oriente medio	0 (0.0%)	2 (0.2%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	2 (0.2%)
África del N.	4 (0.3%)	6 (0.5%)	4 (0.3%)	3 (0.2%)	17 (1.4%)
África sub.	0 (0.0%)	2 (0.2%)	1 (0.1%)	0 (0.0%)	3 (0.2%)
<i>datos perdidos</i>		1			
Total	473 (38.1%)	320 (25.8%)	324 (26.1%)	125 (10.1%)	1242 (100%)

Frecuencia (porcentaje)

Como podemos observar en esta tabla (Tabla 5.11), la mayoría de las madres del alumnado participante han nacido en España (un 86% del total), siendo este porcentaje superior en todos los ciclos educativos. La mayoría de las madres nacidas fuera de España (un 14% del total) son procedentes de América latina (8.5%), seguidas por las nacidas en Europa del este (1.9%), Europa central y mediterránea (1.5%) y África del norte (1.4%). El porcentaje de madres nacidas en el Lejano oriente, Oriente medio y África subsahariana es notablemente inferior.

País de nacimiento del padre por ciclo educativo

En la Tabla 5.12 pueden observarse los resultados relativos al país de nacimiento del padre, aportando esta información en función del ciclo educativo cursado por los alumnos. En estos análisis también se han agrupado los distintos países de los que proceden los padres de los alumnos en zonas geográficas para facilitar la organización e interpretación de esta información.

Tabla 5.12. Distribución de la muestra total en función del país de nacimiento del padre (por regiones geográficas) y el ciclo educativo

	3 ^{er} ciclo Primaria	1 ^{er} ciclo ESO	2 ^o ciclo ESO	Bachillerato	TOTAL
España	426(34.6%)	254 (20.5%)	279 (22.5%)	112 (9.0%)	1071 (86.5%)
América latina	30 (2.4%)	33 (2.7%)	27 (2.2%)	6 (0.5%)	96 (7.8%)
Europa del este	2 (0.2%)	14 (1.1%)	10 (0.8%)	1 (0.1%)	27 (2.2%)
Europa central	6 (0.5%)	7 (0.6%)	3 (0.2%)	3 (0.2%)	19 (1.5%)
Lejano oriente	1 (0.1%)	1 (0.1%)	2 (0.2%)	0 (0.0%)	4 (0.3%)
Oriente medio	0 (0.0%)	1 (0.1%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1 (0.1%)
África del N.	5 (0.4%)	8 (0.6%)	3 (0.2%)	3 (0.2%)	19 (1.5%)
África sub.	0 (0.0%)	1 (0.1%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1 (0.1%)
<i>datos perdidos</i>	3	2			5
Total	470 (38.0%)	319 (25.8%)	324 (26.2%)	125 (10.1%)	1238 (100%)

Frecuencia (porcentaje)

Como podemos apreciar en esta tabla (Tabla 5.12), la mayoría de los padres de los alumnos participantes han nacido en España (un 86.5% del total), observándose este porcentaje superior en todos los ciclos educativos. Teniendo en cuenta el porcentaje de padres nacidos fuera de España (13.5%), la mayoría ha nacido en países de América latina (7.8% de la muestra total), un 2.2% ha nacido en Europa del este, un 1.5% en Europa central y mediterránea y un 1.5% en África del Norte; siendo considerablemente menores los porcentajes de padres que han nacido en el Lejano oriente, Oriente medio y África subsahariana.

Nivel educativo de la madre por ciclo educativo

La información relativa al nivel educativo que tienen las madres de los alumnos participantes en esta investigación puede observarse en la Tabla 5.13. Estos datos se aportan también respecto de los diferentes ciclos educativos. Sin embargo, en este caso no se dispone para esta variable de la información relativa a los alumnos de Educación Primaria, por lo que en esta tabla se aporta esta información sólo en relación con el alumnado de ESO y Bachillerato. Al alumnado se le ofrecieron distintas opciones de respuesta para recabar la información sobre el nivel de estudios de la madre (*no lo sé, no tiene estudios, tiene estudios primarios -EGB-, tiene estudios medios -acabó el Bachillerato o Formación Profesional-, o tiene estudios superiores -estudió en la Universidad-*). Esta misma información es la que se aporta en la Tabla 5.13.

Tabla 5.13. Distribución de la muestra de ESO y Bachillerato en función del nivel educativo de la madre y el ciclo educativo

	1 ^{er} ciclo ESO	2 ^o ciclo ESO	Bachillerato	TOTAL
No lo sé	117 (15.2%)	49 (6.4%)	9 (1.2%)	175 (22.7%)
No tiene estudios	20 (2.6%)	15 (1.9%)	10 (1.3%)	45 (5.8%)
Estudios primarios	73 (9.5%)	108 (14.0%)	44 (5.7%)	225 (29.2%)
Estudios medios	68 (8.8%)	109 (14.2%)	49 (6.4%)	226 (29.4%)
Estudios superiores	43 (5.6%)	43 (5.6%)	13 (1.7%)	99 (12.9%)
Total	321 (41.7%)	324 (42.1%)	125 (16.2%)	770 (100%)

Frecuencia (porcentaje)

Como podemos observar en la Tabla 5.13, la mayoría de las madres de los alumnos participantes en la investigación tienen estudios primarios -EGB- (29.2%) o estudios medios -Bachillerato o Formación Profesional- (29.4%), siendo inferior el porcentaje de madres con estudios universitarios (12.9%) y todavía menor el porcentaje de madres que no tienen estudios (5.8%). Es relevante el porcentaje de alumnos que han contestado que no conocen el nivel de estudios de sus madres (22.7%), siendo este desconocimiento más elevado entre los alumnos de primer ciclo de ESO (15.2%) en comparación con el resto de ciclos educativos.

Nivel educativo del padre por ciclo educativo

La información relativa al nivel educativo de los padres de los alumnos puede observarse en la Tabla 5.14, en la que se aporta esta información considerando también los distintos ciclos educativos de ESO y Bachillerato. Al igual que en relación con el nivel educativo de la madre, también en este caso se ofrecieron al alumnado diferentes opciones de respuesta (*no lo sé, no tiene estudios, tiene estudios primarios -EGB-, tiene estudios medios -acabó el Bachillerato o formación profesional-, tiene estudios superiores -estudió en la Universidad-*). Esta información es la que se incluye en esta tabla.

Tabla 5.14. Distribución de la muestra de ESO y Bachillerato en función del nivel educativo del padre y el ciclo educativo

	1 ^{er} ciclo ESO	2 ^o ciclo ESO	Bachillerato	TOTAL
No lo sé	110 (14.3%)	53 (6.9%)	10 (1.3%)	173 (22.5%)
No tiene estudios	29 (3.8%)	22 (2.9%)	7 (0.9%)	58 (7.5%)
Estudios primarios	78 (10.1%)	119 (15.5%)	56 (7.3%)	253 (32.9%)
Estudios medios	66 (8.6%)	89 (11.6%)	39 (5.1%)	194 (25.2%)
Estudios superiores	38 (4.9%)	41 (5.3%)	13 (1.7%)	92 (11.9%)
Total	321 (41.7%)	324 (42.1%)	125 (16.2%)	770 (100%)

Frecuencia (porcentaje)

Como se observa en la Tabla 5.14, al igual que en el caso de las madres, la mayoría de los padres de los alumnos participantes tienen estudios primarios -EGB- (32.9%) o estudios medios -Bachillerato o Formación Profesional- (25.2%), siendo también inferior el porcentaje de padres con estudios universitarios (12.9%) y el porcentaje de padres que no tienen estudios (7.5%). Del mismo modo que en el apartado anterior, relativo al nivel de estudios de la madre, es elevado el porcentaje de alumnos que no conocen el nivel de estudios de sus padres (22.5%), produciéndose esta situación en mayor medida entre los alumnos de primer ciclo de ESO (14.3%) en comparación con el resto de ciclos educativos.

Situación laboral de la madre por ciclo educativo

Finalmente, en este apartado y en el siguiente, se muestra la información relativa a la situación laboral de los padres del alumnado de ESO y Bachillerato que han participado en esta investigación. Al alumnado se le preguntó si en ese momento su madre trabajaba fuera de casa, e igualmente si en ese momento su padre trabajaba fuera de casa; siendo las opciones de respuesta *sí* o *no*. Los resultados acerca de la situación laboral de la madre se muestran en la Tabla 5.15.

Tabla 5.15. Distribución de la muestra de ESO y Bachillerato en función de la situación laboral de la madre y el ciclo educativo

	1 ^{er} ciclo ESO	2 ^o ciclo ESO	Bachillerato	TOTAL
No trabaja	115 (14.9%)	118 (15.3%)	42 (5.5%)	275 (35.7%)
Sí trabaja	206 (26.8%)	206 (26.8%)	83 (10.8%)	495 (64.3%)
Total	321 (41.7%)	324 (42.1%)	125 (16.2%)	770 (100%)

Frecuencia (porcentaje)

Como podemos observar en la Tabla 5.15, más de la mitad de las madres trabajan fuera de casa (un 64.3%). En todos los ciclos educativos, el porcentaje de madres que trabajan fuera de casa es sensiblemente superior al de las madres que no trabaja fuera.

Situación laboral del padre por ciclo educativo

Por último, en la Tabla 5.16 se ofrecen los datos sobre la situación laboral en la que se encuentran los padres del alumnado de ESO y Bachillerato (trabaja fuera de casa o no).

Tabla 5.16. Distribución de la muestra de ESO y Bachillerato en función de la situación laboral del padre y el ciclo educativo.

	1 ^{er} ciclo ESO	2 ^o ciclo ESO	Bachillerato	TOTAL
No trabaja	71 (9.2%)	68 (8.8%)	36 (4.7%)	175 (22.8%)
Sí trabaja	250 (32.5%)	255 (33.2%)	89 (11.6%)	594 (77.2%)
<i>datos perdidos</i>		1		1
Total	321 (41.7%)	323 (42.0%)	125 (16.3%)	769 (100%)

Frecuencia (porcentaje)

En esta tabla se observa que el porcentaje de padres en situación laboral activa (77.2%) es superior al de los padres que no trabajan fuera de casa, siendo este porcentaje también superior al de las madres que trabajan fuera de casa (64.3%; Tabla 5.15). No obstante, también podemos apreciar que, si bien es mayoritario el porcentaje de padres que trabajan, hay un porcentaje importante de padres que no trabajan fuera de casa (22.8%), aunque desconocemos si su situación actual es la de jubilación, paro laboral con subsidio, paro laboral sin subsidio, baja laboral u otras situaciones. Esta información, sobre el motivo por el que no se encuentran trabajando fuera de casa, tampoco la conocemos en el caso de las madres.

2. INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN

Para el desarrollo de la presente investigación se han utilizado ocho instrumentos, con el fin de medir las diferentes variables personales, familiares, escolares y sociales que son objeto de estudio. Cada uno de los instrumentos utilizados, junto con sus propiedades psicométricas, son analizados detallada y exhaustivamente en el apartado de *Propiedades Psicométricas de los Instrumentos*. A continuación, únicamente se enumeran y describen de manera abreviada las diferentes escalas, clasificándolas según si evalúan aspectos del ámbito personal, familiar, escolar o social.

Ámbito personal

Escala de Sensibilidad Intercultural

Este instrumento se ha desarrollado a partir de la revisión de la *Intercultural Sensitivity Scale (ISS)* de Chen y Saratosta (2000), de diferentes adaptaciones de dicha escala (Sanhuenza y Cardona, 2009; Vilà, 2006) y de otros instrumentos relacionados con la interculturalidad (Díaz-Aguado, Martínez-Arias y Baraja, 1992; Rodríguez y Retortillo, 2006). La escala desarrollada consta de 10 ítems que, a través de un único factor, evalúan la disposición de los adolescentes a relacionarse con compañeros de otras culturas y su agrado por esta interacción. Los ítems son contestados a través de una escala tipo Likert con cinco posibilidades de respuesta, desde 1 (*nada*) hasta 5 (*mucho*).

Escala de Satisfacción con la Vida

La *Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS)* fue creada por Diener et al. (1985) y adaptada al español por Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita (2000). Esta escala está compuesta por 5 ítems, integrados en un único factor, que ofrecen un índice general de satisfacción con la vida. Los ítems se contestan mediante una escala tipo Likert con cinco posibilidades de respuesta, desde 1 (*muy en desacuerdo*) a 5 (*muy de acuerdo*). Esta escala ha sido muy utilizada y validada en diferentes muestras, mostrando excelentes propiedades psicométricas (Atienza, Balaguer, Corte-Real y Fonseca, 2016; Bendayan, Blanca, Fernández-Baena, Escobar y Trianes, 2013; Buelga, Musitu y Murgui, 2009; Cava et al., 2014; Martínez-Antón et al., 2007).

Escala de Empatía

La *Basic Empathy Scale (BES)* fue desarrollada por Jolliffe y Farrington (2006). Esta escala está formada por 20 ítems integrados en dos factores: Empatía Emocional y Empatía

Cognitiva. La subescala de Empatía Emocional evalúa el grado de conexión emocional con las emociones de otra persona; mientras que la subescala de Empatía Cognitiva evalúa la capacidad de entender la realidad desde el punto de vista de los otros. Los ítems son respondidos mediante una escala tipo Likert con cinco posibilidades de respuesta, desde 1 (*muy en desacuerdo*) hasta 5 (*muy de acuerdo*). Esta escala ha sido utilizada y analizada en diferentes estudios previos (Albiero, Matricardi, Speltri y Toso, 2009; D'Ambrosio, Oliver, Didon y Besche, 2009; Jolliffe y Farrington, 2011; Micó-Cebrián y Cava, 2014; Sekol y Farrington, 2010; Villadangos, Errasti, Amigo, Jolliffe y García-Cueto, 2016).

Escala de Autoconcepto

La escala de *Autoconcepto Forma-5 (AF-5)* fue creada por García y Musitu (1999). Consta de 30 ítems integrados en 5 factores que evalúan la percepción que el sujeto posee sobre sí mismo en las diferentes dimensiones del autoconcepto: Autoconcepto Social, Autoconcepto Académico, Autoconcepto Familiar, Autoconcepto Emocional y Autoconcepto Físico. A estos ítems se responde a través de una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta, desde 1 (*nunca*) hasta 5 (*siempre*). Esta escala ha sido utilizada en gran cantidad de investigaciones, quedando corroboradas sus adecuadas propiedades psicométricas (Cava, Murgui y Musitu, 2008; Cava et al., 2006; Estévez, Martínez y Musitu, 2006; García et al., 2011; Jiménez, Musitu, Ramos y Murgui, 2009; Malo et al., 2011; Tomás y Oliver, 2004).

Ámbito familiar

Escala de Comunicación Padres-Adolescente

La *Parent-Adolescent Communication Scale (PACS)* fue desarrollada por Barnes y Olson (1982). Esta escala está formada por 20 ítems, que se contestan dos veces, una en relación con la comunicación con la madre y la otra en relación con la comunicación con el padre. Tanto en la comunicación con la madre como con el padre, la escala está integrada por dos factores: Comunicación Abierta (referido al grado de apertura en la comunicación entre el hijo/a y el progenitor) y Problemas en la Comunicación (referido a la presencia de dificultades en la comunicación). A los ítems se contesta mediante una escala tipo Likert con cinco posibilidades de respuesta, desde 1 (*nunca*) a 5 (*siempre*). Ha sido utilizada y analizada en numerosas investigaciones (Cava, 2003; Cava et al., 2008; Jiménez, Estévez, Musitu, y Murgui, 2007; Jiménez, Musitu y Murgui, 2006).

Ámbito escolar

Escala de Percepción de Ayuda del Profesor

La *Escala de Percepción de Ayuda del Profesor* es una subescala extraída de la Escala de Clima Escolar (*Classroom Environment Scale, CES*) desarrollada por Moos y Trickett (1973) y adaptada al castellano por Fernández-Ballesteros y Sierra (1989). La subescala de Percepción de Ayuda del Profesor consta de 10 ítems, integrados en un único factor, que hacen referencia a la percepción que los alumnos tienen sobre el grado de apoyo y ayuda que les ofrecen sus profesores. Las opciones de respuesta son dos: *Verdadero*, en caso de que los alumnos consideren que la afirmación es correcta, y *Falso*, en caso de que los alumnos consideren que la afirmación no es correcta. Esta subescala ha sido utilizada y analizada en diferentes investigaciones previas (Cava et al., 2007; Cava et al., 2010; Estévez et al., 2008).

Ámbito social

Escala de Identificación Grupal

La *Escala de Identificación Grupal* fue desarrollada por Tarrant (2002) y adaptada al español por Cava, Buelga, Musitu y Herrero (2011). Consta de 13 ítems integrados en tres factores: Autocategorización, Valoración Grupal y Compromiso Grupal, que evalúan, respectivamente, los aspectos cognitivos, evaluativos y afectivos de la identificación con el grupo de iguales. Los ítems son contestados mediante una escala tipo Likert, desde 0 (*completamente en desacuerdo*) hasta 10 (*completamente de acuerdo*). Esta escala ha sido utilizada y analizada en investigaciones previas (Cava, 2011; Cava et al., 2011).

Escala de Soledad

La *Escala de Soledad (UCLA Loneliness Scale)* fue desarrollada por Russell, Peplau y Cutrona (1980) y adaptada al español por Expósito y Moya (1993). Su estructura factorial analizada por Borges et al. (2008), indicó que los 20 ítems que la componen se integran en dos factores: Sentimientos de Soledad (evalúa el sentimiento subjetivo de soledad) y Evaluación Subjetiva de la Red Social (evalúa la calidad del apoyo social percibido). Los ítems son contestados a través de una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta, desde 1 (*nunca*) a 4 (*siempre*). Esta escala también ha sido utilizada y analizada en diversas investigaciones previas (Buelga et al., 2008; Cava, 2011; Cava et al., 2010; Estévez, Murgui y Musitu, 2009).

3. PROCEDIMIENTO

Para la obtención de la muestra de investigación se llevaron a cabo los pasos explicados a continuación. En un primer momento, se contactó con los distintos centros educativos seleccionados mediante una carta de presentación en la que se exponía el proyecto de investigación y se solicitaba una entrevista con el equipo directivo para explicarles más detalladamente los objetivos del mismo. Ninguno de los centros seleccionados rehusó participar en el proyecto. En un segundo momento, se informó a los padres de los alumnos sobre la investigación que se iba a realizar en los centros y se solicitó su consentimiento para la participación de sus hijos. Una vez convenidas las fechas y horarios con los distintos centros educativos, se llevó a cabo la aplicación de los instrumentos a los alumnos participantes.

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo de forma colectiva en las aulas habituales de docencia y fue realizada por personal investigador previamente entrenado. Al inicio de cada sesión se explicó a los alumnos el objeto de estudio y la forma de respuesta a los ítems. Asimismo, se comprobó mediante la realización de ejemplos de ítems que todos comprendían el procedimiento de respuesta a los instrumentos y se ofreció la posibilidad de aclarar las posibles dudas surgidas durante el desarrollo de la sesión. Del mismo modo, se informó a los alumnos y alumnas que su participación en la investigación era voluntaria y totalmente anónima y confidencial. No hubo ningún alumno que rehusara contestar.

En el caso del alumnado de Primaria, con la finalidad de que la aplicación de los instrumentos fuera ágil y organizada, el personal investigador leyó en voz alta cada uno de los ítems de los instrumentos aplicados, para que los alumnos los fueran contestando individualmente en sus cuadernillos de forma sincronizada. Este hecho facilitó la completa comprensión del contenido por los alumnos (ya que, si surgían dudas se resolvían al instante explicándolas a todo el grupo-clase), que ninguno quedara rezagado con respecto al grupo, y que, por tanto, la aplicación de los instrumentos se realizara durante la hora lectiva establecida. En el caso del alumnado de Secundaria, dado su mayor nivel de comprensión, tras la explicación de la forma de respuesta a los ítems, cada alumno llevó a cabo de manera individual la cumplimentación de la batería de instrumentos. Debido a que el número de instrumentos aplicados fue mayor que en el caso de Primaria, la cumplimentación de los mismos se llevó a cabo en dos sesiones de una hora de duración, dentro del horario escolar.

Una vez analizados los primeros resultados de ambas muestras, se desarrollaron distintos informes con los principales resultados obtenidos. De este modo, a cada centro educativo se le entregó un informe individualizado donde se comparaban los resultados obtenidos en su centro con respecto a los obtenidos en la muestra total de Educación Primaria o de Educación Secundaria, según el caso. Junto con el informe, a cada centro de

enseñanza se le hizo llegar una carta de agradecimiento y un certificado de colaboración activa con el presente proyecto de investigación.

4. ANÁLISIS DE DATOS

En esta investigación se han llevado a cabo, en primer lugar, diversos análisis con la finalidad de conocer las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados para la medición de las variables incluidas en el estudio. Posteriormente, se han analizado las correlaciones entre todas las variables consideradas, llevando a cabo estos análisis por separado con alumnado de enseñanza Primaria y Secundaria, con chicos y con chicas, y con alumnado inmigrante y autóctono. Después, se han realizado diversos análisis encaminados a profundizar en el conocimiento sobre las relaciones entre estas variables. Antes de realizar todos estos análisis, se han tenido en cuenta los distintos supuestos estadísticos que deben cumplirse para garantizar la adecuación de los resultados. Los programas estadísticos utilizados para realizar estos análisis han sido el SPSS 20 (IBM, 2011) y el MPlus (Muthén y Muthén, 1998-2010).

Análisis factoriales y de fiabilidad

Para el análisis de la estructura factorial de los instrumentos utilizados se han realizado Análisis Factoriales Exploratorios (AFE) y Análisis Factoriales Confirmatorios (AFC). En aquellos instrumentos cuya estructura factorial no era conocida previamente, se realizaron en primer lugar Análisis Factoriales Exploratorios, y posteriormente Factoriales Confirmatorios. Los Análisis Factoriales son un conjunto de métodos estadísticos multivariantes cuyo propósito principal es resumir la información contenida en un amplio número de variables en un número menor de éstas, conocidas con el nombre de factores (Lloret, Ferreres, Hernández y Tomás, 2014; Tabachnick y Fidell, 2007). Estos análisis permiten definir la estructura subyacente en una matriz de datos, ya que permiten analizar la estructura de las interrelaciones entre un gran número de variables en base a la definición de una serie de dimensiones (Hair, Black, Babin y Anderson, 2010). Para el desarrollo de los AFE, se utilizó el método de extracción de ejes principales y el método de rotación oblimin directo, adecuado cuando se asume o conoce correlación entre los factores analizados (Worthington y Whittaker, 2006). Previamente a la realización de los Análisis Factoriales Exploratorios se comprobó la presencia de datos atípicos univariantes y multivariantes, ya que este tipo de análisis es sensible a la presencia de los mismos (Tabachnick y Fidell, 2007). Igualmente, se comprobó la linealidad mediante el uso de

gráficos de dispersión y la factorabilidad de la matriz de datos mediante el índice KMO de Kaiser-Meyer-Olkin. Se requirieron índices KMO superiores a 0.7 para llevar a cabo los análisis y se aseguró la adecuación del tamaño de la muestra utilizado (Tabachnick y Fidell, 2007).

Por otra parte, el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) es un procedimiento de análisis que puede ser encuadrado dentro de los modelos de ecuaciones estructurales. El propósito de estos análisis se centra en analizar las relaciones entre un conjunto de indicadores o variables observadas y una o más variables latentes o factores. En el AFC los indicadores son los ítems de la escala. Una característica esencial del AFC es que el investigador debe concretar de antemano todos los aspectos relevantes del modelo. En esta investigación, en aquellos instrumentos cuya estructura factorial era conocida previamente se ha utilizado el AFC.

Para estimar la fiabilidad de las escalas, se calculó el coeficiente alpha de Cronbach. El método de consistencia interna basado en el alpha de Cronbach permite estimar la fiabilidad de un instrumento de medida a través de un conjunto de ítems que se espera que midan el mismo constructo. La medida de la fiabilidad mediante el alpha de Cronbach asume que los ítems (medidos en escala Likert) miden un mismo constructo y están altamente correlacionados. Cuanto más cerca se encuentre el valor del alpha de 1, mayor es la consistencia interna de los ítems analizados. Como criterio general, suele considerarse un coeficiente superior a .90 como indicativo de una fiabilidad excelente, valores entre .80 y .90 se consideran indicativos de una buena fiabilidad, entre .70 y .80 de fiabilidad aceptable, entre .60 y .70 de fiabilidad cuestionable, entre .50 y .60 de una fiabilidad pobre y, con valores inferiores a .50, indicarían una fiabilidad del instrumento no aceptable.

Análisis correlacionales

Para explorar la relación que las distintas variables cuantitativas incluidas en esta investigación mantenían entre sí se realizaron análisis correlacionales. Dada la naturaleza cuantitativa de las variables consideradas, y teniendo presente que el teorema del límite central demuestra que ante muestras de gran tamaño la distribución de estadísticos tiende a una distribución normal aún cuando las variables por separado no la presenten (Grinstead y Snell, 1997), en este estudio se optó por la utilización del coeficiente de correlación producto-momento de Pearson. Dicho estadístico, pensado para variables cuantitativas, es un índice que bajo condiciones de distribución normal bivariada mide el grado de asociación entre distintas variables relacionadas linealmente. La relevancia de las pruebas de significación realizadas en este tipo de análisis se interpreta mediante los valores de r . Siguiendo las recomendaciones de Cohen (1988), el tamaño del efecto fue considerado bajo cuando el valor de r se encontraba entre .10 y .30, medio con valores situados entre .30 y .50 y grande cuando el valor de r era superior .50.

En relación con estos análisis correlacionales se comprobó, previamente, la linealidad de la relación mantenida entre las variables, la presencia de valores atípicos univariantes y multivariantes y el supuesto de normalidad bivariante. Este último supuesto adquiere una especial importancia desde el punto de vista inferencial cuando se trata de valorar la intensidad y la significación estadística de la correlación. Aunque, tal y como demuestra el teorema central del límite, ante la presencia de muestra de gran tamaño, como es el caso, los índices implicados en las pruebas de significación se distribuyen normalmente incluso cuando las propias variables no lo hacen.

Comparaciones de medias

Para la comparación de medias, al tratarse de variables cuantitativas, se utilizaron pruebas paramétricas, ya que este tipo de pruebas presentan una mayor potencia que sus homologas no-paramétricas y además el tamaño de la muestra justificaba su uso. Con la finalidad de conocer no sólo las diferencias en función del sexo y del ciclo educativo de los adolescentes en las medias de las variables consideradas, sino también posibles interacciones entre ambas variables, los análisis realizados incluyeron conjuntamente el sexo y el ciclo educativo como variables independientes. Cuando estos análisis incluían, además, dos o más variables dependientes (MANOVA) se utilizó el Modelo lineal General Multivariante (MGL), utilizándose el Modelo lineal General Univariante (MGL) en aquellos casos en los que únicamente se incluyó una variable dependiente. Este tipo de análisis se realizó también considerando como variables independientes el sexo y la procedencia (autóctonos-inmigrantes) de los adolescentes, el sexo y la sensibilidad intercultural y el sexo y la satisfacción con la vida de los adolescentes.

En todos estos análisis, cuando la variable independiente presentó más de dos valores se desarrollaron procedimientos Post Hoc para identificar entre cuales de éstos se producían las diferencias significativas. Para todas las pruebas indicadas, se utilizó el estadístico η^2 como indicador del tamaño del efecto del contraste realizado. Siguiendo las recomendaciones de Cohen (1988), dicho tamaño del efecto fue considerado despreciable cuando $\eta^2 < .01$, pequeño cuando $.01 < \eta^2 < .06$, mediano cuando $.06 < \eta^2 < .15$ y grande cuando $\eta^2 > .15$.

En aquellos casos donde se realizó más de un contraste, y con objeto de superar lo que ha venido a conocerse en estadística con el nombre de problema de comparaciones múltiples, se optó por utilizar el método de Bonferroni. Este método permite corregir el incremento del nivel de significación (inicialmente $p < .05$) dependiendo del número de contrastes efectuado.

Previamente a la realización de todos estos análisis, se comprobó la presencia de datos atípicos univariantes y multivariantes, ya que estas pruebas son muy sensibles a estos datos

(Hair et al., 2010), la normalidad de las distribuciones y la homocedasticidad de varianzas. En relación a la normalidad de las distribuciones, se exploraron los histogramas para observar su distribución, así como los índices de asimetría y curtosis (Tabachnick y Fidell, 2007). Respecto a la homocedasticidad de la varianza se empleó el estadístico de Levene. Dada la propia característica del objeto de estudio seleccionado, como la sensibilidad del estadístico de Levene ante pequeñas desviaciones distribucionales de la normalidad y la existencia de tamaños de muestras desiguales, en algunas ocasiones no fue posible asumir la normalidad de la distribución y/o la homogeneidad de varianzas. No obstante, debido a la alta robustez que presentan este tipo de pruebas estadísticas ante el incumplimiento de ambos supuestos cuando se trabaja con muestras de gran tamaño, dicho incumplimiento no significó la inadecuación de los resultados obtenidos (Hair et al., 2010).

Análisis de regresión

Para estudiar el poder predictivo que las distintas variables consideradas en esta investigación poseían con respecto a la sensibilidad intercultural y a la satisfacción con la vida de los adolescentes, se realizaron diversos análisis de regresión lineal. Para los distintos modelos de regresión llevados a cabo, la significación global del modelo se interpreta mediante el valor del estadístico F y la relevancia del mismo mediante los valores de R^2 .

Respecto a los supuestos necesarios para estos análisis, se examinó también la presencia de casos atípicos univariantes y multivariantes, así como los supuestos de no-colinealidad, independencia, normalidad, linealidad de las relaciones entre variables y homocedasticidad de las varianzas. El supuesto de multicolinealidad fue analizado mediante la exploración de correlaciones entre las variables independientes requiriendo que éstas fueran en todo caso inferiores a .90. La independencia, la linealidad, la normalidad y la homocedasticidad de varianzas fueron exploradas gráficamente mediante los residuos estandarizados de las distintas variables independientes sobre la variable dependiente.

Modelos de ecuaciones estructurales

Por último, en esta investigación se han llevado a cabo también modelos de ecuaciones estructurales. Respecto a los índices utilizados para evaluar el ajuste del modelo, puesto que el valor de χ^2 es muy sensible a pequeñas desviaciones del modelo hipotetizado cuando se trabaja con muestras de gran tamaño, como es el caso, se usaron de manera complementaria varios índices de ajuste. Estos análisis de datos fueron realizados en último lugar, y se tuvo en cuenta en la elaboración de los modelos analizados la información previa aportada por los análisis de regresión y las correlaciones entre

variables. Los supuestos generales del uso de los modelos de ecuaciones estructurales (linealidad de las relaciones mantenidas, relevancia de las variables incluidas, ausencia de multicolinealidad) fueron también tenidos en cuenta previamente a su realización. Una descripción más detallada de las principales características de estos modelos, el tipo de información que aportan y los análisis necesarios para contrastar los posibles efectos mediadores de algunas variables se incluyen, posteriormente, en el apartado de los resultados correspondiente a estos análisis.

CAPÍTULO VI

Resultados

En este capítulo se presentan los diferentes resultados de la investigación. En el primer apartado se analizan las propiedades psicométricas de cada uno de los instrumentos utilizados. En un segundo apartado, se muestran los análisis correlacionales llevados a cabo con todas las variables consideradas, tanto en la muestra general como en las submuestras de Educación Primaria y Educación Secundaria, en chicos y chicas, y en alumnado autóctono e inmigrante. En el tercer apartado se exponen los resultados de los análisis de comparación de medias realizados con las distintas variables en función del sexo y del ciclo educativo de los adolescentes. Asimismo, en el cuarto apartado se presentan los resultados de estos análisis en función del sexo y la procedencia (autóctono/inmigrante). El quinto apartado muestra los resultados de estos análisis en función del sexo y el nivel de sensibilidad intercultural. El sexto apartado es el último dedicado a los análisis de comparación de medias, donde se exponen los resultados en función del sexo y el nivel de satisfacción con la vida. Los capítulos séptimo y octavo se dedican a los análisis de regresión realizados para conocer la capacidad predictiva de las diferentes variables sobre la sensibilidad intercultural y la satisfacción con la vida. En el último apartado se presentan los modelos de ecuaciones analizados en chicos y chicas, y en alumnado autóctono e inmigrante, en los que se incluye como variable dependiente la satisfacción con la vida.

1. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LOS INSTRUMENTOS

En este apartado se describen las propiedades psicométricas de los instrumentos incluidos en esta investigación. Para cada una de las escalas utilizadas se han realizado Análisis Factoriales y Análisis de Fiabilidad. En el caso de la Escala de Sensibilidad Intercultural, desarrollada específicamente para esta investigación y cuyas propiedades psicométricas no habían sido analizadas con anterioridad, se han llevado a cabo tanto Análisis Factoriales Exploratorios como Análisis Factoriales Confirmatorios, realizando ambos análisis por separado con la muestra de Primaria y de Secundaria con la finalidad de poder disponer de validaciones cruzadas de su estructura factorial (Izquierdo, Oled y Abad, 2014; Worthington y Whittaker, 2006). Para aquellas escalas cuya estructura factorial ya había sido analizada previamente, se ha optado por realizar Análisis Confirmatorios. En todos los Análisis Confirmatorios realizados se han utilizado las versiones robustas de los índices considerados: índice de ajuste comparativo robusto (CFI, *robust comparative fit index*) y error de aproximación cuadrático medio (RMSEA, *root mean square error of approximation*). En todas las escalas se han analizado los índices de fiabilidad de todos los factores que las componen. Los resultados de estos análisis se describen a continuación.

1.1. Escala de Sensibilidad Intercultural

Al no disponer de un instrumento que permitiera una adecuada medición de la sensibilidad intercultural, entendida ésta como la predisposición a relacionarse, conocer y compartir actividades, ideas y espacios con personas de otras culturas, se elaboró para esta investigación una *Escala de Sensibilidad Intercultural* en el contexto escolar. Para la elaboración de esta escala, además de realizar una revisión teórica de este constructo, también se revisaron otras escalas similares desarrolladas previamente. En este sentido, uno de los referentes principales en el desarrollo de esta escala fue la escala desarrollada por Chen y Starosta (2000), que evalúa la dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural; es decir, la capacidad de emitir respuestas emocionales positivas y de controlar aquellas que pueden perjudicar la comunicación intercultural. La escala elaborada por Chen y Starosta consta de 24 ítems integrados en cinco factores: implicación en la interacción, respeto por las diferencias culturales, confianza en la interacción, grado de disfrute en la interacción y atención durante la interacción. Además de esta escala, se revisaron también diferentes adaptaciones de la misma (Sanhuenza y Cardona, 2009; Vilà, 2006) y otras escalas centradas en distintos aspectos relacionados con la interculturalidad (Díaz-Aguado et al., 1992; Rodríguez y Retortillo, 2006). Finalmente, y considerando las diferentes situaciones de interacción que son habituales entre el alumnado (compartir actividades académicas, horas de patio, actividades lúdicas fuera del contexto escolar, espacio en áreas comunes, excursiones...), se elaboraron los 10 ítems definitivos de la escala. Estos ítems, así como la escala en su conjunto, se desarrollaron con la

finalidad de evaluar la predisposición de los alumnos a relacionarse en distintas situaciones de interacción con compañeros de otras culturas, a compartir con ellos y a considerarlos una potencial fuente de confianza y apoyo. Este instrumento evalúa, por tanto, la predisposición de los alumnos a interactuar en actividades escolares y sociales con chicos y chicas de otras culturas y su agrado por esta interacción (p.e., “En clase, ¿te gusta trabajar en grupo con compañeros de otras culturas?”).

La redacción definitiva de los ítems se realizó mediante acuerdo inter-jueces. Por otra parte, y teniendo en cuenta que las actividades compartidas por el alumnado de Primaria y Secundaria presentan algunas diferencias como consecuencia de la diferente estructura organizativa de los centros y de las diferentes actividades realizadas por unos y otros, así como también algunas diferencias relativas a la edad, se elaboraron dos versiones de esta escala muy similares, aunque no idénticas, para los alumnos de Primaria y Secundaria. Aunque estas variaciones son mínimas, se consideró importante introducirlas para que tanto los alumnos de últimos cursos de Educación Primaria como de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato pudieran identificarse mejor con las diferentes situaciones planteadas. En ambas versiones de esta escala se plantean a los alumnos cinco opciones de respuesta a los ítems: 1 (*nada*), 2 (*poco*), 3 (*regular*), 4 (*bastante*) y 5 (*mucho*).

Con el objetivo de conocer si los alumnos comprendían adecuadamente estos ítems y si eran relevantes para ellos (es decir, si formaban parte de sus situaciones de interacción habituales en el contexto escolar), se realizó una prueba piloto previamente a la utilización de esta escala en esta investigación. Esta prueba piloto se llevó a cabo con 6 alumnos de 5º de Educación Primaria (3 chicos y 3 chicas) y con 6 alumnos (3 chicos y 3 chicas) de 2º de Educación Secundaria. Puesto que los alumnos participantes en esta prueba previa no mostraron dificultades de comprensión en ninguno de los ítems presentados, e informaron además de que las diferentes situaciones planteadas en los ítems eran habituales en los centros escolares, se decidió mantener todos los ítems elaborados en las dos versiones de esta escala. Los ítems definitivos que conforman ambas versiones de esta escala, para Educación Primaria y para Educación Secundaria, pueden consultarse y compararse en la Tabla 6.1.

Aunque ambas versiones son muy similares y evalúan la misma variable, se consideró conveniente analizar las propiedades psicométricas de ambas versiones por separado, puesto que sus ítems no tienen una redacción idéntica. En los siguientes subapartados, se presentan en primer lugar los resultados de los análisis realizados en la versión utilizada con los alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria y, posteriormente, se aportan los resultados relativos a la versión utilizada con alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Tabla 6.1. Ítems de la Escala de Sensibilidad Intercultural: Primaria y Secundaria

5º y 6º Educación Primaria	ESO y Bachillerato
1. ¿Te gustaría invitar a un niño o niña de una cultura diferente a la tuya a tu casa?	1. ¿Te gustaría invitar a tu casa a un chico o chica de una cultura diferente a la tuya?
2. ¿Te gusta jugar en el recreo con niños/as de otras culturas?	2. ¿Te gusta relacionarte durante los descansos entre clases y en el patio con compañeros/as de otras culturas?
3. ¿Preferirías ir a un colegio donde todos los niños/as fueran de un mismo país y tuvieran la misma cultura?	3. ¿Preferirías ir a un instituto donde todos los alumnos/as fueran de un mismo país y tuvieran la misma cultura?
4. ¿Te gusta ir de excursión con niños/as de otros países y culturas?	4. ¿Te gusta realizar actividades y salidas escolares con chicos/as de otros países y culturas?
5. ¿Le contarías un secreto a un niño/a de una cultura diferente a la tuya?	5. ¿Le contarías un secreto a un compañero/a de una cultura diferente a la tuya?
6. En clase, ¿te gusta trabajar en grupo con niños/as de distintas culturas?	6. ¿Te gusta trabajar en clase en actividades en grupo con alumnos/as de diferentes culturas?
7. En el comedor del colegio, ¿te gustaría sentarte junto a niños/as de otras culturas?	7. En la cafetería del instituto, ¿te gusta sentarte junto a chicos/as de otras culturas?
8. ¿Te gustaría ir al cumpleaños de un niño/a de tu clase que ha nacido en otro país o que tiene una cultura diferente a la tuya?	8. ¿Te gustaría quedar fuera de clase con compañeros/as que han nacido en otro país o que tiene una cultura diferente a la tuya?
9. ¿Te gusta sentarte en clase al lado de niños/as que vienen de otros países o que tienen una cultura diferente?	9. ¿Te gusta sentarte en el aula con alumnos y alumnas que vienen de otros países o que tiene una cultura diferente a la tuya?
10. ¿Te gustaría tener a un niño o niña de otra cultura como uno de tus mejores amigos?	10. ¿Te gustaría que un chico o chica de otra cultura fuera uno de tus mejores amigos?

Escala de Sensibilidad Intercultural: versión en último ciclo Educación Primaria

Para el análisis de su estructura factorial se han seguido las recomendaciones de Izquierdo et al. (2014) y Worthington y Whittaker (2006), sobre la correcta utilización del Análisis Factorial Exploratorio y el Análisis Factorial Confirmatorio. Estos dos tipos de Análisis Factoriales no deben utilizarse como pasos sucesivos en una misma muestra, llevando a cabo simplemente primero un Análisis Factorial Exploratorio y, posteriormente, un Análisis Factorial Confirmatorio con la misma muestra. Tanto Izquierdo et al. (2014) como Worthington y Whittaker (2006) aconsejan la necesaria utilización de dos muestras diferentes para analizar, con ambos tipos de análisis, su estructura factorial. De esta forma, se puede realizar una validación cruzada de la estructura factorial de la escala. También, si el tamaño de la muestra lo permite, se considera adecuada la división de la muestra total en dos submuestras de similares características para realizar un Análisis Factorial Exploratorio con una de las submuestras y un Análisis Factorial Confirmatorio con la otra.

Siguiendo estas recomendaciones, la muestra total de alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria participantes en esta investigación ($N = 473$) se dividió en dos submuestras, mediante el procedimiento de muestreo aleatorio simple del SPSS. Mediante este procedimiento se obtuvieron dos submuestras similares. La primera submuestra quedó integrada por 238 adolescentes (122 chicos y 116 chicas) y la segunda submuestra por 237 adolescentes (125 chicos y 112 chicas). Con la primera de las submuestras se realizó un Análisis Factorial Exploratorio y con la segunda un Análisis Factorial Confirmatorio. Estos análisis se describen a continuación.

Análisis Factorial Exploratorio

En primer lugar, se calcularon las medias y desviaciones típicas de cada uno de los ítems, sus índices de homogeneidad y sus índices de asimetría y curtosis. Estos datos pueden consultarse en la Tabla 6.2. Siguiendo las recomendaciones de Lloret et al. (2014), se revisó la distribución de los ítems como paso previo a la realización del análisis factorial. Cuando los ítems tienen 5 o más opciones de respuesta y su distribución es aproximadamente normal, es aconsejable utilizar la matriz de correlaciones producto-momento de Pearson para los análisis factoriales. Respecto a qué valores son considerados como una distribución normal, aunque los criterios más exigentes recomiendan coeficientes de asimetría y curtosis situados en el rango $+1/-1$ (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010), también se han considerado aceptables valores situados en el rango de $+1.5/-1.5$ (Forero, Maydeu-Olivares y Gallardo-Pujol, 2009) o incluso en el rango de $+2/-2$ (Bandalos y Finney, 2010). Cuando estos criterios no se cumplen, teniendo en cuenta la naturaleza ordinal de los ítems, se aconseja utilizar la matriz de correlaciones policórica para el análisis factorial, siendo menos exigentes con el rango en el que deben situarse estos índices cuando el tamaño de la muestra no es muy grande, normalmente menos de 200 casos (Lloret et al., 2014).

Como puede observarse en la Tabla 6.2, la mayoría de los índices de asimetría y de curtosis de esta submuestra presentan valores situados entre $+1$ y -1 , o ligeramente superiores. Únicamente el ítem 8 muestra valores algo superiores, siendo su índice de asimetría cercano al -1.5 y su índice de curtosis cercano a $+2$. Puesto que, en general, los índices de asimetría y curtosis no se alejan demasiado de la normalidad, y el tamaño de la submuestra no es demasiado grande, los análisis factoriales se realizan a partir de la matriz de correlaciones de Pearson. Por otra parte, se llevaron a cabo también pruebas de la adecuación de los datos al Análisis Factorial. En este sentido, tanto los resultados de la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (0.930) como de la prueba de Barlett ($\chi^2 = 1008.39$, $gl = 45$, $p < .001$) fueron satisfactorios.

Tabla 6.2. Escala Sensibilidad Intercultural. Medias, desviaciones típicas (DT), índices de homogeneidad, asimetría y curtosis de los ítems, y saturaciones con Factorial Exploratorio. 5º y 6º Primaria

	Media	DT	Índice de Homogeneidad	Asimetría	Curtosis	Saturación
1. ¿Te gustaría invitar a un niño o niña de una cultura diferente a la tuya a tu casa?	3.67	1.06	.658	-0.668	0.070	.707
2. ¿Te gusta jugar en el recreo con niños/as de otras culturas?	3.95	1.04	.646	-0.892	0.294	.685
3. ¿Preferirías ir a un colegio donde todos los niños/as fueran de un mismo país y tuvieran la misma cultura?	3.66	1.51	.417	-0.682	-1.025	.438
4. ¿Te gusta ir de excursión con niños/as de otros países y culturas?	3.98	1.09	.679	-0.971	0.282	.732
5. ¿Le contarías un secreto a un niño/a de una cultura diferente a la tuya?	3.22	1.43	.527	0.060	-0.458	.552
6. En clase, ¿te gusta trabajar en grupo con niños/as de distintas culturas?	4.02	1.15	.707	-1.059	0.288	.765
7. En el comedor del colegio, ¿te gustaría sentarte junto a niños/as de otras culturas?	3.45	1.29	.667	-0.565	-0.712	.716
8. ¿Te gustaría ir al cumpleaños de un niño/a de tu clase que ha nacido en otro país o que tiene una cultura diferente a la tuya?	4.35	0.95	.633	-1.519	2.047	.690
9. ¿Te gusta sentarte en clase al lado de niños/as que vienen de otros países o que tienen una cultura diferente?	3.84	1.11	.760	-0.885	0.205	.819
10. ¿Te gustaría tener a un niño o niña de otra cultura como uno de tus mejores amigos?	4.01	1.18	.583	-1.049	0.158	.620

En cuanto al método seguido para la estimación de los factores, puesto que actualmente el método de Componentes Principales está totalmente desaconsejado, se siguieron las recomendaciones de Izquierdo et al. (2014) y Lloret et al., (2014) a este respecto y se realizó un Análisis de Ejes Principales con rotación Oblimin. Mediante este análisis se obtuvo un único factor que explica 46.31% de la varianza total. Este factor es el único con un autovalor superior a 1, el gráfico de sedimentación de Cattell desciende considerablemente después de este factor y, además, el análisis paralelo de Horn aconseja también retener únicamente este factor. El análisis de Horn (1965) compara los autovalores de los factores obtenidos con los autovalores que se obtendrían mediante la factorización de una muestra de datos al azar de igual tamaño y mismo número de variables. En concreto, se comparan los autovalores obtenidos con los datos reales con la

media (o el percentil 95) de los autovalores obtenidos en la factorización de un considerable número de muestras (mínimo 50) de datos al azar de similares características. Si los autovalores de los factores reales son superiores a sus paralelos obtenidos con datos al azar, se considera que ese factor debe mantenerse. En la factorización de nuestros datos, el primer factor resultante mostró un autovalor inicial de 5.097, siendo este valor considerablemente superior a la media del autovalor del primer factor paralelo (1.330) y también por encima del percentil 95 del primer factor paralelo (1.229). El segundo autovalor no superaba el valor de 1, y era además inferior a su autovalor paralelo.

La carga factorial de cada uno de los ítems de la escala en este factor puede observarse también en la Tabla 6.2. En esta tabla, podemos apreciar como todos los ítems que conforman la escala tienen una carga factorial superior a .40, siendo éste el criterio mínimo considerado habitualmente como necesario para mantener un ítem (Lloret et al., 2014); si bien, el criterio de una saturación superior a .32 también se ha considerado aceptable (Worthington y Whittaker, 2006). Puesto que todos los ítems saturan por encima de .40, no se plantea la eliminación de ningún ítem de la escala. Por último, se calculó también la fiabilidad de la escala, obteniéndose un coeficiente de fiabilidad (alpha de Cronbach) de .89, lo que indica una muy buena fiabilidad.

Análisis Factorial Confirmatorio

A continuación, se realizó el Análisis Confirmatorio con la segunda submuestra de alumnos de Educación Primaria. En concreto, se examinó mediante este análisis un modelo de un solo factor para los 10 ítems de la Escala de Sensibilidad Intercultural. Para este análisis se utilizó el método de *Mínimos Cuadrados Ponderados Robustos* (WLSMV) que ofrece el programa MPlus, puesto que es el método más adecuado con variables ordinales y que pueden tener cierto incumplimiento del supuesto de la normalidad. Por otra parte, teniendo en cuenta las actuales recomendaciones sobre la conveniencia de no utilizar una única medida de ajuste del modelo, sino varios índices de diferentes tipos de medidas, hemos considerado, además de la Chi-cuadrado (que además, puede verse afectada por el tamaño de la muestra), los siguientes índices de ajuste: el índice de ajuste comparativo robusto (CFI robusto), el índice de ajuste no normado de Bentler-Bonett (NNFI) -también llamado índice de Tucker-Lewis (TLI)- y el error de aproximación cuadrático medio (RMSEA). Aunque no deben considerarse como puntos de corte fijos (Markland, 2007), habitualmente son considerados como un buen ajuste del modelo índices del CFI y NNFI superiores a 0.95 y aceptables si superan el 0.90. En el caso del RMSEA se considera un buen ajuste valores inferiores a 0.50 y un ajuste aceptable valores situados entre 0.50 y 0.80 (Browne y Cudeck, 1993). En cuanto a la Chi-cuadrado, un modelo propuesto se considera que ajusta bien a los datos cuando la ratio entre el estadístico Chi-cuadrado y los grados de libertad es menor a 3 (Bentler y Bonett, 1980). En nuestro modelo, estos índices mostraron los siguientes valores: $\chi^2 = 36.355$, $gl = 35$, $p > .05$, CFI = .999, NNFI = .999,

RMSEA = .013 (.000-.049). Estos valores, tomados en conjunto, indican un muy buen ajuste del modelo y, por tanto, confirman la estructura factorial previamente obtenida.

En la Tabla 6.3 pueden consultarse las medias y desviaciones típicas, los índices de homogeneidad y los índices de asimetría y curtosis de los ítems de la escala con los datos de esta segunda submuestra de Primaria, así como también los resultados de la saturación de estos ítems en el factor. Como puede observarse en esta tabla, todos los ítems presentan saturaciones por encima de .40. Respecto a la fiabilidad de la escala, se obtuvo un alpha de Cronbach de .87, lo que indica una buena fiabilidad.

Tabla 6.3. Escala Sensibilidad Intercultural. Medias, desviaciones típicas (DT), índices de homogeneidad, asimetría y curtosis de los ítems y Análisis Factorial Confirmatorio. 5º y 6º Primaria

	Media	DT	Índice de Homogeneidad	Asimetría	Curtosis	F1
1. ¿Te gustaría invitar a un niño o niña de una cultura diferente a la tuya a tu casa?	3.57	1.06	.600	-0.484	-0.205	.694
2. ¿Te gusta jugar en el recreo con niños/as de otras culturas?	4.05	0.88	.538	-0.573	-0.348	.644
3. ¿Preferirías ir a un colegio donde todos los niños/as fueran de un mismo país y tuvieran la misma cultura?	3.55	1.47	.434	-0.548	-1.096	.520
4. ¿Te gusta ir de excursión con niños/as de otros países y culturas?	3.99	0.98	.586	-0.734	-0.107	.683
5. ¿Le contarías un secreto a un niño/a de una cultura diferente a la tuya?	3.14	1.46	.592	-0.189	-1.324	.688
6. En clase, ¿te gusta trabajar en grupo con niños/as de distintas culturas?	4.06	0.99	.579	-0.864	0.150	.706
7. En el comedor del colegio, ¿te gustaría sentarte junto a niños/as de otras culturas?	3.41	1.21	.689	-0.409	-0.683	.784
8. ¿Te gustaría ir al cumpleaños de un niño/a de tu clase que ha nacido en otro país o que tiene una cultura diferente a la tuya?	4.39	0.89	.512	-1.696	3.077	.652
9. ¿Te gusta sentarte en clase al lado de niños/as que vienen de otros países o que tienen una cultura diferente?	3.96	1.06	.656	-0.860	0.114	.756
10. ¿Te gustaría tener a un niño o niña de otra cultura como uno de tus mejores amigos?	4.06	1.10	.578	-0.977	0.080	.670

Todos los coeficientes del Análisis Confirmatorio son significativos ($p < .001$)

Escala de Sensibilidad Intercultural: versión Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato

Para analizar la estructura factorial de la versión de la escala para alumnos de ESO y Bachillerato, se siguieron igualmente las recomendaciones de Izquierdo et al. (2014) y Worthington y Whittaker (2006). Así, en primer lugar, se dividió la muestra total de alumnado de ESO y Bachillerato participante en esta investigación en dos submuestras de similares características en cuanto a sexo y edad. Con la primera submuestra (N= 376) se llevó a cabo un Análisis Factorial Exploratorio y con la segunda submuestra (N= 375) un Análisis Factorial Confirmatorio.

Análisis Factorial Exploratorio

Previamente al análisis factorial, se calcularon las medias y desviaciones típicas de cada uno de los ítems, sus índices de homogeneidad y sus índices de asimetría y curtosis. Como puede observarse en la Tabla 6.4, todos los índices de asimetría y curtosis de esta submuestra presentan valores situados entre +1 y -1, lo que indica que su distribución es aproximadamente normal. Por tanto, el Análisis Factorial Exploratorio se realiza a partir de la matriz de correlaciones de Pearson. Previamente, se comprueba también la adecuación de los datos al análisis factorial, mediante la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (0.951) y la prueba de Barlett ($\chi^2 = 2557.68$, $gl = 45$, $p < .001$), cuyos resultados son satisfactorios.

El método utilizado para la factorización fue, siguiendo las recomendaciones de Izquierdo et al. (2014) y de Lloret et al. (2014), el Análisis de Ejes Principales con rotación Oblimin. Mediante este análisis se obtuvo un único factor que explica 59.02% de la varianza total. Este factor es el único con un autovalor superior a 1, el gráfico de sedimentación de Cattell muestra un descenso considerable después de este factor y el análisis paralelo de Horn aconseja también mantener un solo factor puesto que el autovalor de este factor (5.648) es muy superior tanto a la media del autovalor del primer factor paralelo (1.263) como al percentil 95 del primer factor paralelo (1.339). El segundo autovalor no superaba el valor de 1, y era además inferior a su autovalor paralelo.

La saturación de los ítems en este factor puede observarse también en la Tabla 6.4. En esta tabla, podemos apreciar como todos los ítems que conforman la escala tienen una carga factorial considerable en este factor, a excepción del ítem 3, cuya saturación es de .32. Puesto que esta saturación, aunque sensiblemente menor, se sitúa dentro de los límites aceptables (Worthington y Whittaker, 2006), se decide mantener este ítem en la escala. Por otra parte, la escala muestra una fiabilidad excelente con un alpha de Cronbach de .93.

Tabla 6.4. Escala Sensibilidad Intercultural. Medias, desviaciones típicas (DT), índices de homogeneidad, asimetría y curtosis de los ítems, y saturaciones con Factorial Exploratorio. ESO y Bachillerato

	Media	DT	Índice de Homogeneidad	Asimetría	Curtosis	Saturación
1. ¿Te gustaría invitar a tu casa a un chico o chica de una cultura diferente a la tuya?	3.19	1.18	.686	-0.221	-0.777	.713
2. ¿Te gusta relacionarte durante los descansos entre clases y en el patio con compañeros/as de otras culturas?	3.24	1.15	.701	-0.147	-0.682	.737
3. ¿Preferirías ir a un instituto donde todos los alumnos/as fueran de un mismo país y tuvieran la misma cultura?	3.69	1.25	.304	-0.528	-0.825	.320
4. ¿Te gusta realizar actividades y salidas escolares con chicos/as de otros países y culturas?	3.37	1.12	.739	-0.230	-0.669	.760
5. ¿Le contarías un secreto a un compañero/a de una cultura diferente a la tuya?	3.47	1.28	.704	-0.468	-0.762	.727
6. ¿Te gusta trabajar en clase en actividades en grupo con alumnos/as de diferentes culturas?	3.50	1.17	.792	-0.436	-0.586	.823
7. En la cafetería del instituto, ¿te gusta sentarte junto a chicos/as de otras culturas?	3.24	1.13	.828	-0.183	-0.555	.867
8. ¿Te gustaría quedar fuera de clase con compañeros/as que han nacido en otro país o que tiene una cultura diferente a la tuya?	3.32	1.16	.841	-0.291	-0.568	.882
9. ¿Te gusta sentarte en el aula con alumnos y alumnas que vienen de otros países o que tiene una cultura diferente a la tuya?	3.39	1.18	.837	-0.322	-0.639	.877
10. ¿Te gustaría que un chico o chica de otra cultura fuera uno de tus mejores amigos?	3.43	1.22	.788	-0.308	-0.766	.820

Análisis Factorial Confirmatorio

Posteriormente, se llevó a cabo un Análisis Confirmatorio con la segunda submuestra de alumnos de ESO y Bachillerato, examinando mediante este análisis un modelo de un solo factor para los 10 ítems de la Escala de Sensibilidad Intercultural. Para este análisis se utilizó el método de *Mínimos Cuadrados Ponderados Robustos* (WLSMV). Los índices de ajuste de este modelo mostraron los siguientes valores: $\chi^2= 203.954$, $gl = 35$, $p < .001$, CFI =.984, NNFI=.979, RMSEA = .080 (.071-.130). Estos valores, tomados en conjunto,

indican un ajuste aceptable del modelo y confirman la estructura factorial previamente obtenida.

Las medias y desviaciones típicas, los índices de homogeneidad y los índices de asimetría y curtosis de los ítems de la escala con los datos de esta segunda submuestra de Educación Secundaria pueden consultarse en la Tabla 6.5.

Tabla 6.5. Escala Sensibilidad Intercultural. Medias, desviaciones típicas (DT), índices de homogeneidad, asimetría y curtosis de los ítems y Análisis Factorial Confirmatorio. ESO y Bachillerato

	Media	DT	Índice de Homogeneidad	Asimetría	Curtosis	F1
1. ¿Te gustaría invitar a tu casa a un chico o chica de una cultura diferente a la tuya?	3.26	1.19	.670	-0.266	-0.748	.741
2. ¿Te gusta relacionarte durante los descansos entre clases y en el patio con compañeros/as de otras culturas?	3.15	1.09	.653	-0.135	-0.655	.711
3. ¿Preferirías ir a un instituto donde todos los alumnos/as fueran de un mismo país y tuvieran la misma cultura?	3.69	1.24	.262	-0.599	-0.651	.311
4. ¿Te gusta realizar actividades y salidas escolares con chicos/as de otros países y culturas?	3.39	1.04	.712	-0.239	-0.392	.770
5. ¿Le contarías un secreto a un compañero/a de una cultura diferente a la tuya?	3.51	1.20	.760	-0.521	-0.541	.831
6. ¿Te gusta trabajar en clase en actividades en grupo con alumnos/as de diferentes culturas?	3.53	1.09	.846	-0.437	-0.414	.906
7. En la cafetería del instituto, ¿te gusta sentarte junto a chicos/as de otras culturas?	3.21	1.14	.764	-0.227	-0.652	.843
8. ¿Te gustaría quedar fuera de clase con compañeros/as que han nacido en otro país o que tiene una cultura diferente a la tuya?	3.43	1.06	.843	-0.386	-0.239	.926
9. ¿Te gusta sentarte en el aula con alumnos y alumnas que vienen de otros países o que tiene una cultura diferente a la tuya?	3.46	1.07	.810	-0.347	-0.409	.893
10. ¿Te gustaría que un chico o chica de otra cultura fuera uno de tus mejores amigos?	3.51	1.16	.757	-0.466	-0.486	.837

Todos los coeficientes del Análisis Confirmatorio son significativos ($p < .001$)

En la Tabla 6.5 se muestran también las saturaciones de los ítems en este factor. Como puede observarse, todos los ítems tienen saturaciones muy elevadas en el factor obtenido, a excepción del ítem 3, cuya carga factorial es inferior. No obstante, aunque el coeficiente de saturación del ítem 3 es bastante menor, al ser significativo ($p < .001$) se considera adecuado mantener este ítem. En cuanto a los índices de asimetría y curtosis, los valores de estos índices se sitúan en todos los ítems en un rango entre +1 y -1, indicando una distribución aproximadamente normal. Finalmente, respecto a la fiabilidad de la escala, se obtuvo un coeficiente alpha de Cronbach de .92, lo que indica una excelente fiabilidad.

Por tanto, una vez confirmada la estructura unifactorial de la escala en todas las submuestras, concluimos que la puntuación total en esta escala se obtiene a partir de la suma de las puntuaciones de los diez ítems que la componen, teniendo en cuenta que uno de estos ítems es invertido:

Sensibilidad intercultural: ítems 1 + 2 + 3 + 4 + 5 + 6 + 7 + 8 + 9 + 10

El ítem 3 es invertido (sus puntuaciones deben ser invertidas antes de sumar).

1.2. Escala de Satisfacción con la Vida

La satisfacción general de los adolescentes con su vida fue evaluada mediante la *Escala de Satisfacción con la Vida* de Diener et al. (1985; versión española de Atienza et al., 2000). Esta escala está formada por 5 ítems, con un rango de respuesta que oscila entre 1 (*muy en desacuerdo*) y 5 (*muy de acuerdo*), y sus adecuadas propiedades psicométricas han sido constatadas en diversos estudios previos (por ejemplo: Atienza et al., 2016; Bendayan et al., 2013; Cava et al., 2014). Se trata de un instrumento ampliamente utilizado en investigaciones previas y que proporciona un índice general de satisfacción con la vida referido al bienestar subjetivo que la persona percibe en relación con su vida (p. e.: “La mayoría de cosas en mi vida son como me gustaría que fueran”). La puntuación total en esta escala se obtiene a partir de la suma de las puntuaciones de los cinco ítems que la componen, teniendo en cuenta que dos de estos ítems son invertidos:

Satisfacción con la vida: ítems 1 + 2 + 3 + 4 + 5

Los ítems 3 y 5 son ítems invertidos (sus puntuaciones deben ser invertidas antes de sumar).

Puesto que su estructura unifactorial ha sido constatada en numerosos estudios previos, en esta investigación únicamente se realizó un Análisis Confirmatorio con la muestra total de este estudio y se analizó su fiabilidad. Respecto del Análisis Factorial Confirmatorio, se puso a prueba mediante este procedimiento un modelo de un solo factor compuesto por los 5 ítems de la escala. En estos análisis se utilizó el método de Estimación de Máxima Verosimilitud Robusta, debido a la falta de normalidad multivariada de los datos (coeficiente Mardia = 8.0202). El modelo analizado presentó un buen ajuste a los

datos [S-B $\chi^2 = 12.2781$, $gl = 4$, $p < .05$, CFI = 0.992, RMSEA = 0.041 (0.016, 0.068)]. En la Tabla 6.6 se pueden observar las saturaciones de los ítems en el factor, así como también la media y desviación típica de cada uno de estos 5 ítems. En esta tabla podemos observar que todos los ítems de la escala muestran saturaciones adecuadas en el factor, con valores que oscilan entre .502 y .686, siendo estos coeficientes en todos los casos significativos ($p < .001$). Estos resultados confirman que la escala presenta una estructura unifactorial y que todos los ítems contribuyen en un grado aceptable a la misma.

Tabla 6.6. Escala de Satisfacción con la Vida.
Medias, desviaciones típicas (DT) y carga factorial de los ítems

	Media	DT	F1
1. La mayoría de cosas en mi vida son como me gustaría que fueran	3.68	1.09	.686
2. Hasta ahora, he conseguido las cosas importantes que quería	3.58	1.12	.636
3. No estoy contento/a con mi vida	4.12	1.15	.536
4. Si pudiera vivir mi vida otra vez, me gustaría que fuera igual.	3.49	1.29	.655
5. No me gustan muchas cosas de mi vida.	3.66	1.21	.502

Todos los coeficientes del Análisis Confirmatorio son significativos ($p < .001$)

Respecto a su consistencia interna, en su versión original se obtuvo un alpha de Cronbach de .84. En posteriores investigaciones realizadas con muestras españolas (Buelga et al., 2009; Chico, 2006; Extremera et al., 2007; Martínez-Antón et al., 2007) e internacionales (Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999; Vitterso, Biswas-Diener y Diener, 2005) se han obtenido también índices adecuados de fiabilidad. Esta escala tiene además una adecuada fiabilidad test-retest (Wu, Chen y Tsai, 2009). En la presente investigación, el valor obtenido para el alpha de Cronbach fue de .75.

Por otra parte, esta escala ha demostrado también una adecuada validez de constructo (Pavot y Diener, 1993), validez convergente (Pavot, Diener, Colvin y Sandvik, 1991) y validez discriminante relacionada con varios indicadores emocionales (Cabañero et al., 2004). La escala correlaciona negativamente con medidas de soledad, estrés percibido, sintomatología depresiva y conducta violenta entre adolescentes (Buelga et al., 2009; Estévez et al., 2009) y positivamente con comunicación familiar, clima social familiar y autoestima social (Martínez-Antón et al., 2007).

1.3. Escala de Empatía

Para la medición de la empatía se ha utilizado la *Escala Básica de Empatía* de Jolliffe y Farrington (2006), que está compuesta por 20 ítems a los que se responde mediante una escala tipo Likert con un rango de respuesta de 1 (*muy en desacuerdo*) a 5 puntos (*muy de acuerdo*). Su estructura factorial ha sido analizada en estudios previos (Albiero et al., 2009; D'Ambrosio et al., 2009; Villadangos et al., 2016), en los que se ha mostrado la existencia de dos factores: Empatía Emocional y Empatía Cognitiva. La subescala de *Empatía Emocional* está compuesta por 11 ítems que evalúan el grado de congruencia emocional con las emociones de otra persona (p.e. “Suelo sentirme triste después de estar con un amigo que está triste por algo”). La subescala de *Empatía Cognitiva* está compuesta por 9 ítems que miden la capacidad de entender la realidad desde el punto de vista de otra persona (p.e. “Entiendo la felicidad de mis amigos cuando algo les va bien”). Los ítems concretos que integran cada una de estas dos subescalas son los siguientes:

Empatía emocional: ítems 1 + 2 + 4 + 5 + 7 + 8 + 11 + 13 + 15 + 17 + 18.

Los ítems 1, 7, 8, 13 y 18 son ítems invertidos (sus puntuaciones deben ser invertidas antes de sumar)

Empatía cognitiva: ítems 3 + 6 + 9 + 10 + 12 + 14 + 16 + 19 + 20.

Los ítems 6, 19 y 20 son ítems invertidos (sus puntuaciones deben ser invertidas antes de sumar).

En esta investigación, puesto que su estructura factorial ya ha sido constatada en estudios previos, se ha comprobado dicha estructura mediante un Análisis Factorial Confirmatorio. En concreto, se analizó un modelo de dos factores correlacionados para los 20 ítems de la escala con la muestra total de los adolescentes participantes. Para este análisis se utilizó el método de Estimación de Máxima Verosimilitud Robusta, debido a la falta de normalidad multivariada de los datos (coeficiente Mardia = 102.4722). Los resultados de estos análisis pueden observarse en la Tabla 6.7. Respecto al ajuste del modelo a los datos, éste presenta un ajuste aceptable [S-B $\chi^2 = 402.0370$, gl = 150, $p < .001$, CFI = 0.917, RMSEA = 0.038 (0.033, 0.042)].

Respecto a la fiabilidad de la escala, los índices de fiabilidad en la escala original fueron de .85 para Empatía Emocional y .79 para Empatía Cognitiva (Jolliffe y Farrington, 2006). En posteriores investigaciones, esta escala ha mostrado también adecuados índices de fiabilidad (Albiero et al., 2009; D'Ambrosio et al., 2009; Villadangos et al., 2016). La fiabilidad de esta escala (α de Cronbach) en la presente investigación ha sido también satisfactoria, con un alpha de Cronbach de .73 para Empatía Emocional, y de .71 para Empatía Cognitiva.

Tabla 6.7. Escala de Empatía. Medias, desviaciones típicas (DT) y carga factorial de los ítems

	Media	DT	F1	F2
1. Las emociones de mis amigos no me afectan mucho.	3.84	1.24	.430	
2. Suelo sentirme triste después de estar con un amigo que está triste por algo.	3.80	1.17	.552	
3. Entiendo la felicidad de mis amigos cuando algo les va bien.	4.54	0.84		.443
4. Siento miedo cuando veo una buena película de terror.	3.44	1.48	.235	
5. Conecto con facilidad con los sentimientos de los demás.	3.72	1.08	.574	
6. Me resulta difícil saber cuándo mis amigos están asustados.	3.75	1.19		.235
7. No me pongo triste cuando veo a otras personas llorar.	3.83	1.25	.495	
8. Los sentimientos de otras personas no me importan en absoluto.	4.46	0.92	.513	
9. Cuando alguien se siente "hundido" puedo entender fácilmente cómo se siente.	4.01	1.06		.495
10. Normalmente, puedo adivinar cuando mis amigos están atemorizados.	3.72	1.12		.554
11. A menudo me pongo triste al ver cosas tristes en la televisión o en el cine.	3.15	1.38	.372	
12. Puedo entender cómo se siente la gente incluso antes de que me lo digan.	3.34	1.14		.527
13. Ver a una persona enfadada no me afecta.	3.48	1.23	.334	
14. Puedo, por lo general, adivinar cuando la gente se siente alegre.	4.16	0.97		.566
15. Cuando mis amigos tienen miedo yo también suelo sentir miedo.	2.62	1.22	.213	
16. Puedo darme cuenta rápidamente si un amigo está enfadado.	4.27	0.95		.603
17. A menudo me dejo llevar por los sentimientos de mis amigos.	2.91	1.21	.353	
18. No siento nada cuando mis amigos son infelices.	4.23	1.03	.542	
19. Normalmente, no me doy cuenta de los sentimientos de mis amigos.	4.00	1.13		.308
20. Tengo dificultades para saber cuándo mis amigos están felices.	4.23	1.04		.356

Todos los coeficientes del Análisis Confirmatorio son significativos ($p < .001$)
 Correlación entre F1 y F2: 0.658 ***

1.4. Escala de Autoconcepto

La medición del autoconcepto de los adolescentes participantes se ha realizado mediante la *Escala de Autoconcepto Forma 5 (AF-5)* de García y Musitu (1999). Esta escala está compuesta por un total de 30 ítems que evalúan, con un rango de respuestas de 1 (*nunca*) a 5 (*siempre*), cinco dimensiones del autoconcepto: *Autoconcepto Social*, referido al concepto que el sujeto tiene de sí mismo en el ámbito de las relaciones sociales (p.e: “Consigo fácilmente amigos”); *Autoconcepto Académico*, relativo al concepto que el sujeto tiene de sí mismo en el ámbito escolar (p.e: “Hago bien los trabajos escolares”); *Autoconcepto Familiar*, referido al concepto personal en el ámbito familiar (p.e: “Me siento feliz en casa”); *Autoconcepto Emocional*, consideración de la capacidad de estabilidad emocional ante situaciones nuevas o difíciles (p.e: “Me asusto con facilidad”) y *Autoconcepto Físico*, consideración personal en el ámbito físico (p.e: “Me gusta como soy físicamente”). Los ítems que integran cada una de estas subescalas son los siguientes:

Autoconcepto Académico: ítems 1 + 6 + 11 + 16 + 21 + 26

Autoconcepto Social: ítems 2 + 7 + 12 + 17 + 22 + 27

Los ítems 12 y 22 son ítems invertidos (sus puntuaciones deben ser invertidas antes de sumar)

Autoconcepto Emocional: ítems 3 + 8 + 13 + 18 + 23 + 28

Los ítems 3, 8, 13, 18, 23 y 28 son ítems invertidos (sus puntuaciones deben ser invertidas antes de sumar)

Autoconcepto Familiar: ítems 4 + 9 + 14 + 19 + 24 + 29

Los ítems 4 y 14 son ítems invertidos (sus puntuaciones deben ser invertidas antes de sumar)

Autoconcepto Físico: ítems 5 + 10 + 15 + 20 + 25 + 30

Al tratarse de una escala que cuenta con una larga trayectoria de utilización y con una estructura factorial ya conocida (Cava et al., 2008; Cava et al., 2006; Estévez et al., 2006; García et al., 2011; Jiménez et al., 2009; Tomás y Oliver, 2004), se ha optado por realizar un Análisis Factorial Confirmatorio para comprobar esta estructura.

Mediante Análisis Factorial Confirmatorio se ha examinado un modelo de cinco factores correlacionados para los 30 ítems de la escala. Se ha examinado esta estructura factorial con la muestra total y se ha utilizado el método de Estimación de Máxima Verosimilitud Robusta para todos los análisis, debido a la falta de normalidad multivariada de los datos (coeficiente Mardia = 280.2091). El modelo analizado muestra un ajuste aceptable a los datos [S-B $\chi^2 = 925.2252$, gl = 357, $p < .001$, CFI = 0.921, RMSEA = 0.037 (0.034, 0.040)].

En la Tabla 6.8 se pueden observar los valores de la media y desviación típica de los ítems que integran esta escala, así como también los datos relativos al Análisis Factorial Confirmatorio. En esta tabla, podemos observar que todos los coeficientes de saturación son significativos.

Tabla 6.8. Escala de Autoconcepto. Medias desviaciones típicas (DT) y carga factorial de los ítems

	Media	DT	F1	F2	F3	F4	F5
1. Hago bien los trabajos escolares.	3.93	1.01	.663				
2. Consigo fácilmente amigos.	3.98	1.09		.660			
3. Tengo miedo de algunas cosas.	2.96	1.33			.352		
4. Soy muy criticado/a en casa.	4.00	1.28				.305	
5. Me cuido físicamente.	3.98	1.15					.581
6. Mis profesores me consideran un buen alumno/a.	3.58	1.26	.849				
7. Soy una persona amigable.	4.43	0.84		.634			
8. Muchas cosas me ponen nervioso/a.	2.59	1.36			.667		
9. Me siento feliz en casa.	4.35	1.03				.651	
10. Me buscan para realizar actividades deportivas.	3.35	1.47					.511
11. Trabajo mucho en clase.	3.71	1.22	.700				
12. Es difícil para mí hacer amigos.	4.15	1.21		.404			
13. Me asusto con facilidad.	3.61	1.37			.348		
14. Mi familia está decepcionada conmigo.	4.45	1.05				.462	
15. Me considero elegante.	3.43	1.32					.429
16. Mis profesores me aprecian.	3.42	1.28	.557				
17. Soy un chico/a alegre.	4.48	0.85		.404			
18. Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nervioso/a.	3.34	1.42			.475		
19. Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas.	4.64	0.86				.575	
20. Me gusta como soy físicamente.	3.83	1.29					.558
21. Soy un buen estudiante.	3.69	1.24	.828				
22. Me cuesta hablar con desconocidos.	3.17	1.48		.068			
23. Me pongo nervioso/a cuando me pregunta el profesor.	3.01	1.49			.392		
24. Mis padres me dan confianza.	4.40	1.03				.659	
25. Soy bueno/a haciendo deporte.	3.88	1.28					.568
26. Mis profesores me consideran una persona inteligente y trabajadora.	3.64	1.23	.813				
27. Tengo muchos amigos.	4.33	1.00		.727			
28. Me siento nervioso/a.	3.15	1.46			.637		
29. Me siento querido/a por mis padres.	4.71	0.74				.675	
30. Soy una persona atractiva.	3.64	1.27					.546

Todos los coeficientes del Análisis Confirmatorio son significativos ($p < .001$); menos el ítem 27 que es con $p < .05$

Correlación entre: F1 y F2: 0.268 *** ($p < .001$)/F1 y F4: 0.421 *** ($p < .001$)/F1 y F5: 0.442 *** ($p < .001$)/F2 y F4: 0.361 *** ($p < .001$)/F2 y F5: 0.603 *** ($p < .001$)/F3 y F5: 0.125 ** ($p < .01$)/F4 y F5: 0.431 *** ($p < .001$)

En investigaciones previas, los índices de fiabilidad de sus diferentes dimensiones han sido siempre satisfactorios con valores que han oscilado entre .72 y .84 (Cava et al., 2008; Cava et al., 2006; Estévez et al., 2006; Jiménez, Murgui y Musitu, 2008; Jiménez et al., 2009) y su validez de constructo se ha contrastado con muestras de España (García y Musitu, 1999; Tomás y Oliver, 2004), Brasil (Martínez, Musitu, García y Camino, 2003) y Portugal (García et al. 2006). En concreto, en el estudio original la consistencia interna (alpha de Cronbach) de las diferentes subescalas fue de .70 para Autoconcepto Social, .88 para Autoconcepto Académico, .77 para Autoconcepto Familiar, .73 para Autoconcepto Emocional y .74 para Autoconcepto Físico. En la presente investigación la fiabilidad (alpha de Cronbach) de estas subescalas ha sido de .69 para Autoconcepto Social, .89 para Autoconcepto Académico, .76 para Autoconcepto Familiar, .67 para Autoconcepto Emocional y .76 para Autoconcepto Físico.

1.5. Escala de Soledad

En esta investigación se ha utilizado la *Escala de Soledad* de la UCLA (Universidad de California, Los Ángeles), desarrollada por Russell et al. (1980; versión española de Expósito y Moya, 1993). Esta escala consta de 20 ítems que evalúan el sentimiento subjetivo de soledad, entendido éste como la diferencia entre la cantidad y calidad de compañía y apoyo social deseados por la persona y aquellos que se perciben en su entorno social. El rango de respuesta a estos ítems va de 1 (*nunca*) a 4 (*siempre*). Se trata de una escala que ha sido ampliamente utilizada y validada en varias muestras de edades distintas y países diferentes. El índice de fiabilidad de la escala original es de .89.

Respecto a su estructura factorial, aunque originalmente la escala se consideró integrada por un único factor, que aportaba un índice general de percepción de soledad, en estudios recientes (Borges et al., 2008) se ha obtenido una estructura factorial compuesta por dos factores: *Sentimientos de soledad*, relativo a la percepción subjetiva de soledad, aislamiento y falta de apoyo y compañía (p.e.: “¿Con qué frecuencia sientes que estás con gente alrededor, pero que no están realmente contigo?”) y *Evaluación subjetiva de la red social*, referente a la percepción de vinculación y comprensión y a la valoración positiva de la red de apoyo social (p.e.: “¿Con qué frecuencia piensas que hay gente a quien puedes pedir ayuda?”). En estos trabajos recientes, los ítems que se integrarían en cada uno de estos dos factores serían los siguientes:

Sentimientos de soledad: ítems 2 + 3 + 4 + 7 + 8 + 11 + 12 + 13 + 14 + 17 + 18

Evaluación subjetiva de la red social: ítems 1 + 5 + 6 + 9 + 10 + 15 + 16 + 19 + 20

En la presente investigación, puesto que podían existir ciertas dudas sobre su estructura bifactorial o unifactorial, se llevaron a cabo dos Análisis Confirmatorios: uno de ellos con un solo factor y otro con dos factores, con el fin de comprobar qué estructura factorial resultaba más adecuada a los datos (AFC con dos factores en Tabla 6.9).

Tabla 6.9. Escala de Soledad. Medias, desviaciones típicas (DT) y carga factorial de los ítems

	Media	DT	F1	F2
1. ¿Con qué frecuencia sientes que te entiende la gente que te rodea?	2.97	0.664		.573
2. ¿Con qué frecuencia sientes que te falta compañía?	2.04	0.739	.674	
3. ¿Con qué frecuencia piensas que no hay nadie a quien puedas pedir ayuda?	1.75	0.756	.618	
4. ¿Con qué frecuencia te sientes solo/a?	1.84	0.792	.715	
5. ¿Con qué frecuencia sientes que formas parte de un grupo de amigos/as?	3.40	0.735		.599
6. ¿Con qué frecuencia piensas que tienes mucho en común con la gente que te rodea?	3.05	0.728		.608
7. ¿Con qué frecuencia sientes que no tienes a nadie cerca de ti?	1.68	0.772	.719	
8. ¿Con qué frecuencia piensas que tus intereses e ideas no son compartidas por quienes te rodean?	2.09	0.776	.399	
9. ¿Con qué frecuencia piensas que eres una persona sociable y amistosa?	3.29	0.722		.538
10. ¿Con qué frecuencia te sientes vinculado/a y unido/a a otra gente?	3.15	0.747		.652
11. ¿Con qué frecuencia te sientes rechazado/a?	1.77	0.742	.649	
12. ¿Con qué frecuencia piensas que tus relaciones sociales no son importantes?	1.75	0.789	.450	
13. ¿Con qué frecuencia piensas que nadie te conoce realmente bien?	2.18	0.902	.539	
14. ¿Con qué frecuencia te sientes aislado/a de los demás?	1.75	0.795	.696	
15. ¿Con qué frecuencia piensas que puedes encontrar compañía cuando lo deseas?	2.98	0.793		.561
16. ¿Con qué frecuencia sientes que hay gente que realmente te entiende?	3.10	0.791		.692
17. ¿Con qué frecuencia te sientes tímido/a?	2.45	0.841	.303	
18. ¿Con qué frecuencia sientes que estás con gente alrededor, pero que no están realmente contigo?	2.05	0.753	.538	
19. ¿Con qué frecuencia sientes que hay gente con quien puedes hablar?	3.28	0.760		.705
20. ¿Con qué frecuencia piensas que hay gente a quien puedes pedir ayuda?	3.28	0.748		.724

Todos los coeficientes del Análisis Confirmatorio son significativos ($p < .001$)
 Correlación entre F1 y F2: -.560 ***

Al igual que en los Análisis Factoriales Confirmatorios realizados con otras escalas incluidas en esta investigación, se utilizaron métodos robustos para la estimación debido a la falta de normalidad multivariada de los datos (coeficiente Mardia = 195.2633). En primer lugar, se examinó un modelo de un solo factor en el que se integraban los 20 ítems de la escala. Este modelo unifactorial mostró un mal ajuste a los datos: [S-B $\chi^2 = 1664.539$, $gl = 170$, $p < .001$, CFI = 0.869, RMSEA = 0.108 (0.104, 0.113)]. Por otra parte, el modelo bifactorial sí que presentó un buen ajuste a los datos [S-B $\chi^2 = 621.1488$, $gl = 167$, $p < .001$, CFI = 0.954, RMSEA = 0.037 (0.034, 0.040)], al ser la ratio entre chi-cuadrado y los gl inferior a 3, el valor del índice CFI superior a .95, y el RMSEA inferior a .05. Por tanto, en esta investigación se ha mantenido la estructura bifactorial de esta escala. En la Tabla 6.9 se muestran las medias y desviaciones típicas de los ítems, así como también su saturación en cada uno de estos dos factores. Como puede observarse, todos los ítems muestran un coeficiente de saturación significativo en el factor correspondiente.

Finalmente, respecto a la fiabilidad de esta escala en la presente investigación, los coeficientes de consistencia interna (alpha de Cronbach) fueron de .85 para Sentimientos de soledad y de .86 para Evaluación subjetiva de la red social, indicando una buena fiabilidad.

1.6. Escala de Comunicación Padres-Adolescente

Para la medición de la comunicación que los adolescentes mantienen con sus padres, considerando por separado la comunicación con la madre y con el padre, se utilizó la *Escala de Comunicación Padres-Adolescente* de Barnes y Olson (1982). Esta escala se compone de 20 ítems a los que se responde mediante una escala tipo Likert de cinco opciones de respuesta, desde 1 (*nunca*) a 5 (*siempre*) y está integrada por dos subescalas: una de Comunicación con la Madre y otra de Comunicación con el Padre. Cada subescala incluye, a su vez, dos dimensiones (Jiménez et al., 2006): *Comunicación Abierta*, relativa a la existencia de una comunicación fluida entre el hijo/a y su progenitor/a (p.e., “Puedo hablarle acerca de lo que pienso sin sentirme mal o incómodo/a”) y *Problemas en la Comunicación*, que hace referencia a dificultades y trato ofensivo en esta comunicación (p.e., “Me dice cosas que me hacen daño”) así como también a los problemas relacionados con la ausencia de comunicación entre ambos (p.e., “Hay temas de los que prefiero no hablarle”).

Aunque la escala original planteada por Barnes y Olson (1982) incluye estas dos dimensiones, que también han sido constatadas en estudios posteriores (Cava, 2003; Cava et al., 2008; Jiménez et al., 2007; Jiménez et al., 2006); en otras investigaciones (Estévez et al., 2007; Estévez et al., 2008; Feldman y Rosenthal, 2000; Herrero, Estévez, y Musitu, 2006) se ha sugerido una estructura factorial integrada por tres factores (Comunicación Abierta, Comunicación Ofensiva y Comunicación Evitativa). Por este motivo, en la

presente investigación se han realizado Análisis Confirmatorios con dos y tres factores, para comprobar qué estructura factorial se ajusta mejor a los datos de esta investigación (AFC con dos factores en Tabla 6.10). Estos análisis factoriales se han realizado, por separado, con la subescala de Comunicación con la Madre y con la subescala de Comunicación con la Padre. En ambos casos se utilizaron los métodos de estimación robustos debido a la falta de normalidad multivariada de los datos (coeficiente Mardia = 101.2504, en la subescala de Comunicación con la Madre; y coeficiente Mardia = 79.8350, en la de Comunicación con el Padre).

Tabla 6.10. Subescala de Comunicación con la Madre.
Medias, desviaciones típicas (DT) y carga factorial de los ítems

	Media	DT	F1	F2
1. Puedo hablarle acerca de lo que pienso sin sentirme mal o incómodo/a.	3.70	1.26	.710	
2. Suelo creerme lo que me dice.	4.01	1.07	.583	
3. Me presta atención cuando le hablo.	4.14	1.07	.605	
4. No me atrevo a pedirle lo que deseo o quiero.	2.61	1.38		.195
5. Me dice cosas que me hacen daño.	1.72	1.04		.716
6. Puede saber cómo me siento sin preguntármelo.	3.72	1.24	.616	
7. Nos llevamos bien.	4.40	0.94	.610	
8. Si tuviese problemas podría contárselos.	4.08	1.18	.835	
9. Le demuestro con facilidad afecto.	3.85	1.20	.639	
10. Cuando estoy enfadado, generalmente no le hablo.	2.71	1.27		.464
11. Tengo mucho cuidado con lo que le digo.	3.37	1.28		.390
12. Le digo cosas que le hacen daño.	1.62	0.99		.531
13. Cuando le hago preguntas, me responde con sinceridad.	4.08	1.08	.666	
14. Intenta comprender mi punto de vista.	3.82	1.22	.769	
15. Hay temas de los que prefiero no hablarle.	3.23	1.26		.338
16. Pienso que es fácil hablarle de los problemas.	3.52	1.30	.744	
17. Puedo expresarle mis verdaderos sentimientos.	3.56	1.30	.754	
18. Cuando hablamos me pongo de mal genio.	2.13	1.09		.708
19. Intenta ofenderme cuando se enfada conmigo.	1.71	1.13		.588
20. No creo que pueda decirle cómo me siento realmente en determinadas situaciones.	2.55	1.27	-0.105	.394

Todos los coeficientes del Análisis Confirmatorio son significativos ($p < .001$)
Correlación entre F1 y F2: -.136 ** ($p < .01$)

En la subescala de *Comunicación con la Madre*, se examinó en primer lugar un modelo de tres factores, que mostró un pobre ajuste a los datos: [S-B $\chi^2 = 1006.622$, gl = 167, $p < .001$, CFI = 0.935, RMSEA = 0.082 (0.077, 0.087)]. Por el contrario, el modelo de dos factores presentó, en conjunto, un ajuste aceptable [S-B $\chi^2 = 354.0439$, gl = 145, $p < .001$, CFI = 0.950, RMSEA = 0.044 (0.038, 0.050)]. Teniendo en cuenta estos resultados, en esta investigación se optó por una estructura factorial conformada por dos factores. Los ítems que se integran en cada factor son los siguientes:

Comunicación abierta con la madre: ítems 1 + 2 + 3 + 6 + 7 + 8 + 9 + 13 + 14 + 16 + 17.

Problemas de comunicación con la madre: ítems 4 + 5 + 10 + 11 + 12 + 15 + 18 + 19 + 20.

En la Tabla 6.10 se muestran las medias y desviaciones típicas de cada uno de los ítems, así como también sus coeficientes de saturación en el factor correspondiente. En cuanto a su fiabilidad, en la presente investigación se ha obtenido un alpha de Cronbach de .91 para el factor de Comunicación Abierta con la Madre, y de .70 para el factor de Problemas de Comunicación con la Madre.

A continuación, se analizó la estructura de la subescala de *Comunicación con el Padre*, examinando en primer lugar un modelo de tres factores y posteriormente un modelo de dos factores. Los resultados del modelo de tres factores mostraron un pobre ajuste a los datos: [S-B $\chi^2 = 929.362$, gl = 167, $p < .001$, CFI = 0.938, RMSEA = 0.081 (0.076, 0.086)]; mientras que los resultados del modelo de dos factores presentaron, en conjunto, un ajuste aceptable [S-B $\chi^2 = 364.3182$, gl = 148, $p < .001$, CFI = 0.950, RMSEA = 0.046 (0.040, 0.052)]. Teniendo en cuenta estos resultados, en esta investigación se optó por la estructura factorial de dos factores. Los ítems que se integran en cada factor son los siguientes:

Comunicación abierta con el padre: ítems 1 + 2 + 3 + 6 + 7 + 8 + 9 + 13 + 14 + 16 + 17.

Problemas de comunicación con el padre: ítems 4 + 5 + 10 + 11 + 12 + 15 + 18 + 19 + 20.

En la Tabla 6.11 se muestran las medias y desviaciones típicas de cada uno de los ítems, así como también sus coeficientes de saturación en el factor correspondiente. En cuanto a su fiabilidad, en la presente investigación se ha obtenido un alpha de Cronbach de .92 para el factor de Comunicación Abierta con el Padre y de .71 para el factor de Problemas de Comunicación con el Padre. En investigaciones previas con adolescentes españoles, los índices de fiabilidad de esta escala han oscilado entre .64 y .91 (Estévez et al., 2005; Jiménez et al., 2006).

Tabla 6.11. Subescala de Comunicación con el Padre.
Medias, desviaciones típicas (DT) y carga factorial de los ítems

	Media	DT	F1	F2
1. Puedo hablarle acerca de lo que pienso sin sentirme mal o incómodo/a.	2.97	1.38	.700	
2. Suelo creerme lo que me dice.	3.85	1.20	.694	
3. Me presta atención cuando le hablo.	3.81	1.23	.677	
4. No me atrevo a pedirle lo que deseo o quiero.	2.59	1.34		.223
5. Me dice cosas que me hacen daño.	1.72	1.02		.731
6. Puede saber cómo me siento sin preguntármelo.	3.08	1.28	.598	
7. Nos llevamos bien.	4.17	1.11	.752	
8. Si tuviese problemas podría contárselos.	3.61	1.36	.779	
9. Le demuestro con facilidad afecto.	3.56	1.32	.706	
10. Cuando estoy enfadado, generalmente no le hablo.	2.72	1.32		.274
11. Tengo mucho cuidado con lo que le digo.	3.44	1.32		.259
12. Le digo cosas que le hacen daño.	1.57	0.99		.528
13. Cuando le hago preguntas, me responde con sinceridad.	3.91	1.21	.651	
14. Intenta comprender mi punto de vista.	3.54	1.29	.729	
15. Hay temas de los que prefiero no hablarle.	3.35	1.28		.254
16. Pienso que es fácil hablarle de los problemas.	3.08	1.31	.768	
17. Puedo expresarle mis verdaderos sentimientos.	3.13	1.37	.825	
18. Cuando hablamos me pongo de mal genio.	2.20	1.16		.616
19. Intenta ofenderme cuando se enfada conmigo.	1.74	1.17		.648
20. No creo que pueda decirle cómo me siento realmente en determinadas situaciones.	2.63	1.34		.445

Todos los coeficientes del Análisis Confirmatorio son significativos ($p < .001$)
Correlación entre F1 y F2: $-.334^{***}$ ($p < .001$)

1.7. Escala de Percepción de Ayuda del Profesor

Para evaluar la percepción de ayuda del profesor, indicativa de la calidad de la relación entre profesor y alumno, se utilizó una de las dimensiones de la *Escala de Clima Escolar* (CES, *Classroom Environment Scale*) de Moos y Trickett (1973; versión española de Fernández-Ballesteros y Sierra, 1989). La escala completa evalúa la percepción que los alumnos tienen de los diferentes aspectos que conforman el clima del aula. La escala completa consta de 90 ítems de *verdadero-falso*, agrupados en 9 subescalas o dimensiones de 10 ítems cada una: Implicación de los alumnos, Afiliación entre alumnos, Ayuda

percibida del profesor, Tareas, Competitividad, Organización del aula, Claridad en las normas, Control e Innovación.

La *Subescala de Ayuda Percibida del Profesor*, utilizada en esta investigación, hace referencia específicamente a la percepción que los alumnos tienen sobre el grado de ayuda, preocupación y amistad que el profesor muestra hacia los alumnos (p.e., “Los profesores dedican muy poco tiempo a hablar con los alumnos”).

Percepción de ayuda del profesor: ítems 1 + 2 + 3 + 4 + 5 + 6 + 7 + 8 + 9 + 10.

Los ítems 1, 5, 6, 9 y 10 son ítems invertidos (sus puntuaciones deben ser invertidas antes de sumar).

Al tratarse de una subescala ampliamente utilizada, únicamente se ha realizado un Análisis Confirmatorio para contrastar su estructura unifactorial. En este análisis se ha utilizado el método de Estimación de Máxima Verosimilitud Robusta, debido a la falta de normalidad multivariada de los datos (coeficiente Mardia = 1.1241). El modelo analizado muestra un buen ajuste a los datos [S-B $\chi^2 = 63.584$, gl = 31, $p < .001$, CFI = 0.976, RMSEA = 0.029 (0.019, 0.040)], confirmando así la estructura unifactorial de la escala. En la Tabla 6.12 se muestran las medias y desviaciones típicas de los ítems que la integran, así como también las saturaciones de los ítems en el factor.

Tabla 6.12. Escala de Percepción de Ayuda del Profesor.
Medias, desviaciones típicas (DT) y carga factorial de los ítems

	Media	DT	F1
1. Los profesores dedican muy poco tiempo a hablar con los alumnos.	1.67	0.47	.472
2. Los profesores muestran interés personal por los alumnos.	1.73	0.44	.569
3. Los profesores parecen amigos más que una autoridad.	1.45	0.50	.410
4. Los profesores hacen más de lo que deben para ayudar a los alumnos.	1.70	0.46	.611
5. A veces, los profesores “avergüenzan” al alumno por no saber las respuestas.	1.53	0.50	.175
6. Los profesores hablan a los alumnos como si fueran niños pequeños.	1.66	0.47	.261
7. Si en clase queremos hablar de un tema, los profesores buscan tiempo para hacerlo.	1.68	0.47	.537
8. Los profesores quieren saber qué es lo que les interesa saber a los alumnos.	1.66	0.47	.477
9. Los profesores no confían en los alumnos.	1.67	0.47	.509
10. En clase, los alumnos deben tener cuidado con lo que dicen.	1.17	0.38	.171

Todos los coeficientes del Análisis Confirmatorio son significativos ($p < .001$)

Esta subescala ha mostrado adecuados índices de fiabilidad en investigaciones previas (Cava y Musitu, 2001; Cava et al., 2007; Cava et al., 2010), con valores que han oscilado entre .63 y .82. En esta investigación la fiabilidad (alpha de Cronbach) de esta subescala ha sido de .65.

1.8. Escala de Identificación Grupal

Para la medición del grado en que los adolescentes se sienten integrados e identificados con su grupo de iguales, se ha utilizado la *Escala de Identificación Grupal* de Tarrant (2002), adaptada al español por Cava et al. (2011). Esta escala está fundamentada en la Teoría de la Identidad Social (Tajfel, 1981; Turner, 1982) y evalúa, mediante 13 ítems, aspectos cognitivos, evaluativos y afectivos de la Identificación Grupal. A estos ítems se responde mediante una escala que va de 0 (*completamente en desacuerdo*) a 10 (*completamente de acuerdo*).

A diferencia de la versión original de Tarrant (2002), en la que la escala es considerada como unidimensional, en su adaptación al español (Cava et al., 2011) el análisis de su estructura factorial mostró la existencia de tres factores que explicaban en conjunto el 54.12% de la varianza total. El primer factor, *Autocategorización*, hace referencia a la percepción que el sujeto tiene de sí mismo como miembro del grupo (p.e. “Me siento parte de este grupo”). El segundo factor, *Valoración grupal*, hace referencia al componente evaluativo de la identificación, reflejando la valoración y estima que el sujeto tiene hacia el grupo (p.e. “Me avergüenzo de pertenecer a este grupo”). El tercer factor, *Compromiso grupal*, refleja el grado en que el sujeto se siente libre, cómodo y comprometido con el grupo (p.e., “No me siento libre en este grupo”). Los ítems que se integran en cada uno de estos tres factores son los siguientes:

Autocategorización: ítems 1 + 2 + 8 + 9 + 10 + 11.

Valoración grupal: ítems 3 + 4 + 6 + 7.

Compromiso grupal: ítems 5 + 12 + 13.

Los ítems 3, 4, 5, 6, 7, 12 y 13 son ítems invertidos (sus puntuaciones deben ser invertidas antes de sumar).

La estructura tridimensional de esta escala ha sido comprobada con los datos de esta investigación mediante un Análisis Confirmatorio. En este análisis se ha utilizado el método de Estimación de Máxima Verosimilitud Robusta, debido a la falta de normalidad multivariada de los datos (coeficiente Mardia = 219.1282). El modelo analizado muestra un buen ajuste a los datos [S-B $\chi^2 = 122.3081$, $gl = 62$, $p < .001$, CFI = 0.961, RMSEA = 0.037 (0.027, 0.046)], confirmando la estructura de tres factores. Las medias y desviaciones típicas de todos los ítems, así como sus saturaciones en el factor correspondiente se muestran en la Tabla 6.13.

Tabla 6.13. Escala de Identificación Grupal.
Medias, desviaciones típicas (DT) y carga factorial de los ítems

	Media	DT	F1	F2	F3
1. Este grupo es importante para mí.	8.23	2.19	.721		
2. Me siento parte de este grupo.	8.65	2.28	.625		
3. Hablo mal de este grupo.	0.94	2.06		.746	
4. Se burlan de mí cuando digo que soy parte de este grupo.	0.84	2.11		.758	
5. No me siento libre en este grupo.	2.32	3.61			.312
6. Trato de ocultar que pertenezco a este grupo.	0.73	2.06		.727	
7. Me avergüenzo de pertenecer a este grupo.	0.58	1.81		.845	
8. Me siento muy unido a este grupo.	8.36	2.40	.791		
9. Me siento identificado/a con este grupo.	7.93	2.59	.749		
10. Estoy contento/a de pertenecer a este grupo.	8.69	2.13	.850		
11. Me veo como una parte importante de este grupo.	7.79	2.52	.720		
12. Me siento incómodo/a con las personas de este grupo.	1.38	2.52			.842
13. No me identifico con algunas personas de este grupo.	2.97	3.30			.561

Todos los coeficientes del Análisis Confirmatorio son significativos ($p < .001$)

Correlación entre F1 y F2: 0.328 *** ($p < .001$)

Correlación entre F1 y F3: 0.274 *** ($p < .001$)

Correlación entre F2 y F3: 0.497 *** ($p < .001$)

La consistencia interna (alpha de Cronbach) para la escala total en su versión unidimensional fue de .87 (Tarrant, 2002). En la versión tridimensional, los índices de consistencia interna (alpha de Cronbach) de los tres factores han sido de .83 para el factor de *Autocategorización*, .75 para el de *Valoración grupal* y .63 para el factor de *Compromiso grupal* (Cava et al., 2011). Respecto de su validez, se han constatado en población adolescente correlaciones positivas con medidas de autoestima y negativas con medidas de soledad, depresión y estrés percibido (Cava, 2011). En cuanto a su fiabilidad en la presente investigación, su consistencia interna (alpha de Cronbach) ha sido de .88 para el factor de *Autocategorización*, .85 para el factor de *Valoración Grupal* y .55 para el de *Compromiso grupal*. Estos coeficientes indican una fiabilidad muy buena en el caso de los dos primeros factores y una fiabilidad baja en el caso del tercer factor, por lo que los resultados relativos a este último factor deberán interpretarse con cierta cautela.

2. CORRELACIONES ENTRE VARIABLES

Para analizar las relaciones existentes entre las distintas variables se realizaron análisis correlacionales. Dada la naturaleza cuantitativa de las variables consideradas, y teniendo presente que el teorema del límite central demuestra que ante muestras de gran tamaño la distribución de estadísticos tiende a una distribución normal aun cuando las variables por separado no la presenten (Grinstead y Snell, 1997), en este estudio se optó por la utilización del coeficiente de correlación producto-momento de Pearson. Dicho estadístico, pensado para variables cuantitativas, es un índice que bajo condiciones de distribución normal bivariada mide el grado de asociación entre distintas variables relacionadas linealmente. La relevancia de las pruebas de significación realizadas en este tipo de análisis se interpretó mediante los valores de r . Siguiendo las recomendaciones de Cohen (1988) el tamaño del efecto fue considerado bajo cuando el valor de r , aun siendo significativo, se encontraba entre .10 y .30, medio con valores situados entre .30 y .50, y grande cuando el valor de r era superior .50.

Además de analizar las relaciones existentes entre estas variables en toda la muestra en conjunto, también se realizaron análisis de correlaciones específicos con la muestra de Educación Primaria y Educación Secundaria (ESO y Bachillerato), por separado, con chicos y chicas, por separado, y con alumnado autóctono e inmigrante, también por separado. Se presentan, en un primer subapartado, los resultados de los análisis de correlaciones realizados con toda la muestra. En un segundo subapartado, se muestran los resultados de los análisis llevados a cabo con las muestras de Primaria y Secundaria. En tercer lugar, se exponen los resultados para las muestras de chicos y chicas. Por último, se presentan los análisis de correlaciones realizados con las muestras de alumnos autóctonos e inmigrantes. Dado que las variables analizadas son numerosas, los resultados de las correlaciones se han agrupado en varias tablas que se presentan a lo largo de este apartado.

2.1. Correlaciones entre variables en la muestra total

Respecto a las correlaciones de las variables analizadas en la muestra total de esta investigación, en la Tabla 6.14 se presentan los resultados de las correlaciones entre las variables personales y escolares. En concreto, se ofrecen en esta tabla los resultados de las correlaciones entre las variables de Sensibilidad Intercultural, Empatía (Emocional y Cognitiva), Autoconcepto (Académico, Social, Emocional, Familiar y Físico), Satisfacción con la vida y Percepción de Ayuda del Profesor.

Tabla 6.14. Correlaciones entre variables personales y escolares. Muestra total

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Sensibilidad Intercultural	1									
2. Empatía Emocional	.175**	1								
3. Empatía Cognitiva	.119**	.456**	1							
4. Autoconcepto Académico	.133**	.066*	.098**	1						
5. Autoconcepto Social	.025	.066*	.232**	.143**	1					
6. Autoconcepto Emocional	.006	-.319**	-.045	.039	.187**	1				
7. Autoconcepto Familiar	.007	.040	.090**	.341**	.205*	.066*	1			
8. Autoconcepto Físico	-.042	-.144**	-.015	.381**	.349**	.163**	.272**	1		
9. Satisfacción con la Vida	.029	.023	.073*	.281**	.226**	.176**	.434**	.310**	1	
10. Ayuda Profesor	.141**	-.001	-.037	.280**	.038	.116**	.154**	.175**	.157**	1

** La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral).

En la Tabla 6.14 podemos observar la existencia de correlaciones significativas entre la mayoría de las variables analizadas. En concreto, se observa una correlación positiva significativa, aunque baja, entre Sensibilidad Intercultural y los dos factores de Empatía: Empatía Emocional ($r = .175$, $p < .01$) y Empatía Cognitiva ($r = .119$, $p < .01$). La Sensibilidad Intercultural también correlaciona positivamente con Autoconcepto Académico ($r = .133$, $p < .01$) y con Ayuda de los Profesores ($r = .141$, $p < .01$). En segundo lugar, la Empatía Emocional correlaciona positivamente con Empatía Cognitiva ($r = .456$, $p < .01$) y negativamente con Autoconcepto Emocional ($r = -.319$, $p < .01$) y Autoconcepto Físico ($r = -.144$, $p < .01$). Por su parte, la Empatía Cognitiva muestra una correlación positiva con varios factores del Autoconcepto, en especial con el Autoconcepto Social ($r = .232$, $p < .01$).

Son destacables las correlaciones positivas entre los diferentes factores del Autoconcepto entre sí, y la correlación de éstos con la Satisfacción con la Vida: Autoconcepto Académico ($r = .281$, $p < .01$), Autoconcepto Social ($r = .226$, $p < .01$),

Autoconcepto Emocional ($r = .176$, $p < .01$), Autoconcepto Familiar ($r = .434$, $p < .01$) y Autoconcepto Físico ($r = .310$, $p < .01$). Por último, la Percepción de Ayuda del Profesor correlaciona de manera positiva, aunque con un tamaño del efecto bajo, con Sensibilidad Intercultural ($r = .141$, $p < .01$), Autoconcepto Académico ($r = .280$, $p < .01$), Autoconcepto Emocional ($r = .116$, $p < .01$), Autoconcepto Familiar ($r = .154$, $p < .01$), Autoconcepto Físico ($r = .175$, $p < .01$), y Satisfacción con la Vida ($r = .157$, $p < .01$).

A continuación, en la Tabla 6.15 se muestran las correlaciones entre las variables familiares (Comunicación Abierta con la Madre, Problemas de Comunicación con la Madre, Comunicación Abierta con el Padre y Problemas de Comunicación con el Padre) y sociales (Autocategorización Grupal, Valoración Grupal, Compromiso Grupal, Sentimientos de Soledad y Evaluación Subjetiva de la Red Social).

Tabla 6.15. Correlaciones entre variables familiares y sociales. Muestra total

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Comunicación Abierta Madre	1								
2. Problemas Comunicación Madre	-.181**	1							
3. Comunicación Abierta Padre	.604**	-.221**	1						
4. Problemas Comunicación Padre	-.076*	.701**	-.229**	1					
5. Autocategorización Grupal	.180**	-.124**	.201**	-.145**	1				
6. Valoración Grupal	.226**	-.119**	.179**	-.095*	.328**	1			
7. Compromiso Grupal	.088*	-.134**	.023	-.096*	.274**	.497**	1		
8. Sentimientos Soledad	-.279**	.248**	-.298**	.241**	-.222**	-.137**	-.146**	1	
9. Evaluación Red Social	.321**	-.076*	.295**	-.047	.344**	.140**	.115**	-.560**	1

** La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral).

En la Tabla 6.15 se puede observar una correlación alta y positiva entre la Comunicación Abierta con la Madre y la Comunicación Abierta con el Padre ($r = .604$, $p < .01$). La Comunicación Abierta con la Madre también correlaciona positivamente con todos los factores de la Escala de Identificación Grupal, en especial con Valoración Grupal ($r = .226$, $p < .01$) y Autocategorización ($r = .180$, $p < .01$); también correlaciona

positivamente con Evaluación Subjetiva de la Red Social ($r = .321, p < .01$). Por otra parte, esta variable muestra correlaciones negativas significativas con Problemas de Comunicación con la Madre ($r = -.181, p < .01$) y con Sentimientos de Soledad ($r = -.279, p < .01$).

La Comunicación Abierta con el Padre muestra correlaciones similares a la Comunicación Abierta con la Madre con el resto de variables. Esta variable correlaciona positivamente con la Comunicación Abierta con la Madre ($r = .604, p < .01$), con Autocategorización ($r = .201, p < .01$), Valoración Grupal ($r = .179, p < .01$) y Evaluación Subjetiva de la Red Social ($r = .295, p < .01$), y de manera negativa con Problemas de Comunicación con la Madre ($r = -.221, p < .01$) y con el Padre ($r = -.229, p < .01$) y con Sentimientos de Soledad ($r = -.298, p < .01$).

Por su parte, los Problemas de Comunicación con la Madre están alta y positivamente correlacionados con los Problemas de Comunicación con el Padre ($r = .701, p < .01$) y con los Sentimientos de Soledad ($r = .248, p < .01$) y negativamente relacionados con el resto de variables analizadas. Los Problemas de Comunicación con el Padre correlacionan, en mayor medida, de forma negativa con Comunicación Abierta con el Padre ($r = -.229, p < .01$) y Autocategorización ($r = -.145, p < .01$), y positivamente con Sentimientos de Soledad ($r = .241, p < .01$).

La Autocategorización correlaciona significativa y positivamente con la mayoría de variables, excepto con Problemas de Comunicación con la Madre ($r = -.124, p < .01$), Problemas de Comunicación con el Padre ($r = -.145, p < .01$) y Sentimientos de Soledad ($r = -.222, p < .01$) que lo hace de manera negativa. Ocurre lo mismo con la variable Valoración Grupal, que muestra correlaciones positivas con Comunicación Abierta con la Madre ($r = .226, p < .01$), Comunicación Abierta con el Padre ($r = .179, p < .01$), Evaluación Subjetiva de la Red Social ($r = .140, p < .01$) y con los factores de la escala de Identificación Grupal: Autocategorización ($r = .328, p < .01$) y Compromiso Grupal ($r = .497, p < .01$). El sentido de la correlación es negativo con Problemas de Comunicación con la Madre ($r = -.134, p < .01$) y con Sentimientos de Soledad ($r = -.137, p < .01$). En cuanto a la variable Compromiso Grupal, es destacable su correlación positiva con Autocategorización ($r = .274, p < .01$), Valoración Grupal ($r = .497, p < .01$) y Evaluación Subjetiva de la Red Social ($r = .115, p < .01$), y su correlación negativa con Problemas de Comunicación con la Madre ($r = -.134, p < .01$) y con Sentimientos de Soledad ($r = -.146, p < .01$).

La variable de Sentimientos de Soledad correlaciona de manera positiva con Problemas de Comunicación con la Madre ($r = .248, p < .01$) y Problemas de Comunicación con el Padre ($r = .241, p < .01$) y de forma negativa con el resto de variables. Ocurre lo contrario con la variable de Evaluación Subjetiva de la Red Social, ya que este factor correlaciona positivamente con Comunicación Abierta con la Madre ($r = .321, p < .01$), Comunicación Abierta con el Padre ($r = .295, p < .01$), Autocategorización

($r = .344, p < .01$), Valoración Grupal ($r = .140, p < .01$) y Compromiso Grupal ($r = .115, p < .01$), y alta y negativamente con Sentimientos de Soledad ($r = -.560, p < .01$).

Por último, en la Tabla 6.16 se muestran los resultados de los análisis de correlación realizados entre las variables personales y escolares (Sensibilidad Intercultural, Empatía, Autoconcepto, Satisfacción con la Vida y Percepción de Ayuda del Profesor) y las variables familiares y sociales (Comunicación padres-hijos, Autocategorización Grupal, Valoración Grupal, Compromiso Grupal, Sentimientos de Soledad y Evaluación Subjetiva de la Red Social) en la muestra total.

Tabla 6.16. Correlaciones entre las variables personales y escolares y las variables familiares y sociales. Muestra total

Variables	Comun. Abierta Madre	Problemas Comun. Madre	Comun. Abierta Padre	Problemas Comun. Padre	Autocat. Grupal	Valoración Grupal	Comprom. Grupal	Sentim. Soledad	Evaluac. Red Social
Sensibilidad Intercultural	.098**	-.032	.041	-.019	.032	.100**	.051	.063	-.022
Empatía Emocional	.112**	.050	.031	.051	.212**	.135**	.079*	.043	.170**
Empatía Cognitiva	.128**	.027	.056	.004	.248**	.239**	.135**	-.089*	.302**
Autoconcepto Académico	.186**	-.188**	.228**	-.185**	.152**	.094*	.068	-.152**	.096**
Autoconcepto Social	.114**	-.037	.135**	-.068	.233**	.076*	.114**	-.378**	.460**
Autoconcepto Emocional	.039	-.190**	.122**	-.184**	.018	.013	.138**	-.260**	.105**
Autoconcepto Familiar	.470**	-.274**	.455**	-.225**	.188**	.116**	.036	-.268**	.329**
Autoconcepto Físico	.110**	-.107**	.202**	-.126**	.062	-.021	.042	-.212**	.206**
Satisfacción con la Vida	.319**	-.255**	.346**	-.244**	.187**	.114**	.116**	-.402**	.392**
Ayuda Profesor	.182**	-.225**	.186**	-.260**	.092*	.093*	.129**	-.192**	.090*

** La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral).

En la Tabla 6.16 se observa una correlación positiva, aunque con un tamaño del efecto pequeño, entre Sensibilidad Intercultural y Comunicación Abierta con la Madre ($r = .098, p < .01$) y entre Sensibilidad Intercultural y Valoración Grupal ($r = .100, p < .01$). Por otra

parte, la Empatía Emocional correlaciona positivamente con Comunicación Abierta con la Madre ($r = .112, p < .01$), Autocategorización Grupal ($r = .212, p < .01$), Valoración Grupal ($r = .135, p < .01$) y Evaluación Subjetiva de la Red Social ($r = .170, p < .01$). De manera similar, la Empatía Cognitiva correlaciona positivamente con Comunicación Abierta con la Madre ($r = .128, p < .01$), Autocategorización ($r = .248, p < .01$), Valoración Grupal ($r = .239, p < .01$), Compromiso Grupal ($r = .135, p < .01$) y Evaluación Subjetiva de la Red Social ($r = .302, p < .01$).

En cuanto a los diferentes factores del Autoconcepto, en primer lugar, el Autoconcepto Académico correlaciona de manera positiva, aunque con un tamaño del efecto pequeño, con Comunicación abierta con la Madre ($r = .186, p < .01$), Comunicación Abierta con el Padre ($r = .228, p < .01$) y Autocategorización ($r = .152, p < .01$). Se cambia la dirección en la que correlaciona este factor con Problemas de Comunicación con la Madre ($r = -.188, p < .01$) y con el Padre ($r = -.185, p < .01$) y con Sentimientos de Soledad ($r = -.152, p < .01$). Por su parte, el Autoconcepto Social está relacionado positivamente con Comunicación Abierta con la Madre ($r = .114, p < .01$) y con el Padre ($r = .135, p < .01$), con Autocategorización ($r = .233, p < .01$), Compromiso Grupal ($r = .140, p < .01$) y, especialmente, con Evaluación Subjetiva de la Red Social ($r = .460, p < .01$). Por el contrario, correlaciona de manera negativa y moderada con Sentimientos de Soledad ($r = -.378, p < .01$).

El Autoconcepto Emocional muestra una correlación positiva con Comunicación Abierta con el Padre ($r = .122, p < .01$), Compromiso Grupal ($r = .138, p < .01$) y Evaluación Subjetiva de la Red Social ($r = .105, p < .01$), y una correlación negativa con Problemas de Comunicación con la Madre ($r = -.190, p < .01$) y con el Padre ($r = -.184, p < .01$), y también con Sentimientos de Soledad ($r = -.260, p < .01$). El Autoconcepto Familiar correlaciona positiva y moderadamente con Comunicación Abierta con la Madre ($r = .470, p < .01$) y con Comunicación Abierta con el Padre ($r = .455, p < .01$). También correlaciona positivamente con Autocategorización ($r = .188, p < .01$), Valoración Grupal ($r = .116, p < .01$) y Evaluación Subjetiva de la Red Social ($r = .329, p < .01$). Cambia la dirección de la correlación de este factor con Problemas de Comunicación con la Madre ($r = -.274, p < .01$) y con el Padre ($r = -.225, p < .01$) y también con Sentimientos de Soledad ($r = -.268, p < .01$). Por último, el Autoconcepto Físico muestra una correlación positiva con Comunicación Abierta con la Madre ($r = .110, p < .01$) y con el Padre ($r = .202, p < .01$), y también con Evaluación Subjetiva de la Red Social ($r = .206, p < .01$). Correlaciona negativamente con Problemas de Comunicación con la Madre ($r = -.107, p < .01$), Problemas de Comunicación con el Padre ($r = -.126, p < .01$) y Sentimientos de Soledad ($r = -.212, p < .01$).

En cuanto a la Satisfacción con la Vida, correlaciona de forma positiva con la mayoría de las variables, excepto con Sentimientos de Soledad ($r = -.402, p < .01$) y con Problemas de Comunicación con ambos Progenitores: Madre ($r = -.225, p < .01$) y Padre ($r = -.244, p$

< .01), con las que lo hace de manera negativa. Por último, la variable escolar Percepción de Ayuda del Profesor correlaciona positivamente con Comunicación Abierta con la Madre ($r = .182, p < .01$) y con el Padre ($r = .186, p < .01$), y con Compromiso Grupal ($r = .129, p < .01$). Lo hace negativamente con Problemas de Comunicación con la Madre ($r = -.225, p < .01$) y con el Padre ($r = -.260, p < .01$), y también con Sentimientos de Soledad ($r = -.192, p < .01$).

2.2. Correlaciones entre variables en Primaria y Secundaria

En este apartado se exponen los resultados relativos a las correlaciones entre las variables, analizando por separado estas relaciones en los alumnos de Primaria y Secundaria. Esta información se aporta únicamente para aquellas variables que han sido evaluadas tanto en el alumnado de Educación Primaria como en el de Educación Secundaria. Las variables personales y escolares que han sido evaluadas en ambas submuestras son Sensibilidad Intercultural, Empatía, Autoconcepto y Percepción de Ayuda del profesor. Los resultados relativos a las correlaciones de estas variables en ambas submuestras pueden observarse en la Tabla 6.17.

Tabla 6.17. Correlaciones entre variables personales y escolares.
Submuestra Primaria (parte superior de la diagonal) y Secundaria (parte inferior de la diagonal)

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Sensibilidad Intercultural	1	.251**	.094*	.070	.159**	-.010	.046	.003	.098*	.201**
2. Empatía Emocional	.144**	1	.322**	.107*	.123**	-.352**	.000	-.101*	.055	.085
3. Empatía Cognitiva	.119**	.555**	1	.180**	.306**	-.040	.136**	.118*	.134**	-.082
4. Autoconcepto Académico	.078*	.068	.047	1	.209**	.131**	.314**	.212**	.313**	.186**
5. Autoconcepto Social	-.048	.032	.191**	.118**	1	.204**	.122**	.420**	.231**	.015
6. Autoconcepto Emocional	-.030	-.300**	-.057	-.042	.178**	1	.023	.144**	.144**	.002
7. Autoconcepto Familiar	-.041	.067	.066	.333**	.236**	.068	1	.201**	.418**	.077
8. Autoconcepto Físico	-.164**	-.168**	-.093*	.370**	.337**	.135**	.274**	1	.259**	-.013
9. Satisfacción con la Vida	-.048	.004	.027	.250**	.223**	.179**	.441**	.319**	1	0.69
10. Ayuda Profesor	.031	-.039	-.037	.242**	.044	.127**	.160**	.156**	.175**	1

** La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral).

En la Tabla 6.17 pueden observarse correlaciones significativas entre la mayoría de las variables consideradas en ambas submuestras, aunque se observan también algunas

diferencias interesantes. Así, en el caso de la Sensibilidad Intercultural, observamos que correlaciona significativamente con la Empatía Emocional, tanto en Educación Primaria ($r = .251, p < .01$) como en Educación Secundaria ($r = .144, p < .01$), pero que las correlaciones con otras variables difieren en Primaria y Secundaria. Así, mientras en Educación Primaria la Sensibilidad Intercultural correlaciona positivamente con el Autoconcepto Social ($r = .159, p < .01$) y la percepción de Ayuda del Profesor ($r = .201, p < .01$), las correlaciones entre estas variables no son significativas en Educación Secundaria. Por su parte, en los alumnos de Educación Secundaria se observa una correlación negativa significativa entre el Autoconcepto Físico y la Sensibilidad Intercultural ($r = -.164, p < .01$) que no se observa en los alumnos de Educación Primaria. También llegan a ser significativas ($p < .05$), aunque siguiendo los criterios de Cohen (1988) su tamaño del efecto resulta muy bajo, las relaciones entre la Sensibilidad Intercultural y las variables de Empatía Cognitiva ($r = .094, p < .05$) y de Satisfacción con la Vida ($r = .098, p < .05$) en Educación Primaria. Estas correlaciones no son significativas en alumnado de Secundaria. Todas estas diferencias entre el alumnado de Primaria y Secundaria en las variables que correlacionan significativamente con la Sensibilidad Intercultural podrían estar relacionadas con los propios cambios evolutivos de los alumnos, y también con las diferencias existentes entre la Educación Primaria y la Secundaria en aspectos relativos a la organización educativa de los centros y la relación de los alumnos con el profesorado.

En cuanto a la Empatía Emocional, además de correlacionar positivamente con la Sensibilidad Intercultural en ambas submuestras, también muestra en ambos casos correlaciones significativas positivas con la Empatía Cognitiva ($r = .322, p < .01$, en Primaria; $r = .555, p < .01$, en Secundaria) y negativas con el Autoconcepto Emocional ($r = -.352, p < .01$, Primaria; $r = -.300, p < .01$, Secundaria) y el Autoconcepto Físico ($r = -.101, p < .05$, Primaria; $r = -.168, p < .01$, Secundaria). En Educación Primaria además correlaciona positivamente, aunque con un tamaño del efecto bajo, con el Autoconcepto Académico ($r = .107, p < .05$) y el Autoconcepto Social ($r = .123, p < .01$). Por su parte, la Empatía Cognitiva, además de con Sensibilidad Intercultural y Empatía Emocional, muestra correlaciones significativas con otras variables. De este modo, correlaciona positivamente con la mayoría de factores del Autoconcepto en Educación Primaria, especialmente con Autoconcepto Académico ($r = .180, p < .01$), Autoconcepto Social ($r = .306, p < .01$) y Autoconcepto Familiar ($r = .136, p < .01$), y también lo hace con Satisfacción con la Vida ($r = .134, p < .01$). Sin embargo, en Educación Secundaria, la Empatía Cognitiva únicamente correlaciona de manera positiva con Autoconcepto Social ($r = .191, p < .01$). Se observa, por tanto, un mayor número de variables indicativas de bienestar psicosocial que muestran correlaciones significativas con la Empatía Cognitiva en Educación Primaria, en comparación con Educación Secundaria.

Respecto al Autoconcepto, se observan correlaciones positivas entre la mayoría de sus factores tanto en Primaria como en Secundaria. Es especialmente elevada la correlación

constatada entre Autoconcepto Social y Autoconcepto Físico ($r = .420, p < .01$, Primaria; $r = .337, p < .01$, Secundaria) y entre Autoconcepto Familiar y Autoconcepto Académico ($r = .314, p < .01$, Primaria; $r = .333, p < .01$, Secundaria). La única diferencia que se constata entre los alumnos de Primaria y Secundaria es en el caso del Autoconcepto Académico y el Autoconcepto Emocional. Estos dos factores del Autoconcepto correlacionan positivamente en Primaria ($r = .131, p < .01$), pero no en Secundaria. La Satisfacción con la Vida correlaciona significativamente con todos los factores del Autoconcepto, siendo especialmente elevada su correlación con el Autoconcepto Familiar en ambas submuestras ($r = .418, p < .01$, Primaria; $r = .441, p < .01$, Secundaria). Así, tanto en los alumnos de últimos cursos de Primaria como en los alumnos de ESO y Bachillerato, se constata una importante relación entre el concepto que los adolescentes tienen de sí mismos en el ámbito familiar y su mayor o menor Satisfacción con la Vida. Aquellos adolescentes que muestran una mayor Autoconcepto Familiar indican también una mayor Satisfacción con la Vida, un resultado que confirmaría la importancia que la familia tiene en el bienestar de los adolescentes.

Por otra parte, la Satisfacción con la Vida también correlaciona positivamente con la Sensibilidad Intercultural ($r = .098, p < .05$), la Empatía Cognitiva ($r = .134, p < .01$) y la percepción de Ayuda de los Profesores ($r = .175, p < .01$) en los alumnos de Primaria; no siendo significativas estas correlaciones en alumnos de Secundaria. Estos resultados podrían indicar algunas diferencias en las variables que inciden en mayor medida en la Satisfacción con la Vida y, en general, en el bienestar psicosocial en estos dos grupos de adolescentes, que difieren en edad y ciclo educativo.

Por último, la percepción de Ayuda del Profesor correlaciona positivamente con el Autoconcepto Académico de los alumnos en ambas muestras ($r = .186, p < .01$, en Primaria; $r = .242, p < .01$, en Secundaria). En Educación Primaria, se constata también una correlación positiva entre la Ayuda del Profesor y la Sensibilidad Intercultural ($r = .201, p < .01$), no siendo significativa la correlación entre ambas variables en Secundaria. En Educación Secundaria son significativas las correlaciones positivas entre percepción de Ayuda del Profesor y las variables de Autoconcepto Emocional ($r = .127, p < .01$), Autoconcepto Familiar ($r = .160, p < .01$), Autoconcepto Físico ($r = .156, p < .01$) y Satisfacción con la Vida ($r = .175, p < .01$), no siendo significativas las relaciones entre estas variables en Primaria. Parece, por tanto, que una adecuada relación con el profesor es importante en ambas submuestras, aunque podrían existir algunas diferencias en el modo concreto en que esta relación influye en el bienestar de los adolescentes de ambos grupos de edad.

2.3. Correlaciones entre variables en chicos y chicas

A continuación, se han explorado las relaciones entre las variables incluidas en esta investigación en chicos y chicas por separado. Esta información se presenta seguidamente, agrupando también en este caso los resultados en diferentes tablas. Para facilitar la comparación de los resultados relativos a chicos y chicas, en cada tabla se ofrecen los resultados de las correlaciones en chicas en la parte superior de la diagonal y en chicos en la parte inferior de la diagonal. En la Tabla 6.18 se muestran los resultados de los análisis de correlaciones realizados entre las variables de Sensibilidad Intercultural, Empatía, Autoconcepto, Satisfacción con la Vida y Percepción de Ayuda del Profesor en chicos y chicas.

Tabla 6.18. Correlaciones entre variables personales y escolares.
Chicas (parte superior de la diagonal) y Chicos (parte inferior)

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.Sensibilidad Intercultural	1	.114**	.081	.140**	.042	.035	.006	.052	-.007	.160**
2. Empatía Emocional	.146**	1	.490**	.016	.147**	-.253**	.013	-.064	-.012	-.023
3. Empatía Cognitiva	.107**	.370**	1	.053	.276**	-.058	.060	.004	.020	-.086*
4.Autoconcepto Académico	.108**	.062	.116**	1	.110**	.116**	.362**	.470**	.307**	.331**
5.Autoconcepto Social	.037	.073	.236**	.196**	1	.103*	.136**	.237**	.170**	.046
6.Autoconcepto Emocional	.054	-.252**	.057	.003	.238**	1	.053	.048	.167**	.166**
7.Autoconcepto Familiar	.013	.090*	.136**	.325**	.285**	.072	1	.296**	.486**	.164**
8.Autoconcepto Físico	-.061	-.041	.074	.360**	.455**	.164**	.251**	1	.338**	.237**
9. Satisfacción con la Vida	.077	.089*	.144**	.262**	.281**	.173**	.373**	.278**	1	.187**
10. Ayuda Profesor	.136**	.048	.021	.233**	.022	.053	.142**	.098*	.121**	1

** . La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

* . La correlación es significante al nivel .05 (bilateral).

Observamos en la Tabla 6.18 bastantes similitudes, y también algunas diferencias, en las correlaciones entre variables que son significativas en chicos y chicas. Así, en el caso de la Sensibilidad Intercultural, esta variable correlaciona significativamente y de forma positiva tanto en chicos como en chicas con Empatía Emocional ($r = .114$, $p < .01$, chicas; $r = .146$, $p < .01$, chicos), Autoconcepto Académico ($r = .140$, $p < .01$, chicas; $r = .108$, $p < .01$, chicos) y Ayuda de los Profesores ($r = .160$, $p < .01$, chicas; $r = .136$, $p < .01$, chicos). En los chicos, la Sensibilidad Intercultural también correlaciona significativamente con la Empatía Cognitiva ($r = .107$, $p < .01$).

Tanto en chicos como en chicas, se observa una correlación positiva bastante elevada entre Empatía Emocional y Empatía Cognitiva ($r = .490, p < .01$, chicas; $r = .370, p < .01$, chicos), correlaciones positivas entre Empatía Cognitiva y Autoconcepto Social ($r = .276, p < .01$, chicas; $r = .236, p < .01$, chicos), y correlaciones negativas entre Empatía Emocional y el Autoconcepto Emocional ($r = -.253, p < .01$, chicas; $r = -.252, p < .01$, chicos). Sin embargo, se aprecian también algunas diferencias entre chicos y chicas en algunas de las variables relacionadas significativamente con la Empatía Emocional y la Empatía Cognitiva. Así, puede observarse en la Tabla 6.18 que la Empatía Emocional correlaciona positivamente con el Autoconcepto Social en las chicas ($r = .147, p < .01$), pero no en los chicos; mientras que en los chicos se constatan relaciones significativas de la Empatía Cognitiva con el Autoconcepto Académico ($r = .116, p < .01$), el Autoconcepto Familiar ($r = .136, p < .01$) y la Satisfacción con la Vida ($r = .144, p < .01$), que no son significativas en las chicas.

Respecto al Autoconcepto, se aprecia como la mayoría de sus factores correlacionan positivamente entre sí, tanto en el caso de los chicos como en el de las chicas. Es especialmente destacable la correlación existente entre el Autoconcepto Académico y el Autoconcepto Físico ($r = .470, p < .01$, chicas; $r = .360, p < .01$, chicos) y entre el Autoconcepto Académico y el Autoconcepto Familiar ($r = .362, p < .01$, chicas; $r = .325, p < .01$, chicos). También es relevante la correlación elevada entre el Autoconcepto Social y el Autoconcepto Físico en el caso de los chicos ($r = .455, p < .01$). Esta correlación también es significativa en las chicas ($r = .237, p < .01$), aunque el valor es algo menor.

En el caso del Autoconcepto Emocional, este factor muestra correlaciones positivas significativas con el Autoconcepto Físico sólo en los chicos ($r = .164, p < .01$) y con el Autoconcepto Académico sólo en las chicas ($r = .116, p < .01$). Se observan también correlaciones positivas significativas entre la Satisfacción con la Vida y todos los factores del Autoconcepto en chicos y en chicas, siendo especialmente relevante su relación con el Autoconcepto Familiar ($r = .486, p < .01$, chicas; $r = .373, p < .01$, chicos), el Autoconcepto Físico ($r = .338, p < .01$, chicas; $r = .278, p < .01$, chicos) y el Autoconcepto Académico ($r = .307, p < .01$, chicas; $r = .262, p < .01$, chicos), sobre todo en las chicas. La Satisfacción con la Vida también correlaciona significativa y positivamente con la Percepción de Ayuda del Profesor tanto en chicas como en chicos ($r = .187, p < .01$, chicas; $r = .121, p < .01$, chicos).

Por último, como ya se ha comentado en los párrafos anteriores, la Percepción de Ayuda del Profesor muestra una correlación positiva con Sensibilidad Intercultural ($r = .160, p < .01$, chicas; $r = .136, p < .01$, chicos) y con algunos factores del Autoconcepto, en especial con el Autoconcepto Académico ($r = .331, p < .01$, chicas; $r = .233, p < .01$, chicos). Asimismo, correlaciona con Satisfacción con la Vida ($r = .187, p < .01$, chicas; $r = .121, p < .01$, chicos). Todas estas correlaciones son significativas tanto en chicos como en chicas.

A continuación, en la Tabla 6.19, se muestran las correlaciones entre las variables de Comunicación Abierta con la Madre, Problemas de Comunicación con la Madre, Comunicación Abierta con el Padre, Problemas de Comunicación con el Padre, Autocategorización, Valoración Grupal, Compromiso Grupal, Sentimientos de Soledad y Evaluación Subjetiva de la Red Social.

Tabla 6.19. Correlaciones entre variables familiares y sociales.
Chicas (parte superior de la diagonal) y Chicos (parte inferior)

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Comunicación Abierta Madre	1	-.358**	.436**	-.143**	.130*	.132*	.041	-.345**	.301**
2. Problemas Comunicación Madre	-.043	1	-.263**	.660**	-.086	-.190**	-.127*	.282**	-.112*
3. Comunicación Abierta Padre	.758**	-.176**	1	-.422**	.162**	.143**	-.057	-.313**	.207**
4. Problemas Comunicación Padre	-.048	.739**	-.037	1	-.131*	-.164**	-.033	.266**	-.098
5. Autocategorización Grupal	.208**	-.178**	.245**	-.193**	1	.355**	.271**	-.226**	.381**
6. Valoración Grupal	.263**	-.128*	.229**	-.121*	.321**	1	.308**	-.126*	.178**
7. Compromiso Grupal	.117*	-.157**	.096	-.173**	.267**	.600**	1	-.187**	.162**
8. Sentimientos Soledad	-.235**	.218**	-.286**	.219**	-.225**	-.159**	-.119*	1	-.615**
9. Evaluación Red Social	.335**	-.049	.380**	-.014	.309**	.125*	.073	-.519**	1

** . La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral).

En la Tabla 6.19 se observa como la mayoría de las variables correlacionan de forma significativa entre sí. En cuanto a la Comunicación Abierta con la Madre, es destacable su elevada correlación positiva con la Comunicación Abierta con el Padre, tanto en chicas como en chicos ($r = .436$, $p < .01$, chicas; $r = .758$, $p < .01$, chicos), si bien esta correlación es especialmente elevada en los chicos. También muestra una correlación media con la Evaluación Subjetiva de la Red Social en chicas y chicos ($r = .301$, $p < .01$, chicas; $r = .335$, $p < .01$, chicos). Por otra parte, la Comunicación Abierta con la Madre muestra correlaciones negativas con los Sentimientos de Soledad tanto en chicas como en chicos ($r = -.345$, $p < .01$, chicas; $r = -.235$, $p < .01$, chicos), y correlaciones negativas con los Problemas de Comunicación con la Madre ($r = -.358$, $p < .01$) y los Problemas de Comunicación con el Padre ($r = -.143$, $p < .01$) únicamente en las chicas. Las correlaciones de la variable Comunicación Abierta con el Padre son similares, mostrando esta variable

correlaciones moderadas y negativas con los Problemas de Comunicación con el Padre en el caso de las chicas ($r = -.422, p < .01$) y con los Problemas de Comunicación con la Madre ($r = -.263, p < .01$, chicas; $r = -.286, p < .01$, chicos) y con los Sentimientos de Soledad en ambos sexos ($r = -.313, p < .01$, chicas; $r = -.176, p < .01$, chicos).

Los Problemas de Comunicación con la Madre correlacionan de manera negativa con la mayoría de variables, tanto en chicos como en chicas. Por otra parte, correlacionan alta y positivamente con los problemas de Comunicación con el Padre ($r = .660, p < .01$, chicas; $r = .739, p < .01$, chicos). Estas correlaciones son las más elevadas de todas las que se han constatado en estos análisis y podrían indicar una alta probabilidad de que algunos adolescentes manifiesten dificultades y problemas en la comunicación con ambos progenitores. Los problemas en la Comunicación con la Madre correlacionan también positivamente, aunque en menor medida, con los Sentimientos de Soledad en chicas y chicos ($r = .282, p < .01$, chicas; $r = .218, p < .01$, chicos). Del mismo modo, los Problemas de Comunicación con el Padre mantienen una tendencia similar a los Problemas de Comunicación con la Madre en cuanto a la relación con el resto de variables de la tabla. De este modo, además de con Problemas de Comunicación con la Madre, correlacionan positivamente con los Sentimientos de Soledad en chicas y chicos ($r = .266, p < .01$, chicas; $r = .219, p < .01$, chicos).

Respecto a los tres factores que integran la escala de Identificación Grupal (Autocategorización, Valoración y Compromiso), éstos muestran, en general, correlaciones positivas con la Comunicación Abierta con ambos progenitores y negativas con los Problemas de comunicación con ambos progenitores. Además, es destacable la correlación positiva existente entre los tres factores de esta escala entre sí, tanto en chicos como en chicas, así como el hecho de que los tres factores muestren correlaciones negativas con Sentimientos de Soledad: Autocategorización ($r = -.226, p < .01$, chicas; $r = -.225, p < .01$, chicos), Valoración Grupal ($r = -.126, p < .05$, chicas; $r = -.159, p < .01$, chicos) y Compromiso Grupal ($r = -.187, p < .01$, chicas; $r = -.119, p < .05$, chicos). Estos tres factores muestran también, en chicas y chicos, correlaciones positivas con la Evaluación Subjetiva de la Red Social: Autocategorización ($r = .381, p < .01$, chicas; $r = .309, p < .01$, chicos), Valoración Grupal ($r = .178, p < .01$, chicas; $r = .125, p < .05$, chicos) y Compromiso Grupal ($r = .162, p < .01$, sólo en chicas).

Tanto en chicas como en chicos, la variable Sentimientos de Soledad muestra correlaciones negativas con la mayoría de las variables, excepto con los Problemas de Comunicación con ambos progenitores, siendo especialmente destacable su correlación negativa con el otro factor de la Escala de Soledad, la Evaluación Subjetiva de la Red Social ($r = -.615, p < .01$, chicas; $r = -.519, p < .01$, chicos). En general, se observa que, tanto en chicos como en chicas, los Sentimientos de Soledad se relacionan negativamente con variables indicativas de un ajuste psicosocial positivo y positivamente con otras variables indicativas de un peor ajuste psicosocial.

Por último, la variable Evaluación Subjetiva de la Red Social muestra correlaciones positivas con la Comunicación Abierta con la Madre ($r = .301, p < .01$, chicas; $r = .335, p < .01$, chicos) y con la Comunicación Abierta el Padre ($r = .207, p < .01$, chicas; $r = .380, p < .01$, chicos), tanto en chicas como en chicos. Además, se observa una correlación positiva de esta variable con la Autocategorización ($r = .381, p < .01$, chicas; $r = .309, p < .01$, chicos) y, en menor medida, con la Valoración Grupal ($r = .178, p < .01$, chicas; $r = .125, p < .05$, chicos). En el caso de las chicas, la Evaluación Subjetiva de la Red Social correlaciona positivamente con Compromiso Grupal ($r = .162, p < .01$) y negativamente con los Problemas de Comunicación con la Madre ($r = -.112, p < .01$). Las correlaciones de las variables personales y escolares con las variables familiares y sociales se han analizado también de forma separada en chicos y chicas. En la Tabla 6.20 se muestran estas correlaciones para la muestra de chicos.

Tabla 6.20. Correlaciones entre las variables personales y escolares y las variables familiares y sociales. Chicos

VARIABLES	Comun. Abierta Madre	Problemas Comun. Madre	Comun. Abierta Padre	Problemas Comun. Padre	Autocategor. Grupal	Valoración Grupal	Compromiso Grupal	Sentim. Soledad	Evaluación Red Social
Sensibilidad Intercultural	.106*	-.079	.096	-.095	.017	.052	.013	-.018	-.005
Empatía Emocional	.099	.050	.063	.003	.171**	.054	.073	.085	.152**
Empatía Cognitiva	.153**	.004	.099	-.014	.227**	.242**	.234**	-.118*	.304**
Autoconcepto Académico	.193**	-.110*	.272**	-.123*	.103	.086	.067	-.168**	.154**
Autoconcepto Social	.122*	-.059	.187**	-.039	.286**	.062	.095	-.391**	.469**
Autoconcepto Emocional	.037	-.179**	.111*	-.129*	.128*	.107*	.190**	-.282**	.123*
Autoconcepto Familiar	.450**	-.179**	.466**	-.116*	.176**	.104*	.057	-.229**	.350**
Autoconcepto Físico	.185**	-.036	.253**	.014	.175**	.045	.081	-.214**	.306**
Satisfacción con la Vida	.308**	-.155**	.351**	-.124*	.201**	.130*	.120*	-.333**	.375**
Ayuda Profesor	.192**	-.238**	.197**	-.264**	.102	.125*	.134*	-.136**	.058

** La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral);

* La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral).

En la Tabla 6.20 se observa como, en los chicos, la Sensibilidad Intercultural correlaciona únicamente con Comunicación Abierta con la Madre ($r = .106, p < .05$). La Empatía Emocional correlaciona, aunque con un tamaño del efecto pequeño, con Autocategorización ($r = .171, p < .01$) y Evaluación Subjetiva de la Red Social ($r = .152, p < .01$). Por su parte, la Empatía Cognitiva correlaciona con Comunicación Abierta con la Madre ($r = .153, p < .01$) y con los tres factores de la Escala de Identificación Grupal: Autocategorización ($r = .227, p < .01$), Valoración Grupal ($r = .242, p < .01$) y Compromiso Grupal ($r = .234, p < .01$). La Empatía Emocional también correlaciona con los factores de la Escala de Soledad: de manera positiva con Evaluación Subjetiva de la Red Social ($r = .304, p < .01$) y negativamente con Sentimientos de Soledad ($r = -.118, p < .05$).

Las distintas dimensiones del Autoconcepto muestran correlaciones significativas con la Comunicación Familiar, la Identificación Grupal y la Soledad. De un modo más específico, se observa que el Autoconcepto Académico correlaciona de manera positiva con Comunicación Abierta con la Madre ($r = .193, p < .01$) y con el Padre ($r = .272, p < .01$), y con Evaluación Subjetiva de la Red Social ($r = .154, p < .01$). Su correlación es negativa con Problemas de Comunicación con la Madre ($r = -.110, p < .05$) y con el Padre ($r = -.123, p < .05$), y con Sentimientos de Soledad ($r = -.168, p < .01$).

Por su parte, el Autoconcepto Social también correlaciona positivamente con Comunicación Abierta con la Madre ($r = .122, p < .05$) y con el Padre ($r = .187, p < .01$) y, además, con Autocategorización ($r = .286, p < .01$) y Evaluación Subjetiva de la Red Social ($r = .469, p < .01$), siendo esta última correlación moderada. Su correlación es negativa con los Sentimientos de Soledad ($r = -.391, p < .01$). El Autoconcepto Emocional correlaciona de manera positiva, aunque con un tamaño del efecto pequeño, con los tres factores de la Escala de Identificación Grupal y también con Evaluación Subjetiva de la Red Social ($r = .123, p < .05$). Lo hace de manera negativa con Problemas de Comunicación con la Madre ($r = -.179, p < .01$) y con el Padre ($r = -.129, p < .05$), y también con Sentimientos de Soledad ($r = -.282, p < .01$).

Respecto al Autoconcepto Familiar, este factor muestra correlaciones positivas significativas, y con un tamaño del efecto medio (Cohen, 1988), con la Comunicación Abierta con la Madre ($r = .450, p < .01$), con la Comunicación Abierta con el Padre ($r = .466, p < .01$) y con Evaluación Subjetiva de la Red Social ($r = .350, p < .01$). También correlaciona positivamente, aunque con un tamaño del efecto menor, con Autocategorización ($r = .176, p < .01$) y Valoración Grupal ($r = .107, p < .05$). Por el contrario, el Autoconcepto Familiar correlaciona negativamente con Problemas de Comunicación con la Madre ($r = -.179, p < .01$), con Problemas de Comunicación con el Padre ($r = -.116, p < .05$) y con los Sentimientos de Soledad ($r = -.229, p < .01$). Finalmente, el Autoconcepto Físico muestra una correlación positiva con Comunicación Abierta con la Madre ($r = .185, p < .01$), con Comunicación Abierta con el Padre ($r =$

.253, $p < .01$), con Autocategorización ($r = .175$, $p < .01$) y con Evaluación Subjetiva de la Red Social ($r = .306$, $p < .01$). Este factor muestra correlaciones negativas significativas con Sentimientos de Soledad ($r = -.214$, $p < .01$).

La variable Satisfacción con la Vida correlaciona con todas las variables de la Tabla 6.20. El sentido de la correlación es positivo con Comunicación Abierta con la Madre ($r = .308$, $p < .01$) y con el Padre ($r = .351$, $p < .01$), y también con los tres factores de la escala de Identificación Grupal y con Evaluación Subjetiva de la Red Social ($r = .375$, $p < .01$). Una adecuada comunicación familiar con ambos progenitores, la identificación con el grupo de iguales y una evaluación positiva de la red social son factores, por tanto, relacionados con una mayor Satisfacción con la Vida en chicos adolescentes. Por otra parte, también se observa en la tabla que los Problemas de Comunicación con la Madre ($r = -.155$, $p < .01$), los Problemas de Comunicación con el Padre ($r = -.124$, $p < .05$) y los Sentimientos de Soledad ($r = -.333$, $p < .01$) correlacionan negativamente con la Satisfacción de la Vida de los chicos.

Por último, la Percepción de Ayuda del Profesor mantiene una correlación positiva con Comunicación Abierta con la Madre ($r = .192$, $p < .01$) y con el Padre ($r = .197$, $p < .01$), y también con Valoración Grupal ($r = .125$, $p < .05$) y Compromiso Grupal ($r = .134$, $p < .05$). Su correlación es negativa con Problemas de Comunicación con la Madre ($r = -.238$, $p < .01$) y con el Padre ($r = -.264$, $p < .01$), y con Sentimientos de Soledad ($r = -.136$, $p < .01$).

A continuación, en la Tabla 6.21 se pueden observar los resultados de las correlaciones entre las variables personales y escolares y las variables familiares y sociales en la submuestra de chicas. En primer lugar, se observa que la Sensibilidad Intercultural, a diferencia de en la muestra de chicos, correlaciona positivamente con la Valoración Grupal ($r = .130$, $p < .05$) y con los Sentimientos de Soledad ($r = .157$, $p < .01$), pero no con la Comunicación Abierta con la Madre. Respecto a las variables de Empatía, los resultados indican que la Empatía Emocional correlaciona positivamente con Autocategorización ($r = .199$, $p < .05$) y con Evaluación Subjetiva de la Red Social ($r = .188$, $p < .05$), al igual que en la submuestra de chicos. Por su parte, la Empatía Cognitiva correlaciona positivamente con Autocategorización ($r = .236$, $p < .01$), Valoración Grupal ($r = .126$, $p < .05$) y Evaluación Subjetiva de la Red Social ($r = .304$, $p < .01$). Sin embargo, y a diferencia de los chicos, no presenta correlaciones significativas con la Comunicación Abierta con la Madre y con el Compromiso Grupal. Los resultados obtenidos muestran, por tanto, la existencia de relaciones significativas entre la Comunicación Abierta con la Madre y las variables de Sensibilidad Intercultural y Empatía Cognitiva en los chicos, que no se observan en las chicas.

Tabla 6.21. Correlaciones entre las variables personales y escolares y las variables familiares y sociales. Chicas

Variables	Comun. Abierta Madre	Problemas Comun. Madre	Comun. Abierta Padre	Problemas Comun. Padre	Autocategor. Grupal	Valoración Grupal	Comprom. Grupal	Sentim. Soledad	Evaluación Red Social
Sensibilidad Intercultural	.065	-.020	-.002	-.003	.014	.130*	.072	.157**	-.053
Empatía Emocional	.083	-.028	.055	-.029	.199**	.096	.033	-.019	.188**
Empatía Cognitiva	.066	-.005	.051	-.068	.236**	.126*	-.018	-.066	.304**
Autoconcepto Académico	.174**	-.273**	.191**	-.265**	.197**	.107*	.062	-.136**	.031
Autoconcepto Social	.122*	.002	.075	-.071	.206**	.179**	.149**	-.369**	.465**
Autoconcepto Emocional	.085	-.165**	.111*	-.176**	-.042	-.011	.131*	-.246**	.111*
Autoconcepto Familiar	.509**	-.352**	.445**	-.323**	.211**	.195**	.021	-.312**	.319**
Autoconcepto Físico	.095	-.122*	.134*	-.176**	.030	.054	.057	-.227**	.153**
Satisfacción con la Vida	.346**	-.343**	.339**	-.353**	.189**	.149**	.122*	-.484**	.418**
Ayuda Profesor	.190**	-.200**	.170**	-.239**	.104	.110*	.139**	-.255**	.129*

** . La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

* . La correlación es significante al nivel .05 (bilateral).

Respecto al Autoconcepto, se observan también en la Tabla 6.21 similitudes y diferencias con la submuestra de chicos. Así, el Autoconcepto Académico correlaciona, al igual que en los chicos, de manera positiva con la Comunicación Abierta con la Madre ($r = .174$, $p < .01$) y con el Padre ($r = .191$, $p < .01$), y negativamente con los Problemas de Comunicación con la Madre ($r = -.273$, $p < .01$) y con el Padre ($r = -.265$, $p < .01$) y con los Sentimientos de Soledad ($r = -.136$, $p < .01$). Sin embargo, no muestra correlaciones significativas con la Evaluación Subjetiva de la Red Social, tal y como lo hacía en el caso de los chicos; mientras que sí correlaciona positivamente con dos variables que no mostraban correlaciones significativas en chicos: la Autocategorización ($r = .197$, $p < .01$) y la Valoración Grupal ($r = .107$, $p < .05$).

El Autoconcepto Social correlaciona, con un tamaño del efecto pequeño, con Comunicación Abierta con la Madre ($r = .122$, $p < .05$), pero no lo hace con Comunicación Abierta con el Padre, tal y como lo hacía en los chicos. También correlaciona con los tres

factores de la Escala de Identificación Grupal y, de manera destacada, con Evaluación Subjetiva de la Red Social ($r = .465, p < .01$). Cambia el sentido de la correlación con Sentimientos de Soledad ($r = -.369, p < .01$). El Autoconcepto Emocional correlaciona de manera positiva, aunque con un tamaño del efecto pequeño, con Comunicación Abierta con el Padre ($r = .111, p < .05$), con Compromiso Grupal ($r = .131, p < .05$) y con Evaluación Subjetiva de la Red Social ($r = .111, p < .05$). Estas relaciones también eran significativas en los chicos. Por otra parte, correlaciona de manera negativa con los Problemas de Comunicación con la Madre ($r = -.165, p < .01$) y con el Padre ($r = -.176, p < .05$), y también con Sentimientos de Soledad ($r = -.246, p < .01$), de forma también similar a los chicos. En cambio, no se observan correlaciones significativas entre el Autoconcepto Emocional y las variables de Autocategorización y Valoración Grupal, que sí estaban correlacionadas significativamente en los chicos.

El Autoconcepto Familiar correlaciona destacada y positivamente con la Comunicación Abierta con la Madre ($r = .509, p < .01$) y con el Padre ($r = .445, p < .01$), y con la Evaluación Subjetiva de la Red Social ($r = .319, p < .01$). También correlaciona positivamente con Autocategorización ($r = .211, p < .01$) y Valoración Grupal ($r = .195, p < .05$). Por el contrario, el Autoconcepto Familiar correlaciona negativamente con Problemas de Comunicación con la Madre ($r = -.352, p < .01$) y con el Padre ($r = -.323, p < .05$), y con Sentimientos de Soledad ($r = -.312, p < .01$). El patrón de correlaciones entre estas variables es muy similar al caso de los chicos, pero en las chicas, el tamaño del efecto de las correlaciones negativas es más elevado.

Por su parte, el Autoconcepto Físico muestra una correlación positiva con la Comunicación Abierta con el Padre ($r = .134, p < .05$), pero no con la Madre, una correlación que sí era significativa en el caso de los chicos. Por el contrario, en las chicas sí se constatan correlaciones negativas entre el Autoconcepto Físico y los Problemas de Comunicación con la Madre ($r = -.122, p < .05$) y con el Padre ($r = -.176, p < .01$), unas correlaciones que no eran significativas para los chicos. Por último, y al igual que en los chicos, el Autoconcepto Físico correlaciona positivamente con la Evaluación Subjetiva de la Red Social ($r = .153, p < .01$) y negativamente con los Sentimientos de Soledad ($r = -.227, p < .01$), lo indicaría la existencia de un importante vínculo entre esta dimensión del Autoconcepto y las relaciones interpersonales para los chicos y chicas adolescentes.

En cuanto a la Satisfacción con la Vida, esta variable correlaciona con todas las variables analizadas, al igual que se constataba en la submuestra de chicos. El sentido de la correlación es positivo con la Comunicación Abierta con la Madre ($r = .346, p < .01$) y con el Padre ($r = .339, p < .01$), y también con los tres factores de la escala de Identificación Grupal y con Evaluación Subjetiva de la Red Social ($r = .418, p < .01$). El sentido de la correlación es negativo con Problemas de Comunicación con la Madre ($r = -.343, p < .01$), con el Padre ($r = -.353, p < .01$) y con Sentimientos de Soledad ($r = -.484, p < .01$). En

este caso también son más elevadas las correlaciones negativas que en la submuestra de chicos.

Por último, al igual que en los chicos, se observan correlaciones significativas positivas entre la Percepción de Ayuda de los Profesores y las variables de Comunicación Abierta con la Madre ($r = .190, p < .01$), Comunicación Abierta con el Padre ($r = .170, p < .01$), Valoración Grupal ($r = .110, p < .05$), Compromiso Grupal ($r = .139, p < .01$) y Evaluación Subjetiva de la Red Social ($r = .129, p < .05$). Por otra parte, esta variable muestra correlaciones negativas con los Problemas de Comunicación con la Madre ($r = -.200, p < .01$) y con el Padre ($r = -.239, p < .01$), y también con Sentimientos de Soledad ($r = -.255, p < .01$).

2.4. Correlaciones entre variables en alumnado autóctono e inmigrante

Finalmente, se han explorado también las relaciones entre las distintas variables en alumnado autóctono (nacido en España) y alumnado inmigrante (nacido en otros países), por separado. Esta información se presenta a continuación, agrupando los resultados en diferentes tablas. Para facilitar la comparación de los resultados de ambos grupos, en cada tabla se ofrecen los resultados de las correlaciones en alumnado autóctono en la parte superior de la diagonal y en alumnado inmigrante en la parte inferior de la diagonal.

En la Tabla 6.22 se muestran los resultados de los análisis de correlaciones realizados entre las variables de Sensibilidad Intercultural, Empatía, Autoconcepto, Satisfacción con la Vida y Percepción de Ayuda del Profesor en alumnos nacidos dentro y fuera de España. En esta tabla se observan tanto similitudes como diferencias en las correlaciones entre variables que son significativas en alumnado autóctono e inmigrante. En primer lugar, observamos como la Sensibilidad Intercultural correlaciona significativa y positivamente, tanto en alumnado autóctono como en inmigrante, con la Empatía Cognitiva ($r = .110, p < .01$, autóctonos; $r = .298, p < .01$, inmigrantes). Por su parte, en los alumnos nacidos en España, la Sensibilidad Intercultural también correlaciona significativamente con la Empatía Emocional ($r = .192, p < .01$), el Autoconcepto Académico ($r = .141, p < .01$) y la Ayuda del Profesor ($r = .150, p < .01$), no siendo significativas estas correlaciones en el alumnado nacido fuera de España. En estos alumnos, por el contrario, sí se constata una correlación positiva y significativa de la Sensibilidad Intercultural con el Autoconcepto Social ($r = .176, p < .05$).

En cuanto a la Empatía, tanto en alumnado autóctono como inmigrante, se observa una correlación positiva moderada entre Empatía Emocional y Empatía Cognitiva ($r = .456, p < .01$, autóctonos; $r = .427, p < .01$, inmigrantes), correlaciones negativas entre Empatía Emocional y Autoconcepto Emocional ($r = -.300, p < .01$, autóctonos; $r = -.411, p < .01$, inmigrantes), y correlaciones positivas entre Empatía Cognitiva y Autoconcepto Social ($r = .218, p < .01$, autóctonos; $r = .337, p < .01$, inmigrantes). No obstante, se observan

también diferencias entre alumnos nacidos dentro y fuera de España en algunas de las variables relacionadas de forma significativa con los dos factores de la Empatía. De este modo, la Empatía Emocional correlaciona negativamente con el Autoconcepto Físico en el alumnado autóctono ($r = -.147, p < .01$), y la Empatía Cognitiva lo hace positivamente, aunque con una magnitud muy baja, con el Autoconcepto Académico ($r = .087, p < .01$) y la Satisfacción con la Vida ($r = .067, p < .05$). Sin embargo, en el alumnado nacido fuera de España, se encuentran relaciones significativas de la Empatía Emocional con el Autoconcepto Académico ($r = .230, p < .01$) y con el Autoconcepto Social ($r = .283, p < .01$), y de la Empatía Cognitiva con el Autoconcepto Familiar ($r = .232, p < .01$).

Tabla 6.22. Correlaciones entre variables personales y escolares.
Alumnado autóctono (parte superior de la diagonal) y alumnado inmigrante (parte inferior)

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.Sensibilidad Intercultural	1	.192**	.110**	.141**	.007	-.013	.008	-.053	.034	.150**
2. Empatía Emocional	.172	1	.456**	.044	.038	-.300**	.013	-.147**	.032	-.005
3. Empatía Cognitiva	.298**	.427**	1	.087**	.218**	-.043	.058	-.019	.067*	-.048
4.Autoconcepto Académico	.122	.230**	.170	1	.137**	.050	.338**	.386**	.288**	.295**
5.Autoconcepto Social	.176*	.283**	.337**	.199*	1	.198**	.189**	.364**	.225**	.054
6.Autoconcepto Emocional	.046	-.411**	-.002	-.028	.101	1	.064*	.162**	.156**	.108**
7.Autoconcepto Familiar	.126	.139	.232**	.373**	.340**	.155	1	.264**	.418**	.171**
8.Autoconcepto Físico	.052	-.124	.010	.341**	.216*	.189*	.347**	1	.315**	.187**
9. Satisfacción con la Vida	.113	-.112	.059	.214*	.245**	.403**	.491**	.289**	1	.168**
10. Ayuda Profesor	.053	-.043	.050	.140	-.095	.182*	.074	.065	.091	1

** La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral).

Respecto al Autoconcepto, se aprecia en la Tabla 6.22 como la mayoría de sus factores correlacionan positivamente entre sí, tanto en el caso del alumnado autóctono como en el del inmigrante. Es especialmente relevante la correlación existente entre el Autoconcepto Académico y el Autoconcepto Familiar ($r = .338, p < .01$, autóctonos; $r = .373, p < .01$, inmigrantes) y entre el Autoconcepto Académico y el Autoconcepto Físico ($r = .386, p < .01$, autóctonos; $r = .341, p < .01$, inmigrantes). El Autoconcepto Académico también se relaciona positiva y significativamente, aunque en menor medida, con el Autoconcepto Social ($r = .137, p < .01$, autóctonos; $r = .199, p < .05$, inmigrantes). Por su parte, el Autoconcepto Social se relaciona positivamente con el Autoconcepto Familiar, sobre todo

en el caso del alumnado inmigrante ($r = .189, p < .01$, autóctonos; $r = .340, p < .01$, inmigrantes), y con el Autoconcepto Físico, en mayor medida en el alumnado autóctono ($r = .364, p < .01$, autóctonos; $r = .216, p < .05$, inmigrantes). El Autoconcepto Social también se relaciona con el Autoconcepto Emocional, pero únicamente en el caso del alumnado nacido en España ($r = .198, p < .01$). Es relevante destacar como el Autoconcepto Físico correlaciona positiva y significativamente con todos los demás factores del Autoconcepto, tanto en el alumnado autóctono como en el inmigrante.

Se aprecian también correlaciones positivas significativas entre la Satisfacción con la Vida y todos los factores del Autoconcepto, tanto en alumnos nacidos en España como en aquellos nacidos fuera de nuestras fronteras. En este sentido, es especialmente destacable la relación de la Satisfacción con la Vida con el Autoconcepto Familiar ($r = .418, p < .01$, autóctonos; $r = .491, p < .01$, inmigrantes). También es relevante la relación entre la Satisfacción con la Vida y el Autoconcepto Emocional en el alumnado inmigrante, siendo esta relación significativamente menor en el alumnado autóctono ($r = .156, p < .01$, autóctonos; $r = .403, p < .01$, inmigrantes). Asimismo, cabe destacar la relación entre la Satisfacción con la Vida y el Autoconcepto Físico, tanto en alumnado autóctono como inmigrante ($r = .315, p < .01$, autóctonos; $r = .289, p < .01$, inmigrantes). En el caso de los alumnos nacidos en España, la Satisfacción con la Vida también correlaciona significativa y positivamente con la Percepción de Ayuda del profesor ($r = .168, p < .01$); sin embargo, esta correlación es inexistente en el alumnado nacido fuera de España.

Por último, es especialmente relevante el hecho de que, en el caso del alumnado inmigrante, la Percepción de Ayuda del Profesor únicamente correlaciona positivamente con el Autoconcepto Emocional ($r = .182, p < .05$). Por el contrario, en el alumnado autóctono, la Percepción de Ayuda del Profesor, además de con el Autoconcepto Emocional ($r = .108, p < .01$), correlaciona con el Autoconcepto Académico ($r = .295, p < .01$), el Autoconcepto Familiar ($r = .171, p < .01$), el Autoconcepto Físico ($r = .187, p < .01$), la Sensibilidad Intercultural ($r = .150, p < .01$) y la Satisfacción con la Vida ($r = .168, p < .01$).

Seguidamente, en la Tabla 6.23, se muestran las correlaciones entre las variables de Comunicación Abierta con la Madre, Problemas de Comunicación con la Madre, Comunicación Abierta con el Padre, Problemas de Comunicación con el Padre, Autocategorización, Valoración Grupal, Compromiso Grupal, Sentimientos de Soledad y Evaluación Subjetiva de la Red Social.

Tabla 6.23. Correlaciones entre variables familiares y sociales.
Alumnado autóctono (parte superior de la diagonal) y alumnado inmigrante (parte inferior)

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Comunicación Abierta Madre	1	-.209**	.595**	-.079	.193**	.214**	.078*	-.245**	.290**
2. Problemas Comunicación Madre	-.047	1	-.213**	.713**	-.146**	-.128**	-.157**	.223**	-.071
3. Comunicación Abierta Padre	.632**	-.275*	1	-.256**	.211**	.191**	.035	-.284**	.267**
4. Problemas Comunicación Padre	-.076	.610**	-.061	1	-.158**	-.111**	-.107**	.235**	-.050
5. Autocategorización Grupal	.090	.018	.089	-.063	1	.345**	.287**	-.256**	.356**
6. Valoración Grupal	.241*	-.103	.088	-.048	.243*	1	.495**	-.129**	.126**
7. Compromiso Grupal	.137	.007	-.047	-.013	.211*	.530**	1	-.127**	.128**
8. Sentimientos Soledad	-.446**	.425**	-.363**	.311**	.046	-.163	-.288**	1	-.560**
9. Evaluación Red Social	.443**	-.107	.404**	-.046	.201	.162	.047	-.556**	1

** La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral) / * La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral).

En la Tabla 6.23 se aprecia como la mayoría de las variables correlacionan de forma significativa entre sí en el alumnado autóctono. Sin embargo, las correlaciones entre variables son más escasas en el alumnado inmigrante. En relación a la Comunicación Abierta con la Madre, es relevante su elevada correlación positiva con la Comunicación Abierta con el Padre, tanto en alumnado autóctono como inmigrante ($r = .595$, $p < .01$, autóctonos; $r = .632$, $p < .01$, inmigrantes). La Comunicación Abierta con la Madre también se relaciona positivamente con la Valoración Grupal en ambas muestras ($r = .214$, $p < .01$, autóctonos; $r = .241$, $p < .05$, inmigrantes). Tanto la correlación positiva de esta variable con la Evaluación Subjetiva de la Red Social ($r = .290$, $p < .01$, autóctonos; $r = .443$, $p < .01$, inmigrantes), como negativa con los Sentimientos de Soledad ($r = -.245$, $p < .01$, autóctonos; $r = -.446$, $p < .01$, inmigrantes), son especialmente destacables en el alumnado inmigrante. Por su parte, en el alumnado autóctono también se observan correlaciones significativas entre la Comunicación Abierta con la Madre y los Problemas de Comunicación con la Madre ($r = -.209$, $p < .01$), la Autocategorización Grupal ($r = .193$, $p < .01$) y el Compromiso Grupal ($r = .078$, $p < .05$).

En cuanto a las correlaciones de la variable Comunicación Abierta con el Padre, ésta se relaciona negativamente con los Problemas de Comunicación con la Madre en ambas submuestras ($r = -.213$, $p < .01$, autóctonos; $r = -.275$, $p < .05$, inmigrantes), pero únicamente lo hace con los Problemas de Comunicación con el Padre en la muestra de alumnos autóctonos ($r = -.256$, $p < .01$). Asimismo, esta variable se relaciona

negativamente con los Sentimientos de Soledad ($r = -.284, p < .01$, autóctonos; $r = -.363, p < .01$, inmigrantes) y positivamente con la Evaluación Subjetiva de la Red Social ($r = .267, p < .01$, autóctonos; $r = .404, p < .01$, inmigrantes) en los dos grupos de alumnos, pero de manera más destacada en el caso de los adolescentes inmigrantes. En el caso de los adolescentes nacidos en España, la Comunicación Abierta con el Padre también se relaciona significativa y positivamente con la Autocategorización Grupal ($r = .211, p < .01$) y la Valoración Grupal ($r = .191, p < .01$).

Los Problemas de Comunicación con la Madre correlacionan alta y positivamente con los problemas de Comunicación con el Padre ($r = .713, p < .01$, autóctonos; $r = .610, p < .01$, inmigrantes), tanto en los alumnos nacidos en España como en los nacidos fuera de nuestro país. Los Problemas de Comunicación con la Madre también correlacionan positivamente, aunque en menor medida, con los Sentimientos de Soledad, especialmente en el caso del alumnado inmigrante ($r = .223, p < .01$, autóctonos; $r = .425, p < .01$, inmigrantes). En el caso de los adolescentes autóctonos, esta variable se correlaciona negativamente con los tres factores que integran la escala de Identificación Grupal: Autocategorización ($r = -.146, p < .01$), Valoración Grupal ($r = -.128, p < .01$) y Compromiso Grupal ($r = -.157, p < .01$).

De igual manera, los Problemas de Comunicación con el Padre muestran una tendencia similar a los Problemas de Comunicación con la Madre en cuanto a la relación con el resto de variables de la Tabla 6.23. Así, además de con los Problemas de Comunicación con la Madre, correlacionan positivamente con los Sentimientos de Soledad, tanto en adolescentes autóctonos como en inmigrantes, aunque en mayor medida en éstos últimos ($r = .235, p < .01$, autóctonos; $r = .311, p < .01$, inmigrantes). Asimismo, en los alumnos autóctonos, los Problemas de Comunicación con el Padre también correlacionan negativamente con Autocategorización ($r = -.158, p < .01$), Valoración Grupal ($r = -.111, p < .01$) y Compromiso Grupal ($r = -.107, p < .01$).

Respecto a los tres factores integrantes de la escala de Identificación Grupal (Autocategorización, Valoración y Compromiso) es destacable la correlación positiva existente entre los tres factores de esta escala entre sí, tanto en alumnado autóctono como inmigrante. De estas correlaciones, la más elevada en ambas submuestras es la de la Valoración Grupal con el Compromiso Grupal ($r = .495, p < .01$, autóctonos; $r = .530, p < .01$, inmigrantes). En el caso de los adolescentes nacidos en España, los tres factores anteriormente citados muestran correlaciones negativas con los Sentimientos de Soledad: Autocategorización ($r = -.256, p < .01$), Valoración Grupal ($r = -.129, p < .01$) y Compromiso Grupal ($r = -.127, p < .01$) y correlaciones positivas con la Evaluación Subjetiva de la Red Social: Autocategorización ($r = .356, p < .01$), Valoración Grupal ($r = .126, p < .01$) y Compromiso Grupal ($r = .128, p < .01$). Sin embargo, en el caso de los alumnos nacidos fuera de España, únicamente el Compromiso Grupal se relaciona significativa y negativamente con los Sentimientos de Soledad ($r = -.288, p < .01$).

Como ya se ha indicado en párrafos anteriores, la variable Sentimientos de Soledad muestra correlaciones significativas con todas las variables en la muestra de alumnos autóctonos, y con gran parte de variables en la muestra de alumnado inmigrante. Estas correlaciones son negativas con variables indicativas de ajuste y bienestar psicosocial y positivas con variables indicativas de peor ajuste. Por el contrario, la variable Evaluación Subjetiva de la Red Social se relaciona positivamente con la mayoría de las variables en la muestra de adolescentes autóctonos (en concreto, con la Comunicación Abierta con ambos progenitores y con los tres factores de Identificación Grupal). Sin embargo, en el caso de los adolescentes inmigrantes esta relación significativa sólo se encuentra con la Comunicación Abierta con la Madre ($r = .443$, $p < .01$) y con el Padre ($r = .404$, $p < .01$). Por último, cabe destacar la correlación elevada y negativa entre los Sentimientos de Soledad y la Evaluación Subjetiva de la Red Social, tanto en alumnos autóctonos como inmigrantes ($r = -.560$, $p < .01$, autóctonos; $r = -.556$, $p < .01$, inmigrantes).

Finalmente, se muestran en la Tabla 6.24 los resultados de las correlaciones entre las variables personales y escolares y las variables familiares y sociales en alumnado autóctono e inmigrante, mostrando en primer lugar los resultados del alumnado autóctono.

Tabla 6.24. Correlaciones entre las variables personales y escolares y las variables familiares y sociales. Alumnado autóctono

Variables	Comun. Abierta Madre	Problemas Comun. Madre	Comun. Abierta Padre	Problemas Comun. Padre	Autocategor. Grupal	Valoración Grupal	Comprom. Grupal	Sentim. Soledad	Evaluación Red Social
Sensibilidad Intercultural	.103*	-.026	.065	-.013	.034	.111**	.028	.098*	-.029
Empatía Emocional	.110**	.047	.032	.057	.212**	.113**	.083*	.036	.157**
Empatía Cognitiva	.088*	.029	.041	.021	.251**	.209**	.127**	-.075	.288**
Autoconcepto Académico	.187**	-.205**	.226**	-.208**	.152**	.118**	.075	-.163**	.093*
Autoconcepto Social	.086*	-.018	.136**	-.051	.255**	.061	.120**	-.376**	.465**
Autoconcepto Emocional	.013	-.177**	.132**	-.165**	.034	.004	.125**	-.236**	.121**
Autoconcepto Familiar	.406**	-.298**	.428**	-.241**	.181**	.114**	.060	-.254**	.286**
Autoconcepto Físico	.092*	-.113**	.200**	-.139**	.055	-.037	.031	-.221**	.209**
Satisfacción con la Vida	.264**	-.251**	.315**	-.250**	.187**	.105**	.113**	-.392**	.388**
Ayuda Profesor	.196**	-.226**	.212**	-.262**	.116**	.098*	.134**	-.189**	.089*

** . La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral) / * . La correlación es significante al nivel .05 (bilateral).

En la Tabla 6.24 se observa como en los adolescentes nacidos en España la Sensibilidad Intercultural correlaciona levemente con la Comunicación Abierta con la Madre ($r = .103, p < .05$), la Valoración Grupal ($r = .111, p < .01$) y los Sentimientos de Soledad ($r = .098, p < .05$). Por su parte, ambos factores de la Empatía correlacionan con la Comunicación Abierta con la Madre ($r = .110, p < .01$, Empatía Emocional; $r = .088, p < .05$, Empatía Cognitiva), la Autocategorización ($r = .212, p < .01$, Empatía Emocional; $r = .251, p < .01$, Empatía Cognitiva), la Valoración Grupal ($r = .113, p < .01$, Empatía Emocional; $r = .209, p < .01$, Empatía Cognitiva), el Compromiso Grupal ($r = .083, p < .05$, Empatía Emocional; $r = .127, p < .01$ Empatía Cognitiva) y la Evaluación Subjetiva de la Red Social ($r = .157, p < .01$, Empatía Emocional; $r = .288, p < .01$, Empatía Cognitiva).

En cuanto a las diferentes dimensiones del Autoconcepto en alumnado autóctono, en la Tabla 6.24 se observa como el Autoconcepto Académico correlaciona de manera positiva con la Comunicación Abierta con la Madre ($r = .187, p < .01$) y con el Padre ($r = .226, p < .01$), con Autocategorización ($r = .152, p < .01$), Valoración Grupal ($r = .118, p < .01$) y, levemente, con Evaluación Subjetiva de la Red Social ($r = .093, p < .05$). La correlación del Autoconcepto Académico es negativa con Problemas de Comunicación con la Madre ($r = -.205, p < .01$) y con el Padre ($r = -.208, p < .01$), y también con Sentimientos de Soledad ($r = -.163, p < .01$).

Por otra parte, el Autoconcepto Social correlaciona positivamente, aunque con una magnitud pequeña, con Comunicación Abierta con la Madre ($r = .086, p < .05$) y con el Padre ($r = .136, p < .01$). Además, lo hace de manera positiva con Autocategorización ($r = .255, p < .01$), Compromiso Grupal ($r = .120, p < .01$) y, especialmente, con Evaluación Subjetiva de la Red Social ($r = .465, p < .01$) y, negativamente, con Sentimientos de Soledad ($r = -.376, p < .01$). En tercer lugar, el Autoconcepto Emocional correlaciona de manera positiva con Comunicación Abierta con el Padre ($r = .132, p < .01$) -pero no con la Madre-, con Compromiso Grupal ($r = .125, p < .01$) y con Evaluación Subjetiva de la Red Social ($r = .121, p < .01$). Lo hace de manera negativa con Problemas de Comunicación con la Madre ($r = -.177, p < .01$) y con el Padre ($r = -.165, p < .01$), y también con Sentimientos de Soledad ($r = -.236, p < .01$).

Respecto al Autoconcepto Familiar, éste correlaciona positiva y moderadamente con la Comunicación Abierta con la Madre ($r = .406, p < .01$) y con el Padre ($r = .428, p < .01$) y, en menor medida, con Autocategorización ($r = .181, p < .01$), Valoración Grupal ($r = .114, p < .01$) y Evaluación Subjetiva de la Red Social ($r = .286, p < .01$). Por el contrario, el Autoconcepto Familiar correlaciona negativamente con Problemas de Comunicación con la Madre ($r = -.298, p < .01$), con Problemas de Comunicación con el Padre ($r = -.241, p < .01$) y con los Sentimientos de Soledad ($r = -.254, p < .01$). Por último, el Autoconcepto Físico muestra una correlación levemente positiva con Comunicación Abierta con la Madre ($r = .095, p < .05$) y algo mayor con Comunicación Abierta con el

Padre ($r = .200, p < .01$), también correlaciona positivamente con Evaluación Subjetiva de la Red Social ($r = .209, p < .01$). Su correlación es negativa con Problemas de Comunicación con la Madre ($r = -.113, p < .01$), con el Padre ($r = -.139, p < .01$) y con Sentimientos de Soledad ($r = -.221, p < .01$).

La variable Satisfacción con la Vida correlaciona con todas las variables de la Tabla 6.24 en los adolescentes nacidos en España. El sentido de la correlación es positivo con Comunicación Abierta con la Madre ($r = .264, p < .01$) y con el Padre ($r = .315, p < .01$), con los tres factores de la escala de Identificación Grupal y con la Evaluación Subjetiva de la Red Social ($r = .388, p < .01$), todas ellas variables vinculadas al ajuste y bienestar psicosocial. Por el contrario, la Satisfacción con la Vida correlaciona negativamente con las variables indicativas de un peor ajuste de los adolescentes: los Problemas de Comunicación con la Madre ($r = -.251, p < .01$), los Problemas de Comunicación con el Padre ($r = -.250, p < .05$) y los Sentimientos de Soledad ($r = -.392, p < .01$).

En último lugar, la Percepción de Ayuda del Profesor también mantiene correlaciones positivas con todas las variables indicativas de bienestar psicosocial y correlaciones negativas con aquellas variables que indican un peor ajuste. Así, la Percepción de Ayuda del Profesor se relaciona positivamente con la Comunicación Abierta con la Madre ($r = .196, p < .01$) y con el Padre ($r = .212, p < .01$), y más levemente con los tres factores de la escala de Identificación Grupal y con la Evaluación Subjetiva de la Red Social. Contrariamente, su correlación es negativa con Problemas de Comunicación con la Madre ($r = -.226, p < .01$) y con el Padre ($r = -.262, p < .01$), y con Sentimientos de Soledad ($r = -.189, p < .01$).

En la Tabla 6.25 se muestran las correlaciones entre las variables personales y escolares y las variables familiares y sociales en la submuestra de adolescentes inmigrantes. En general, se puede observar un menor número de correlaciones significativas entre estas variables en comparación con las existentes en la submuestra de adolescentes autóctonos. En primer lugar, se observa que la Sensibilidad Intercultural, a diferencia de lo obtenido previamente con la muestra de alumnos autóctonos, correlaciona positivamente con el Compromiso Grupal ($r = .210, p < .05$) y negativamente con los Sentimientos de Soledad ($r = -.257, p < .05$). En cuanto a la Empatía Emocional, en la muestra de adolescentes inmigrantes esta variable no correlaciona significativamente con ninguna otra. Por su parte, la Empatía Cognitiva lo hace positivamente con la Comunicación Abierta con la Madre ($r = .283, p < .01$), Valoración Grupal ($r = .356, p < .01$) y Evaluación Subjetiva de la Red Social ($r = .318, p < .01$). Asimismo, estas relaciones son más elevadas que en el caso de los alumnos autóctonos. Sin embargo, en la muestra de inmigrantes no se observan correlaciones de la Empatía Cognitiva con la Autocategorización y el Compromiso Grupal, como ocurría en la muestra de alumnos autóctonos.

Tabla 6.25. Correlaciones entre las variables personales y escolares y las variables familiares y sociales. Alumnado inmigrante

Variables	Comun. Abierta Madre	Problemas Comun. Madre	Comun. Abierta Padre	Problemas Comun. Padre	Autocategor. Grupal	Valoración Grupal	Comprom. Grupal	Sentim. Soledad	Evaluación Red Social
Sensibilidad Intercultural	.189	-.080	-.006	-.043	.164	.151	.210*	-.257*	.196
Empatía Emocional	.076	.082	-.061	-.030	.139	.192	.069	.137	.146
Empatía Cognitiva	.283**	.008	.094	-.159	.178	.356**	.193	-.144	.318**
Autoconcepto Académico	.214*	-.052	.272*	.041	.173	-.031	.011	-.085	.158
Autoconcepto Social	.287**	-.188	.167	-.208	.122	.206	.062	-.405**	.490**
Autoconcepto Emocional	.212*	-.288**	.144	-.323**	-.012	.108	.217*	-.449**	.101
Autoconcepto Familiar	.703**	-.162	.565**	-.159	.174	.080	-.081	-.333**	.502**
Autoconcepto Físico	.244*	-.063	.262*	-.004	.143	.083	.119	-.172	.247*
Satisfacción con la Vida	.578**	-.284**	.519**	-.221*	.139	.126	.150	-.457**	.379**
Ayuda Profesor	.135	-.215*	.034	-.230*	-.072	.097	.097	-.230*	.127

** . La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

* . La correlación es significante al nivel .05 (bilateral).

En relación al Autoconcepto, también se observan menos relaciones significativas con otras variables en comparación con la muestra de adolescentes autóctonos. De este modo, el Autoconcepto Académico únicamente correlaciona de manera positiva con la Comunicación Abierta con la Madre ($r = .214$, $p < .05$) y con el Padre ($r = .272$, $p < .05$). En segundo lugar, el Autoconcepto Social correlaciona de manera más elevada con la Comunicación Abierta con la Madre ($r = .287$, $p < .01$) en comparación con la submuestra de alumnado autóctono, pero no lo hace con la Comunicación Abierta con el Padre, tal y como ocurría en la submuestra de alumnos nacidos en España. Asimismo, también es destacable su correlación negativa con los Sentimientos de Soledad ($r = -.405$, $p < .01$) y positiva con la Evaluación Subjetiva de la Red Social ($r = .490$, $p < .01$); siendo en ambos casos los valores superiores a los obtenidos en la muestra de alumnado autóctono.

El Autoconcepto Emocional correlaciona de manera positiva con la Comunicación Abierta con la Madre ($r = .212, p < .05$) -a la inversa que en la muestra de adolescentes autóctonos, que correlacionaba con Comunicación Abierta con el Padre- y con el Compromiso Grupal ($r = .217, p < .05$). Por el contrario, el Autoconcepto Emocional correlaciona de manera negativa con los Problemas de Comunicación con la Madre ($r = -.288, p < .01$) y con el Padre ($r = -.323, p < .01$), y también negativa y moderadamente con los Sentimientos de Soledad ($r = -.449, p < .01$). Estas correlaciones negativas son significativamente más altas que en la muestra de alumnado autóctono.

El Autoconcepto Familiar muestra una correlación alta y positiva con la Comunicación Abierta con la Madre ($r = .703, p < .01$) y con el Padre ($r = .565, p < .01$), y con la Evaluación Subjetiva de la Red Social ($r = .502, p < .01$). Estas correlaciones son superiores a las que mostraban los adolescentes nacidos en España. No obstante, no existen correlaciones negativas entre esta variable y los Problemas de Comunicación con la Madre y con el Padre, tal y como ocurría en la muestra de autóctonos, pero sí que se presentan de manera moderada con los Sentimientos de Soledad ($r = -.333, p < .01$). El Autoconcepto Físico muestra una correlación positiva con la Comunicación Abierta con la Madre ($r = .244, p < .05$) y con el Padre ($r = .262, p < .05$), y también con la Evaluación Subjetiva de la Red Social ($r = .247, p < .05$). Estas correlaciones son más elevadas que en el caso de los alumnos autóctonos. Sin embargo, en la muestra de adolescentes inmigrantes no se presentan correlaciones negativas entre el Autoconcepto Físico y los Problemas de comunicación con los Padres, ni tampoco con los Sentimientos de Soledad, tal y como ocurría en los adolescentes autóctonos.

En relación a la Satisfacción con la Vida, esta variable correlaciona alta, positiva y significativamente con Comunicación Abierta con la Madre ($r = .578, p < .01$) y con el Padre ($r = .519, p < .01$), y de manera positiva y moderada con Evaluación Subjetiva de la Red Social ($r = .379, p < .01$). Las correlaciones con la Comunicación Abierta con ambos progenitores son significativamente superiores a las encontradas en la muestra de alumnado autóctono. Por el contrario, la Satisfacción con la Vida correlaciona significativa y negativamente con Problemas de Comunicación con la Madre ($r = -.284, p < .01$) y con el Padre ($r = -.221, p < .05$), y moderadamente con Sentimientos de Soledad ($r = -.457, p < .01$). No obstante, la Satisfacción con la Vida no correlaciona con los tres componentes de la Identificación grupal, tal y como lo hacía en la muestra de autóctonos. Por último, la Percepción de Ayuda del Profesor únicamente correlaciona negativamente con los Problemas de Comunicación con la Madre ($r = -.215, p < .05$) y con el Padre ($r = -.230, p < .05$), y con los Sentimientos de Soledad ($r = -.230, p < .05$). No obstante, no correlaciona positivamente con el resto de variables de la tabla, tal y como ocurría en la muestra de alumnos nacidos en España.

3. SENSIBILIDAD INTERCULTURAL, SATISFACCIÓN CON LA VIDA Y BIENESTAR PSICOSOCIAL EN FUNCIÓN DEL SEXO Y EL CICLO EDUCATIVO

En este apartado se presentan los resultados de los análisis realizados con el objetivo de conocer posibles diferencias en Sensibilidad Intercultural, Satisfacción con la Vida y en otras variables indicativas del bienestar psicosocial de los adolescentes en función de su sexo (chico-chica) y su ciclo educativo (tercer ciclo de Primaria -5º y 6º curso-, primer ciclo ESO -1º y 2º curso-, segundo ciclo ESO -3º y 4º curso- y Bachillerato), así como también de la interacción entre ambas variables. Las variables indicativas de bienestar psicosocial de los adolescentes incluyen el ámbito personal (Empatía y Autoconcepto), escolar (Percepción de Ayuda del Profesor), familiar (Comunicación con la Madre y con el Padre) y social (Identificación con el Grupo de iguales y Percepción de Soledad). Para analizar estas diferencias se llevaron a cabo varios análisis multivariantes, cuyos resultados se presentan a continuación.

3.1. Sensibilidad Intercultural en función del sexo y el ciclo educativo

En primer lugar, mediante análisis multivariante se analizaron las diferencias en Sensibilidad Intercultural en función del ciclo educativo (“tercer ciclo Primaria”, “primer ciclo ESO”, “segundo ciclo ESO” y “Bachillerato”) y en función del sexo (chico-chica), así como también de la interacción entre ciclo educativo y sexo. Los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos se muestran en la Tabla 6.26, donde se aprecian diferencias significativas en Sensibilidad Intercultural en los adolescentes que cursan diferentes ciclos educativos ($F_{3,1187} = 24.395$, $p < .001$) y entre chicos y chicas ($F_{1,1187} = 27.924$, $p < .001$). No se constatan diferencias significativas respecto a la interacción entre ambas variables.

Tabla 6.26. Pruebas de los efectos inter-sujetos de la variable Sensibilidad Intercultural en función del ciclo educativo, del sexo y de la interacción entre ambas variables (ciclo educativo*sexo)

	Variable Dependiente	F	p	η^2
Ciclo educativo	Sensibilidad Intercultural	24.395	.000	.058
Sexo	Sensibilidad Intercultural	27.924	.000	.023
Ciclo educativo * Sexo	Sensibilidad Intercultural	2.342	.072	.006

Al haberse constatado efectos principales tanto del ciclo educativo como del sexo en la Sensibilidad Intercultural de los adolescentes, se analizan estos resultados. En este sentido,

en las Tablas 6.27 y 6.28 se presentan las medias y desviaciones típicas de los diferentes grupos. En concreto, en la Tabla 6.27 se aportan estos datos respecto de los cuatro grupos establecidos en función del ciclo educativo cursado. Al ser cuatro los grupos que han sido comparados, se han realizado también pruebas a posteriori para analizar entre qué grupos en concreto las diferencias encontradas son estadísticamente significativas. En esta tabla se aprecia como los estudiantes de Primaria son los que muestran niveles significativamente mayores de Sensibilidad Intercultural en comparación con el resto de grupos. Por otra parte, se observa también como los estudiantes de ESO y Bachillerato no difieren entre sí en esta variable.

Tabla 6.27. Medias (y desviaciones típicas) en Sensibilidad Intercultural en función del ciclo educativo

	5º y 6º Primaria	1º y 2º ESO	3º y 4º ESO	Bachillerato
Sensibilidad Intercultural	38.19 (7.91) a	33.91 (9.08) b	33.60 (8.41) b	35.47 (9.62) b

a > b, $p < .05$; Prueba post-hoc Bonferroni

Respecto a las diferencias en función del sexo, en la Tabla 6.28 puede observarse que las chicas muestran puntuaciones significativas superiores en Sensibilidad Intercultural.

Tabla 6.28. Medias (y desviaciones típicas) en Sensibilidad Intercultural en función del sexo

	Chicos	Chicas
Sensibilidad Intercultural	34.45 (8.90)	36.93 (8.43)

3.2. Satisfacción con la Vida en función del sexo y el ciclo educativo

Posteriormente, mediante análisis multivariante se analizaron las diferencias en Satisfacción con la Vida en función del ciclo educativo (“tercer ciclo Primaria”, “primer ciclo ESO”, “segundo ciclo ESO” y “Bachillerato”) y en función del sexo (chico-chica), así como también de la interacción entre ambas variables. Los resultados obtenidos indicaron la existencia de diferencias significativas en función del ciclo educativo ($F_{3,1210} = 5.655$, $p = .001$), pero no en función del sexo ni de la interacción entre ciclo educativo y sexo. Estos resultados pueden observarse en la Tabla 6.29.

Tabla 6.29. Pruebas de los efectos inter-sujetos de la variable Satisfacción con la Vida en función del ciclo educativo, del sexo y de la interacción entre ambas variables (ciclo educativo*sexo)

	Variable Dependiente	F	p	η^2
Ciclo educativo	Satisfacción con la Vida	5.655	.001	.014
Sexo	Satisfacción con la Vida	2.717	.100	.002
Ciclo educativo * Sexo	Satisfacción con la Vida	.248	.863	.001

Al constatarse diferencias significativas en la Satisfacción con la Vida de los adolescentes en función del ciclo educativo que cursan, se analizaron sus medias y, al tratarse de cuatro grupos diferentes, se realizaron también pruebas a posteriori. Los resultados de estas pruebas se muestran en la Tabla 6.30. En esta tabla se constata como los estudiantes de Primaria son los que muestran niveles significativamente mayores de Satisfacción con la Vida, comparados con los alumnos de 3º y 4º de ESO (segundo ciclo ESO) y de Bachillerato.

Tabla 6.30. Medias (y desviaciones típicas) en Satisfacción con la Vida en función del ciclo educativo

	5º y 6º Primaria	1º y 2º ESO	3º y 4º ESO	Bachillerato
Satisfacción con la Vida	19.04 (4.22) a	18.62 (4.18)	17.89 (4.08) b	17.90 (3.95) b

a > b, $p < .05$; Prueba post-hoc Bonferroni

3.3. Empatía en función del sexo y el ciclo educativo

Mediante un MANOVA 4 x 2 se analizaron las posibles diferencias en Empatía Emocional y Empatía Cognitiva en función del ciclo educativo (“tercer ciclo Primaria”, “primer ciclo ESO”, “segundo ciclo ESO” y “Bachillerato”) y en función del sexo (chico-chica), así como de la interacción entre ambas variables. Los resultados de estos análisis indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función del ciclo educativo (Lambda de Wilks = .984; $F_{6,2364} < .01$), del sexo (Lambda de Wilks = .891; $F_{2,1182} < .001$) y también de la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks = .986; $F_{6,2364} < .05$).

En la Tabla 6.31 se muestran los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos, donde se observa la existencia de diferencias significativas entre los alumnos de diferentes ciclos educativos en Empatía Emocional ($F_{3,1183} = 3.540$, $p < .05$) y Empatía Cognitiva ($F_{3,1183} = 3.889$, $p < .01$), y diferencias significativas entre chicos y chicas tanto en Empatía Emocional ($F_{1,1183} = 143.966$, $p < .001$) como en Empatía Cognitiva ($F_{1,1183} = 37.600$, $p < .001$).

.001). Se observan, además, diferencias significativas en Empatía Cognitiva ($F_{3,1183} = 3.454$, $p < .05$) en la interacción entre ciclo educativo y sexo. Por ello, respecto de la Empatía Cognitiva se analizará dicha interacción.

Tabla 6.31. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables Empatía Emocional y Empatía Cognitiva en función del ciclo educativo, del sexo y de la interacción entre ambas variables (ciclo educativo*sexo)

	Variable Dependiente	F	p	η^2
Ciclo educativo	Empatía Emocional	3.540	.014	.009
	Empatía Cognitiva	3.889	.009	.010
Sexo	Empatía Emocional	143.966	.000	.108
	Empatía Cognitiva	37.600	.000	.031
Ciclo educativo * Sexo	Empatía Emocional	.488	.691	.001
	Empatía Cognitiva	3.454	.016	.009

No obstante, previamente al análisis de la interacción entre ciclo educativo y sexo en la variable de Empatía Cognitiva, se analizarán primero los efectos principales del ciclo educativo y del sexo en el caso de la Empatía Emocional. Así, en la Tabla 6.32 se aportan los datos respecto de los cuatro grupos establecidos en función del ciclo educativo cursado. En esta tabla pueden observarse las medias en Empatía Emocional de los alumnos de los cuatro ciclos educativos considerados. Al tratarse de cuatro grupos diferentes, se realizaron también pruebas a posteriori para analizar entre qué grupos en concreto las diferencias encontradas en estas medias son estadísticamente significativas. En la tabla se aprecia como los estudiantes de Bachillerato son los que muestran niveles significativamente mayores de Empatía Emocional, comparados con el resto de ciclos educativos.

Tabla 6.32. Medias (y desviaciones típicas) en Empatía Emocional en función del ciclo educativo

	5º y 6º Primaria	1º y 2º ESO	3º y 4º ESO	Bachillerato
Empatía Emocional	39.23 (7.40) b	38.96 (6.59) b	39.46 (6.23) b	41.85 (6.08) a

a > b, $p < .01$; Prueba post-hoc Bonferroni

Por otra parte, en las Tabla 6.33 se pueden observar las medias y desviaciones típicas en Empatía Emocional en chicas y chicos. En esta tabla se aprecia que las chicas tienen una media significativamente superior a la de los chicos en la dimensión emocional de la Empatía.

Tabla 6.33. Medias (y desviaciones típicas) en Empatía Emocional en función del sexo

	Chicos	Chicas
Empatía Emocional	37.09 (6.61)	42.05 (6.06)

Con respecto a la Empatía Cognitiva, como ya hemos señalado, puesto que la interacción entre ciclo educativo y sexo es significativa, se analizará esta interacción. Así, en el Gráfico 6.1 se muestran las medias de chicos y chicas en cada ciclo educativo. Los resultados de las pruebas a posteriori señalan la existencia de diferencias significativas entre chicos y chicas en los dos ciclos de ESO y en Bachillerato; mientras que en el último ciclo de Primaria las diferencias entre chicos y chicas en Empatía Cognitiva no son significativas. En todos los casos, las medias de las chicas son superiores a las de los chicos.

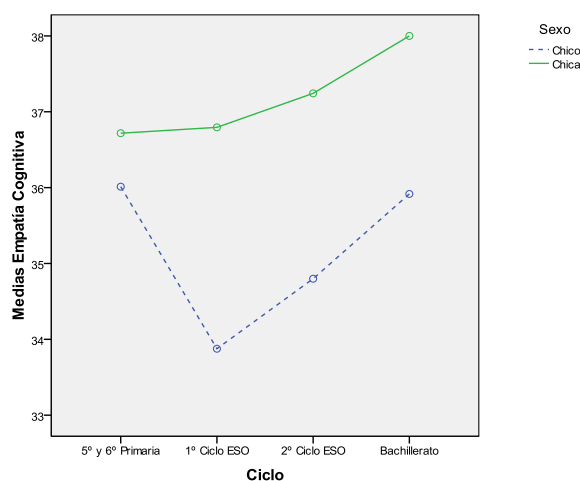


Gráfico 6.1. Interacción entre ciclo educativo y sexo. Empatía Cognitiva

3.4. Autoconcepto en función del sexo y el ciclo educativo

También mediante un MANOVA 4 x 2 se analizaron las diferencias en Autoconcepto Académico, Autoconcepto Social, Autoconcepto Emocional, Autoconcepto Físico y Autoconcepto Familiar de los adolescentes en función del ciclo educativo que cursan (“tercer ciclo Primaria”, “primer ciclo ESO”, “segundo ciclo ESO” y “Bachillerato”) y del sexo (chico-chica), así como de la interacción entre ambas variables. Los resultados obtenidos indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función del ciclo educativo (Lambda de Wilks = .858; $F_{15,3219,214} < .001$) y entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .859; $F_{5,1166} < .001$), pero no en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks = .980; $F_{15,3219,214} > .05$).

No obstante, los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos (Tabla 6.34) señalaron también la existencia de diferencias significativas en la interacción entre ambas variables en el caso del Autoconcepto Físico. En los resultados que se muestran en la Tabla 6.34 se observa que los adolescentes, dependiendo del ciclo educativo que cursan, difieren en Autoconcepto Académico ($F_{3,1170} = 33.230, p < .001$), Autoconcepto Emocional ($F_{3,1170} = 7.580, p < .001$), Autoconcepto Familiar ($F_{3,1170} = 7.638, p < .001$) y Autoconcepto Físico ($F_{3,1170} = 37.081, p < .001$). En función del sexo, los chicos y chicas difieren en Autoconcepto Académico ($F_{1,1170} = 7.671, p < .01$), Autoconcepto Social ($F_{1,1170} = 6.805, p < .01$), Autoconcepto Emocional ($F_{1,1170} = 58.420, p < .001$) y Autoconcepto Físico ($F_{1,1170} = 92.934, p < .001$). Además, se observa la existencia de diferencias significativas en la interacción entre ciclo y sexo en el caso del Autoconcepto Físico ($F_{3,1170} = 4.531, p < .01$).

Tabla 6.34. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables Autoconcepto Académico, Social, Emocional, Físico y Familiar en función del ciclo educativo, del sexo y de la interacción entre ambas variables (ciclo educativo*sexo)

	Variable Dependiente	F	p	η^2
Ciclo educativo	A. Académico	33.230	.000	.079
	A. Social	1.870	.133	.005
	A. Emocional	7.580	.000	.019
	A. Familiar	7.638	.000	.019
	A. Físico	37.081	.000	.087
Sexo	A. Académico	7.671	.006	.007
	A. Social	6.805	.009	.006
	A. Emocional	58.420	.000	.048
	A. Familiar	1.643	.200	.001
	A. Físico	92.934	.000	.074
Ciclo educativo * Sexo	A. Académico	1.186	.314	.003
	A. Social	.339	.797	.001
	A. Emocional	.220	.883	.001
	A. Familiar	1.198	.309	.003
	A. Físico	4.531	.004	.011

Al haberse constatado efectos principales tanto del ciclo educativo como del sexo del adolescente en relación con algunas dimensiones del autoconcepto, a continuación se analizan estos resultados. En las Tablas 6.35 y 6.36 se presentan las medias y desviaciones típicas en aquellas dimensiones del autoconcepto en las que se han obtenido diferencias

significativas. En concreto, en la Tabla 6.35 se muestran los datos en relación a los cuatro grupos de adolescentes establecidos en función de su ciclo educativo de enseñanza. En esta tabla pueden observarse las medias en Autoconcepto Académico, Autoconcepto Emocional y Autoconcepto Familiar de los cuatro ciclos educativos considerados. Dado que son cuatro los grupos comparados, se han realizado también pruebas a posteriori para analizar entre qué grupos en concreto estas diferencias en las medias son estadísticamente significativas. En la tabla se aprecia como los adolescentes de 5º y 6º de Primaria muestran mayor Autoconcepto Académico que los alumnos de todos los ciclos de ESO y Bachillerato, mayor Autoconcepto Emocional que los alumnos de 3º y 4º de ESO y de Bachillerato, y mayor Autoconcepto Familiar que los alumnos de 3º y 4º de ESO. Por su parte, los alumnos de 1º y 2º de ESO también presentan mayor Autoconcepto Familiar que sus compañeros de 3º y 4º de ESO.

Tabla 6.35. Medias (y desviaciones típicas) en Autoconcepto Académico, Autoconcepto Emocional y Autoconcepto Familiar en función del ciclo educativo

	5º y 6º Primaria	1º y 2º ESO	3º y 4º ESO	Bachillerato
A. Académico	24.00 (4.42) a	21.20 (6.64) b	20.38 (5.85) b	20.63 (5.63) b
A. Emocional	19.45 (4.67) a	18.64 (5.86)	17.90 (4.85) b	17.60 (5.30) b
A. Familiar	27.07 (3.18) a	26.79 (4.11) a	25.75 (4.71) b	26.19 (4.30)

a > b, $p < .01$; Prueba post-hoc Bonferroni

A continuación, en la Tabla 6.36 se pueden observar las medias y desviaciones típicas en Autoconcepto Académico, Autoconcepto Social y Autoconcepto Emocional en chicas y chicos. En esta tabla se aprecia como las chicas tienen una media significativamente superior a la de los chicos en Autoconcepto Académico. Sin embargo, son los chicos los que presentan puntuaciones significativamente superiores en Autoconcepto Social y en Autoconcepto Emocional.

Tabla 6.36. Medias (y desviaciones típicas) en Autoconcepto Académico, Autoconcepto Social y Autoconcepto Emocional en función del sexo

	Chicos	Chicas
A. Académico	21.56 (5.64)	22.40 (5.92)
A. Social	24.91 (3.79)	24.15 (4.14)
A. Emocional	19.89 (4.94)	17.31 (5.07)

En relación al Autoconcepto Físico, puesto que la interacción entre ciclo educativo y sexo es significativa, se analiza esta interacción. De este modo, en el Gráfico 6.2 se muestran las medias en Autoconcepto Físico de chicos y chicas en cada ciclo educativo. Los resultados de las pruebas a posteriori señalan la existencia de diferencias significativas entre chicos y chicas tanto en el último ciclo de Primaria como en los dos ciclos de ESO y en Bachillerato. En todos los casos, las medias de los chicos son superiores a las de las chicas en Autoconcepto Físico.

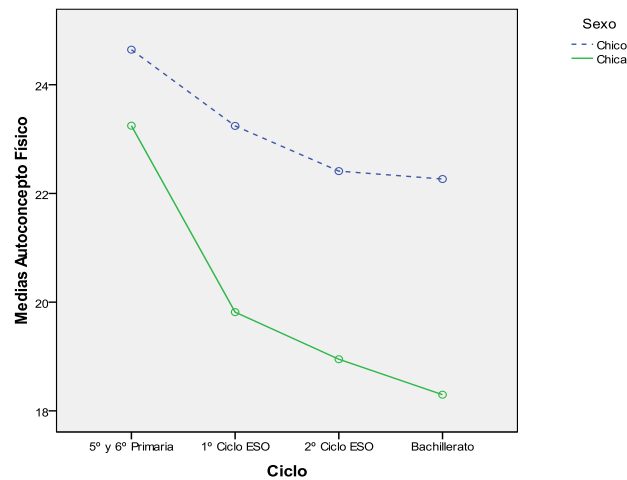


Gráfico 6.2. Interacción entre ciclo educativo y sexo. Autoconcepto Físico

3.5. Percepción de Ayuda del Profesor en función del sexo y el ciclo educativo

A continuación, mediante análisis multivariante, se analizaron las diferencias en Percepción de Ayuda del Profesor en función del ciclo educativo (“tercer ciclo Primaria”, “primer ciclo ESO”, “segundo ciclo ESO” y “Bachillerato”) y en función del sexo (chico-chica), así como también de la interacción entre ciclo educativo y sexo. Los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos se exponen en la Tabla 6.37, donde se aprecian diferencias significativas en Percepción de Ayuda del Profesor en los adolescentes que cursan diferentes ciclos educativos ($F_{3,1202} = 33.522, p < .001$), pero no en función del sexo. Además, se constatan diferencias significativas respecto a la interacción entre ambas variables ($F_{3,1202} = 4.192, p < .01$).

Tabla 6.37. Pruebas de los efectos inter-sujetos de la variable Percepción de Ayuda del Profesor en función del ciclo educativo, del sexo y de la interacción entre ambas variables (ciclo educativo*sexo)

	Variable Dependiente	F	p	η^2
Ciclo educativo	Ayuda del Profesor	33.522	.000	.077
Sexo	Ayuda del Profesor	1.644	.200	.001
Ciclo educativo * Sexo	Ayuda del Profesor	4.192	.006	.010

Dado que la interacción entre ciclo educativo y sexo es significativa, se analizará esta interacción. De este modo, en el Gráfico 6.3 se muestran las medias en Percepción de Ayuda del Profesor de chicos y chicas en cada ciclo educativo. Los resultados de las pruebas a posteriori señalan la existencia de diferencias significativas entre chicos y chicas únicamente en el segundo ciclo de ESO (3º y 4º ESO), siendo la media de los chicos significativamente superior.

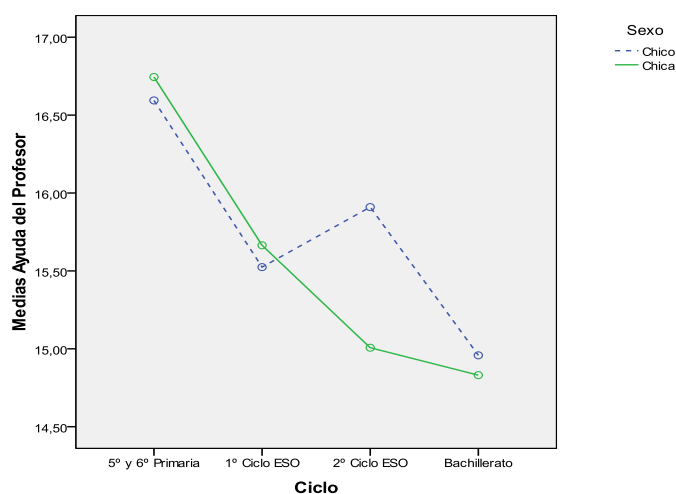


Gráfico 6.3. Interacción entre ciclo educativo y sexo. Ayuda del Profesor

3.6. Comunicación Padres-Adolescente en función del sexo y el ciclo educativo

Comunicación con la Madre

A través de un MANOVA 3 x 2 se analizaron las posibles diferencias en Comunicación Abierta con la Madre y Problemas de Comunicación con la Madre en función del ciclo educativo (“primer ciclo ESO”, “segundo ciclo ESO” y “Bachillerato”) y en función del sexo (chico-chica) de los adolescentes, así como en función de la interacción entre ambas variables. Los resultados de estos análisis únicamente indicaron la

existencia de diferencias estadísticamente significativas en función de la interacción entre ciclo educativo y sexo (Lambda de Wilks = .987; $F_{4,1468} < .05$) y no en función del ciclo educativo (Lambda de Wilks = .988; $F_{4,1468} > .05$) y del sexo por separado (Lambda de Wilks = .994; $F_{2,734} > .05$).

En la Tabla 6.38 se muestran las diferencias significativas en Problemas de Comunicación con la Madre en la interacción entre ciclo educativo y sexo ($F_{2,735} = 4.616$, $p = .01$). Sin embargo, no existen diferencias significativas en la interacción en la dimensión Comunicación Abierta con la Madre.

Tabla 6.38. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables Comunicación Abierta con la Madre y Problemas de Comunicación con la Madre en función del ciclo educativo, del sexo y de la interacción entre ambas variables (ciclo educativo*sexo)

	Variable Dependiente	F	p	η^2
Ciclo educativo	C. Abierta Madre	2.323	.099	.006
	Problemas C. Madre	1.640	.195	.004
Sexo	C. Abierta Madre	2.434	.119	.003
	Problemas C. Madre	1.293	.256	.002
Ciclo educativo * Sexo	C. Abierta Madre	.185	.831	.001
	Problemas C. Madre	4.616	.010	.012

A continuación, se analizará la interacción respecto de los Problemas de Comunicación con la Madre, ya que la interacción entre ciclo educativo y sexo ha resultado significativa. En el Gráfico 6.4 se muestran las medias de chicos y chicas en cada ciclo educativo. Los resultados de las pruebas a posteriori señalan la existencia de diferencias significativas entre chicos y chicas únicamente en el segundo ciclo de ESO (3° y 4° ESO), siendo la media de las chicas significativamente superior en cuanto a los Problemas de Comunicación con la Madre.

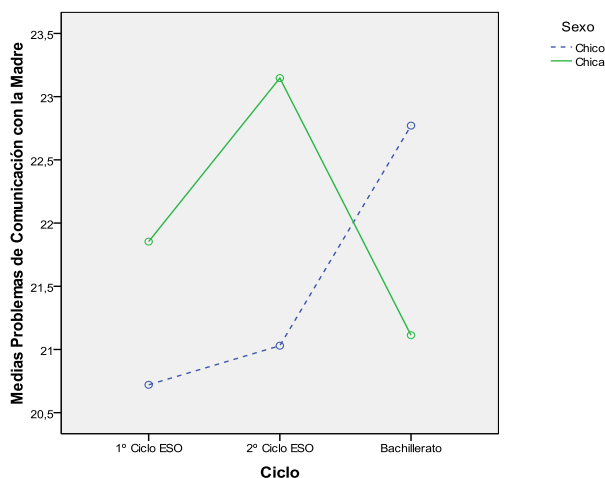


Gráfico 6.4. Interacción entre ciclo educativo y sexo. Problemas de Comunicación con la Madre

Comunicación con el Padre

Mediante un MANOVA 3 x 2 se analizaron las posibles diferencias en Comunicación Abierta con el Padre y Problemas de Comunicación con el Padre en función del ciclo educativo (“primer ciclo ESO”, “segundo ciclo ESO” y “Bachillerato”) y en función del sexo (chico-chica), así como de la interacción entre ambas variables. Los resultados de estos análisis indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función del sexo (Lambda de Wilks = .987; $F_{2,680} < .05$), pero no en función del ciclo educativo (Lambda de Wilks = .997; $F_{4,1360} > .05$) ni en función de la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks = .992; $F_{4,1360} > .05$).

En la Tabla 6.39 se muestran los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos, donde se observa la existencia de diferencias significativas entre chicos y chicas en Problemas de Comunicación con el Padre ($F_{1,681} = 8.335$, $p < .01$).

Tabla 6.39. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables Comunicación Abierta con el Padre y Problemas de Comunicación con el Padre en función del ciclo educativo, del sexo y de la interacción entre ambas variables (ciclo educativo*sexo)

	Variable Dependiente	F	p	η^2
Ciclo educativo	C. Abierta Padre	.688	.503	.002
	Problemas C. Padre	.276	.759	.001
Sexo	C. Abierta Padre	1.710	.191	.003
	Problemas C. Padre	8.335	.004	.012
Ciclo educativo * Sexo	C. Abierta Padre	1.011	.364	.003
	Problemas C. Padre	1.494	.225	.004

A continuación, se analizarán los efectos principales del sexo en el caso de los Problemas de Comunicación con el Padre. En la Tabla 6.40 pueden observarse las medias y desviaciones típicas de los chicos y chicas en esta variable. En esta tabla se aprecia como las chicas presentan una media significativamente superior a la de los chicos en Problemas de Comunicación con el Padre.

Tabla 6.40. Medias (y desviaciones típicas) en Problemas de comunicación con el Padre en función del sexo

	Chicos	Chicas
Problemas C. Padre	21.08 (5.85)	22.89 (5.94)

3.7. Identificación con el Grupo de iguales en función del sexo y el ciclo educativo

Mediante un MANOVA 3 x 2 se analizaron las diferencias en Autocategorización, Valoración Grupal y Compromiso Grupal en función del ciclo educativo (“primer ciclo ESO”, “segundo ciclo ESO” y “Bachillerato”) y del sexo (chico-chica) de los adolescentes, así como en función de la interacción entre ambas variables. Los resultados obtenidos indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función del ciclo educativo (Lambda de Wilks = .979; $F_{6,1418} < .05$) y entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .976; $F_{3,709} = .001$), pero no en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks = .990; $F_{6,1418} > .05$).

Sin embargo, los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos (Tabla 6.41) señalaron también la existencia de diferencias significativas en la interacción entre ambas variables en el caso de la Valoración Grupal. En los resultados que se muestran en la tabla siguiente se observa que los adolescentes, dependiendo del ciclo educativo que cursan, difieren en Valoración Grupal ($F_{2,711} = 5.601$, $p < .01$), y que los chicos y chicas difieren en Autocategorización ($F_{1,711} = 4.270$, $p < .05$) y Valoración Grupal ($F_{1,711} = 16.051$, $p < .001$). Los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos señalan, además, la existencia de diferencias significativas en la interacción entre ciclo y sexo en el caso de la Valoración Grupal ($F_{2,711} = 3.243$, $p < .05$). Por ello, se analizará la interacción respecto de esta variable.

Tabla 6.41. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables Autocategorización, Valoración Grupal y Compromiso Grupal en función del ciclo educativo, del sexo y de la interacción entre ambas variables (ciclo educativo*sexo)

	Variable Dependiente	F	p	η^2
Ciclo educativo	Autocategorización	2.187	.113	.006
	Valoración Grupal	5.601	.004	.016
	Compromiso Grupal	.891	.411	.003
Sexo	Autocategorización	4.270	.039	.006
	Valoración Grupal	16.051	.000	.022
	Compromiso Grupal	2.317	.128	.003
Ciclo educativo * Sexo	Autocategorización	.484	.617	.001
	Valoración Grupal	3.243	.040	.009
	Compromiso Grupal	.350	.705	.001

Como se han constatado efectos principales del sexo de los adolescentes en relación a la Autocategorización, a continuación se analizan estos resultados. En la Tabla 6.42 se muestran las medias y desviaciones típicas de esta dimensión de la Identificación Grupal en chicos y en chicas. En esta tabla se aprecia como las chicas obtienen una media significativamente superior a la de los chicos en Autocategorización.

Tabla 6.42. Medias (y desviaciones típicas) en Autocategorización en función del sexo

	Chicos	Chicas
Autocategorización	48.57 (11.39)	50.82 (10.81)

Al haber resultado significativa la interacción entre el ciclo educativo y el sexo en la variable de Valoración Grupal, a continuación se analiza esta interacción. En el Gráfico 6.5 se muestran las medias de chicos y chicas obtenidas en esta variable en cada ciclo educativo. Los resultados de las pruebas a posteriori señalan la existencia de diferencias significativas entre chicos y chicas en primer ciclo de ESO (1º y 2º ESO), mientras que en segundo ciclo de ESO y en Bachillerato las diferencias entre chicos y chicas en Valoración Grupal no son significativas.

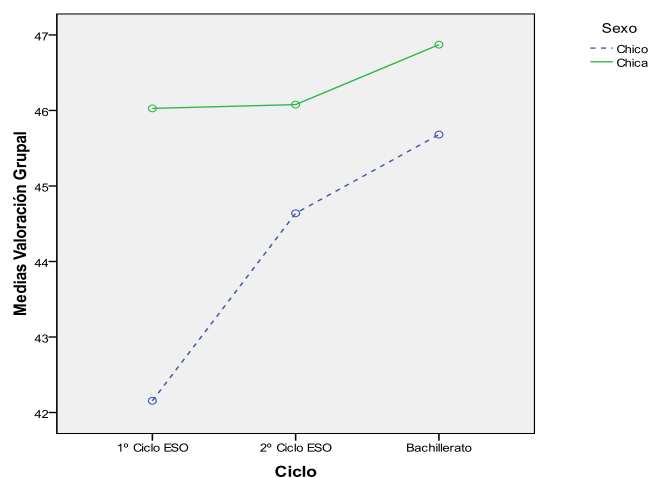


Gráfico 6.5. Interacción entre ciclo educativo y sexo. Valoración Grupal

3.8. Percepción de Soledad en función del sexo y el ciclo educativo

Con un MANOVA 3 x 2 se analizaron las posibles diferencias en Sentimientos de Soledad y Evaluación Subjetiva de la Red Social en función del ciclo educativo (“primer ciclo ESO”, “segundo ciclo ESO” y “Bachillerato”) y en función del sexo (chico-chica), así como también en función de la interacción entre ambas variables. Los resultados de estos análisis indicaron que no existen diferencias estadísticamente significativas en función del ciclo educativo (Lambda de Wilks = .999; $F_{4,1470} > .05$), ni del sexo (Lambda de Wilks = .999; $F_{2,735} > .05$), ni en función de la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks = .995; $F_{4,1470} > .05$).

En la Tabla 6.43 se muestran los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos, donde se observa como no existen diferencias significativas entre los alumnos de diferentes ciclos educativos en Sentimientos de Soledad y Evaluación Subjetiva de la Red Social, ni tampoco entre chicos y chicas, ni en función de la interacción entre ciclo educativo y sexo.

Tabla 6.43. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables Sentimientos de Soledad y Evaluación Subjetiva de la Red Social en función del ciclo educativo, del sexo y de la interacción entre ambas variables (ciclo educativo*sexo)

	Variable Dependiente	F	p	η^2
Ciclo educativo	Sentimientos Soledad	.054	.947	.000
	Evaluación Red Social	2.74	.760	.001
Sexo	Sentimientos Soledad	.305	.581	.000
	Evaluación Red Social	.051	.821	.000
Ciclo educativo * Sexo	Sentimientos Soledad	.085	.919	.000
	Evaluación Red Social	1.550	.213	.004

3.9. Síntesis de resultados

A continuación, en la Tabla 6.44 se presenta la síntesis de los resultados sobre las diferencias de medias obtenidas en Sensibilidad Intercultural, Satisfacción con la Vida y otras variables indicativas del bienestar psicosocial de los adolescentes en función de su ciclo educativo y su sexo, así como también de la interacción entre ambas variables.

Tabla 6.44. Síntesis de los resultados. Análisis en función del ciclo educativo y el sexo

	Ciclo educativo				Sexo		Interacción ciclo*sexo
	5º y 6º Primaria	1º y 2º ESO	3º y 4º ESO	Bachillerato	Chicos	Chicas	
Sensibilidad Intercultural	a	b	b	b		+	
Satisfacción con la Vida	a		b	b			
Empatía Emocional	b	b	b	a		+	
Empatía Cognitiva							x
Autoconcepto Académico	a	b	b	b		+	
Autoconcepto Social					+		
Autoconcepto Emocional	a		b	b	+		
Autoconcepto Familiar	a	a	b				
Autoconcepto Físico							x
Ayuda del Profesor							x
Comunicación Abierta Madre							
Problemas Comunicación Madre							x
Comunicación Abierta Padre							
Problemas Comunicación Padre						+	
Autocategorización						+	
Valoración Grupal							x
Compromiso Grupal							
Sentimientos de Soledad							
Evaluación de la Red Social							

$a > b$

4. SENSIBILIDAD INTERCULTURAL, SATISFACCIÓN CON LA VIDA Y BIENESTAR PSICOSOCIAL EN FUNCIÓN DEL SEXO Y LA PROCEDENCIA

En este apartado se presentan los resultados de los análisis realizados con el objetivo de conocer posibles diferencias en Sensibilidad Intercultural, Satisfacción con la Vida y en otras variables indicativas del bienestar psicosocial de los adolescentes en función de su sexo (chico-chica) y su procedencia (diferenciando entre alumnado autóctono y alumnado inmigrante), así como también de la interacción entre ambas variables. Las variables indicativas del ajuste y bienestar psicosocial de los adolescentes incluyen el ámbito personal (Empatía y Autoconcepto), escolar (Percepción de Ayuda del Profesor), familiar (Comunicación con la Madre y con el Padre) y social (Identificación con el Grupo de iguales y Percepción de Soledad). Para analizar estas diferencias se llevaron a cabo varios análisis multivariantes, cuyos resultados se presentan a continuación.

4.1. Sensibilidad Intercultural en función del sexo y la procedencia

En primer lugar, se analizaron las diferencias en Sensibilidad Intercultural en función de la procedencia (autóctono-inmigrante) y en función del sexo (chico-chica), así como también de la interacción entre ambas variables. Los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos se muestran en la Tabla 6.45, donde se aprecian diferencias significativas en Sensibilidad Intercultural entre los adolescentes autóctonos e inmigrantes ($F_{1,1190} = 22.765$, $p < .001$) y entre chicos y chicas ($F_{1,1190} = 7.022$, $p < .01$). No se constatan diferencias significativas respecto a la interacción entre ambas variables.

Tabla 6.45. Pruebas de los efectos inter-sujetos de la variable Sensibilidad Intercultural en función de la procedencia, del sexo y de la interacción entre ambas variables (procedencia*sexo)

	Variable Dependiente	F	p	η^2
Procedencia	Sensibilidad intercultural	22.765	.000	.019
Sexo	Sensibilidad intercultural	7.022	.008	.006
Procedencia*Sexo	Sensibilidad intercultural	.487	.485	.000

Al haberse constatado efectos principales tanto de la procedencia como del sexo en la Sensibilidad Intercultural de los adolescentes, se analizan estos resultados. En este sentido, en las Tablas 6.46 y 6.47 se presentan las medias y desviaciones típicas de los diferentes grupos. En la Tabla 6.46 se aprecia como los alumnos inmigrantes muestran niveles significativamente superiores de Sensibilidad Intercultural en comparación con sus compañeros autóctonos.

Tabla 6.46. Medias (y desviaciones típicas) en Sensibilidad Intercultural en función de la procedencia

	Autóctonos	Inmigrantes
Sensibilidad Intercultural	35.25 (8.73)	38.99 (8.33)

Respecto a las diferencias en función del sexo, en la Tabla 6.47 se observa como las chicas muestran puntuaciones significativas superiores en Sensibilidad Intercultural.

Tabla 6.47. Medias (y desviaciones típicas) en Sensibilidad Intercultural en función del sexo

	Chicos	Chicas
Sensibilidad Intercultural	34.45 (8.90)	36.93 (8.43)

4.2. Satisfacción con la vida en función del sexo y la procedencia

A continuación, mediante análisis multivariante se analizaron las diferencias en Satisfacción con la Vida en función de la procedencia (autóctono-inmigrante) y en función del sexo (chico-chica), así como también de la interacción entre ambas variables. Los resultados obtenidos indicaron la existencia de diferencias significativas en función de la procedencia ($F_{1,1214} = 13.763, p < .001$) y en función del sexo ($F_{1,1214} = 5.372, p < .05$), pero no en función de la interacción entre ambas variables. Estos resultados pueden observarse en la Tabla 6.48.

Tabla 6.48. Pruebas de los efectos inter-sujetos de la variable Satisfacción con la Vida en función de la procedencia, del sexo y de la interacción entre ambos (procedencia*sexo)

	Variable Dependiente	F	p	η^2
Procedencia	Satisfacción con la Vida	13.763	.000	.011
Sexo	Satisfacción con la Vida	5.372	.021	.004
Procedencia*Sexo	Satisfacción con la Vida	2.834	.093	.002

Al constatarse efectos principales tanto de la procedencia como del sexo en la Satisfacción con la Vida de los adolescentes, se analizan estos resultados. En las Tablas 6.49 y 6.50 se presentan las medias y desviaciones típicas de los diferentes grupos. En la Tabla 6.49 se observa como los alumnos autóctonos muestran niveles significativamente superiores de Satisfacción con la Vida en comparación con sus compañeros inmigrantes.

Tabla 6.49. Medias (y desviaciones típicas) en Satisfacción con la Vida en función de la procedencia

	Autóctonos	Inmigrantes
Satisfacción con la Vida	18.67 (4.11)	17.32 (4.52)

En cuanto a las diferencias en función del sexo, en la Tabla 6.50 se observa como los chicos muestran puntuaciones significativas superiores en Satisfacción con la Vida.

Tabla 6.50. Medias (y desviaciones típicas) en Satisfacción con la Vida en función del sexo

	Chicos	Chicas
Satisfacción con la Vida	18.70 (4.03)	18.34 (4.31)

En relación a las diferencias en función de sexo en Satisfacción con la Vida, aunque en estos análisis se han obtenido diferencias significativas entre chicos y chicas (con un tamaño del efecto muy bajo), en los análisis realizados en el apartado anterior sobre *Sensibilidad Intercultural, Satisfacción con la Vida y Bienestar Psicosocial en función del sexo y el ciclo educativo* no se obtuvieron diferencias significativas en función del sexo. Por este motivo, se ha llevado a cabo un análisis de comparación de medias mediante una prueba *t* de Student para muestras independientes. Estos análisis confirman que las diferencias en Satisfacción con la Vida entre chicos y chicas no son significativas ($p = .130$).

4.3. Empatía en función del sexo y la procedencia

Mediante un MANOVA 2 x 2 se analizaron las posibles diferencias en Empatía Emocional y Empatía Cognitiva en función de la procedencia (autóctono-inmigrante) y en función del sexo (chico-chica), así como de la interacción entre ambas variables. Los resultados de estos análisis indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función de la procedencia (Lambda de Wilks = .991; $F_{2,1186} < .01$) y del sexo (Lambda de Wilks = .943; $F_{2,1186} < .001$), pero no de la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks = .998; $F_{2,1186} > .05$).

En la Tabla 6.51 se muestran los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos, donde se observa la existencia de diferencias significativas entre los alumnos autóctonos e inmigrantes en Empatía Emocional ($F_{1,1187} = 10.154$, $p = .001$) y Empatía Cognitiva ($F_{1,1187} = 4.621$, $p < .05$). También se pueden observar diferencias significativas entre chicos y chicas tanto en Empatía Emocional ($F_{1,1187} = 67.679$, $p < .001$) como en Empatía Cognitiva ($F_{1,1187} = 26.470$, $p < .001$).

Tabla 6.51. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables Empatía Emocional y Empatía Cognitiva en función de la procedencia, del sexo y de la interacción entre ambos (procedencia*sexo)

	Variable Dependiente	F	p	η^2
Procedencia	Empatía Emocional	10.154	.001	.008
	Empatía Cognitiva	4.621	.032	.004
Sexo	Empatía Emocional	67.679	.000	.054
	Empatía Cognitiva	26.470	.000	.022
Procedencia*Sexo	Empatía Emocional	.000	.990	.000
	Empatía Cognitiva	2.261	.133	.002

A continuación, se muestran los efectos principales constatados tanto en función de la procedencia como del sexo en Empatía Emocional y Empatía Cognitiva. En este sentido, en las Tablas 6.52 y 6.53 se presentan las medias y desviaciones típicas de los diferentes grupos. En concreto, en la Tabla 6.52 se aportan estos datos respecto de la procedencia de los adolescentes. En esta tabla se aprecia como los estudiantes nacidos en España son los que muestran niveles significativamente superiores tanto de Empatía Emocional como de Empatía Cognitiva.

Tabla 6.52. Medias (y desviaciones típicas) en Empatía Emocional y Empatía Cognitiva en función de la procedencia

	Autóctonos	Inmigrantes
Empatía Emocional	39.72 (6.73)	37.57 (7.28)
Empatía Cognitiva	36.17 (5.08)	34.97 (5.78)

En la Tabla 6.53 se observan las medias y desviaciones típicas en Empatía Emocional y Empatía Cognitiva en chicos y chicas. En esta tabla se aprecia que las chicas tienen una media significativamente superior a la de los chicos en las dimensiones emocional y cognitiva de la Empatía.

Tabla 6.53. Medias (y desviaciones típicas) en Empatía Emocional y Empatía Cognitiva en función del sexo

	Chicos	Chicas
Empatía Emocional	37.09 (6.61)	42.05 (6.06)
Empatía Cognitiva	35.11 (5.17)	37.03 (5.00)

4.4. Autoconcepto en función del sexo y la procedencia

También mediante un MANOVA 2 x 2 se analizaron las diferencias en Autoconcepto Académico, Autoconcepto Social, Autoconcepto Emocional, Autoconcepto Físico y Autoconcepto Familiar de los adolescentes en función de su procedencia (autóctono-inmigrante) y del sexo (chico-chica), así como de la interacción entre ambas variables. Los resultados obtenidos indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función de la procedencia (Lambda de Wilks = .975; $F_{5,1170} < .001$) y entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .940; $F_{5,1170} < .001$), pero no en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks = .980; $F_{5,1170} > .05$).

No obstante, los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos (Tabla 6.54) señalaron también la existencia de diferencias significativas en la interacción entre ambas variables en el caso del Autoconcepto Social. En los resultados que se muestran en la Tabla 6.54 se observa que los adolescentes, dependiendo de su procedencia, difieren en Autoconcepto Emocional ($F_{1,1174} = 11.909$, $p = .001$) y Autoconcepto Familiar ($F_{1,1174} = 14.699$, $p < .001$). En función del sexo, los chicos y chicas difieren en Autoconcepto Académico ($F_{1,1174} = 4.657$, $p < .05$), Autoconcepto Emocional ($F_{1,1174} = 24.584$, $p < .001$) y Autoconcepto Físico ($F_{1,1174} = 26.303$, $p < .001$). Además, se observa la existencia de diferencias significativas en la interacción entre la procedencia y el sexo en el caso del Autoconcepto Social ($F_{1,1174} = 4.357$, $p < .05$).

Tabla 6.54. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables Autoconcepto Académico, Social, Emocional, Físico y Familiar en función de la procedencia, del sexo y de la interacción entre ambos (procedencia*sexo)

	Variable Dependiente	F	p	η^2
Procedencia	A. Académico	.679	.410	.001
	A. Social	.528	.468	.000
	A. Emocional	11.909	.001	.010
	A. Familiar	14.699	.000	.012
	A. Físico	.001	.975	.000
Sexo	A. Académico	4.657	.031	.004
	A. Social	.127	.721	.000
	A. Emocional	24.584	.000	.021
	A. Familiar	1.007	.316	.001
	A. Físico	26.303	.000	.022
Procedencia*Sexo	A. Académico	.643	.423	.001
	A. Social	4.357	.037	.004
	A. Emocional	.300	.584	.000
	A. Familiar	.125	.724	.000
	A. Físico	.714	.398	.001

Al haberse constatado efectos principales tanto de la procedencia como del sexo de los adolescentes en relación con algunas dimensiones del Autoconcepto, a continuación se analizan estos resultados. En las Tablas 6.55 y 6.56 se presentan las medias y desviaciones típicas en aquellas dimensiones del Autoconcepto en las que se han obtenido diferencias significativas. En concreto, en la Tabla 6.55 se muestran los datos en relación a la procedencia de los adolescentes. En esta tabla pueden observarse las medias en Autoconcepto Emocional y Autoconcepto Familiar de los alumnos nacidos dentro y fuera de España. En la tabla se aprecia como los adolescentes nacidos fuera de España muestran niveles significativamente mayores de Autoconcepto Emocional en comparación con sus compañeros nacidos en España. Sin embargo, son los alumnos autóctonos los que muestran niveles significativamente mayores de Autoconcepto Familiar en comparación con sus compañeros nacidos en otros países.

Tabla 6.55. Medias (y desviaciones típicas) en Autoconcepto Emocional y Autoconcepto Familiar en función de la procedencia

	Autóctonos	Inmigrantes
Autoconcepto Emocional	18.45 (5.10)	20.17 (5.40)
Autoconcepto Familiar	26.71 (3.85)	25.29 (5.09)

A continuación, en la Tabla 6.56 se observan las medias y desviaciones típicas en Autoconcepto Académico, Autoconcepto Emocional y Autoconcepto Físico en chicos y chicas. En esta tabla se aprecia como las chicas tienen una media significativamente superior a la de los chicos en Autoconcepto Académico. Sin embargo, son los chicos los que presentan puntuaciones significativamente superiores en Autoconcepto Emocional y en Autoconcepto Físico.

Tabla 6.56. Medias (y desviaciones típicas) en Autoconcepto Académico, Autoconcepto Emocional y Autoconcepto Físico en función del sexo

	Chicos	Chicas
Autoconcepto Académico	21.56 (5.64)	22.40 (5.92)
Autoconcepto Emocional	19.89 (4.94)	17.31 (5.07)
Autoconcepto Físico	23.46 (4.77)	20.67 (5.38)

En relación al Autoconcepto Social, puesto que la interacción entre la procedencia y el sexo es significativa, se analiza esta interacción. De este modo, en el Gráfico 6.6 se muestran las medias en Autoconcepto Social de chicos y chicas autóctonos e inmigrantes. Los resultados de las pruebas a posteriori señalan la existencia de diferencias significativas

en Autoconcepto Social entre chicos y chicas autóctonos, pero no entre chicos y chicas inmigrantes. Las medias de los chicos autóctonos son superiores a las de las chicas autóctonas en Autoconcepto Social. Por el contrario, aunque la diferencia no es significativa, son las chicas inmigrantes las que muestran mayores niveles de Autoconcepto Social en comparación con los chicos inmigrantes.

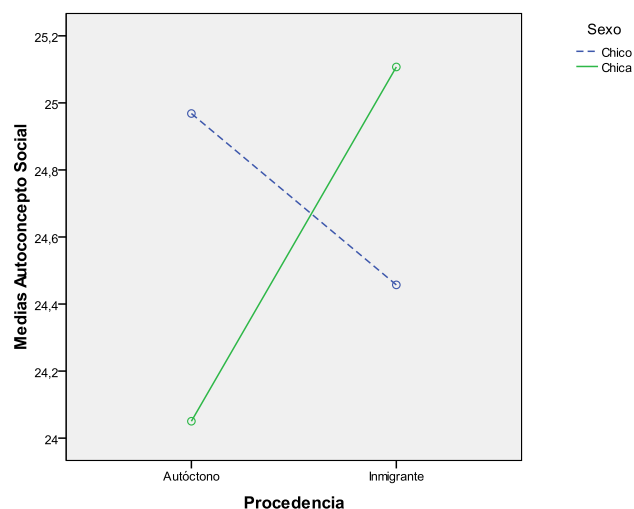


Gráfico 6.6. Interacción entre procedencia y sexo. Autoconcepto Social

4.5. Percepción de Ayuda del Profesor en función del sexo y la procedencia

A continuación, mediante análisis multivariante, se analizaron las diferencias en Percepción de Ayuda del Profesor en función de la procedencia (autóctono-inmigrante) y en función del sexo (chico-chica), así como también de la interacción entre procedencia y sexo. Los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos se muestran en la Tabla 6.57, donde no se aprecian diferencias significativas en Percepción de Ayuda del profesor entre los adolescentes autóctonos e inmigrantes, ni entre chicos y chicas, ni tampoco en función de la interacción entre ambas variables.

Tabla 6.57. Pruebas de los efectos inter-sujetos de la variable Percepción de Ayuda del Profesor en función de la procedencia, del sexo y de la interacción entre ambos (procedencia*sexo)

	Variable Dependiente	F	p	η^2
Procedencia	Ayuda del Profesor	.188	.664	.000
Sexo	Ayuda del Profesor	.097	.755	.000
Procedencia*Sexo	Ayuda del Profesor	.445	.505	.000

4.6. Comunicación Padres-Adolescente en función del sexo y la procedencia

Comunicación con la Madre

A través de un MANOVA 2 x 2 se analizaron las posibles diferencias en Comunicación Abierta con la Madre y Problemas de Comunicación con la Madre en función de la procedencia (autóctono-inmigrante) y en función del sexo (chico-chica) de los adolescentes, así como en función de la interacción entre ambas variables. Los resultados de estos análisis indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función del sexo de los estudiantes (Lambda de Wilks = .985; $F_{2,735} < .01$), pero no en función de la procedencia (Lambda de Wilks = .997; $F_{2,735} > .05$) ni en función de la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks = .998; $F_{2,735} > .05$).

En la Tabla 6.58 se muestran los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos, donde se observa la existencia de diferencias significativas entre chicos y chicas en Problemas de Comunicación con la Madre. Sin embargo, no existen diferencias significativas según el sexo en la dimensión Comunicación Abierta con la Madre.

Tabla 6.58. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables Comunicación Abierta con la Madre y Problemas de Comunicación con la Madre en función de la procedencia, del sexo y de la interacción entre ambos (procedencia*sexo)

	Variable Dependiente	F	p	η^2
Procedencia	C. Abierta Madre	2.441	.119	.003
	Problemas C. Madre	.078	.780	.000
Sexo	C. Abierta Madre	2.465	.117	.003
	Problemas C. Madre	6.550	.011	.009
Procedencia*Sexo	C. Abierta Madre	.172	.678	.000
	Problemas C. Madre	1.301	.254	.002

Como se han constatado efectos principales del sexo de los adolescentes en relación con los Problemas de Comunicación con la Madre, a continuación se analizan estos resultados. En la Tabla 6.59 se observan las medias y desviaciones típicas en esta variable en chicos y chicas. En esta tabla se aprecia como las chicas tienen una media significativamente superior a la de los chicos en Problemas de Comunicación con la Madre.

Tabla 6.59. Medias (y desviaciones típicas) en Problemas de Comunicación con la Madre en función del sexo

	Chicos	Chicas
Problemas Comunicación Madre	21.13 (5.69)	22.22 (5.73)

Comunicación con el Padre

Mediante un MANOVA 2 x 2 se analizaron las posibles diferencias en Comunicación Abierta con el Padre y Problemas de Comunicación con el Padre en función de la procedencia (autóctono-inmigrante) y en función del sexo (chico-chica), así como de la interacción entre ambas variables. Los resultados de estos análisis indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función de la procedencia (Lambda de Wilks = .990; $F_{2,681} < .05$) y en función del sexo de los estudiantes (Lambda de Wilks = .986; $F_{2,681} < .01$), pero no en función de la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks = .999; $F_{2,681} > .05$).

En la Tabla 6.60 se muestran los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos, donde se observa la existencia de diferencias significativas entre estudiantes nacidos en España y fuera de España en Comunicación Abierta con el Padre ($F_{1,682} = 6.525$, $p < .05$). Por otra parte, se observan diferencias significativas entre chicos y chicas en Problemas de Comunicación con el Padre ($F_{1,682} = 9.351$, $p < .01$).

Tabla 6.60. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables Comunicación Abierta con el Padre y Problemas de Comunicación con el Padre en función de la procedencia, del sexo y de la interacción entre ambos (procedencia*sexo)

	Variable Dependiente	F	p	η^2
Procedencia	C. Abierta Padre	6.525	.011	.009
	Problemas C. Padre	.041	.840	.000
Sexo	C. Abierta Padre	1.465	.226	.002
	Problemas C. Padre	9.351	.002	.014
Procedencia*Sexo	C. Abierta Padre	.156	.693	.000
	Problemas C. Padre	.434	.510	.001

Al haberse constatado efectos principales tanto de la procedencia como del sexo de los adolescentes en relación con algunas dimensiones de la Comunicación con el Padre, a continuación se analizan estos resultados. En la Tabla 6.61 pueden observarse las medias y

desviaciones típicas de los estudiantes autóctonos e inmigrantes en Comunicación Abierta con el Padre. En esta tabla se aprecia como los alumnos nacidos en España presentan una media significativamente superior a la de sus compañeros nacidos en otros países en Comunicación Abierta con el Padre.

Tabla 6.61. Medias (y desviaciones típicas) en Comunicación Abierta con el Padre en función de la procedencia

	Autóctonos	Inmigrantes
Comunicación Abierta Padre	39.08 (10.19)	36.11 (11.56)

Por otra parte, en la Tabla 6.62 se pueden observar las medias y desviaciones típicas en Problemas de Comunicación con el Padre en chicas y chicos. En esta tabla se aprecia como las chicas tienen una media significativamente superior a la de los chicos en Problemas de Comunicación con el Padre.

Tabla 6.62. Medias (y desviaciones típicas) en Problemas de Comunicación con el Padre en función del sexo

	Chicos	Chicas
Problemas Comunicación Padre	21.09 (5.85)	22.89 (5.94)

4.7. Identificación con el Grupo de iguales en función del sexo y la procedencia

Mediante MANOVA 2 x 2 se analizaron las diferencias en Autocategorización, Valoración Grupal y Compromiso Grupal en función de la procedencia (autóctono-inmigrante) y del sexo (chico-chica) de los adolescentes, así como en función de la interacción entre ambas variables. Los resultados obtenidos indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función de la procedencia (Lambda de Wilks = .985; $F_{3,710} < .05$) y entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .980; $F_{3,710} < .01$), pero no en función de la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks = .994; $F_{3,710} > .05$).

En la Tabla 6.63 se muestran los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos, donde se observa que los adolescentes, dependiendo de su procedencia, difieren en Autocategorización ($F_{1,712} = 6.409$, $p < .05$); y, según el sexo, difieren en Valoración Grupal ($F_{1,712} = 14.264$, $p < .001$).

Tabla 6.63. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables Autocategorización, Valoración Grupal y Compromiso Grupal en función de la procedencia, del sexo y de la interacción entre ambos (procedencia*sexo)

	Variable Dependiente	F	p	η^2
Procedencia	Autocategorización	6.409	.012	.009
	Valoración Grupal	3.016	.083	.004
	Compromiso Grupal	.265	.607	.000
Sexo	Autocategorización	.266	.606	.000
	Valoración Grupal	14.264	.000	.020
	Compromiso Grupal	2.507	.114	.004
Procedencia*Sexo	Autocategorización	2.367	.124	.003
	Valoración Grupal	.510	.475	.001
	Compromiso Grupal	.331	.565	.000

Al haberse observado efectos principales tanto de la procedencia como del sexo de los adolescentes en algunas dimensiones de la Identificación Grupal, se analizan estos resultados. En la Tabla 6.64 se presentan las medias y desviaciones típicas de los estudiantes autóctonos e inmigrantes en Autocategorización. En esta tabla se aprecia como los alumnos nacidos en España presentan una media significativamente superior en Autocategorización en comparación con sus compañeros nacidos fuera de España.

Tabla 6.64. Medias (y desviaciones típicas) en Autocategorización en función de la procedencia

	Autóctonos	Inmigrantes
Autocategorización	50.03 (11.13)	46.94 (11.17)

Por otra parte, en la Tabla 6.65 se pueden observar las medias y desviaciones típicas en Valoración Grupal en chicas y chicos. En esta tabla se aprecia como las chicas tienen una media significativamente superior a la de los chicos en Valoración Grupal.

Tabla 6.65. Medias (y desviaciones típicas) en Valoración Grupal en función del sexo

	Chicos	Chicas
Valoración Grupal	43.73 (8.21)	46.22 (4.05)

En cuanto a las diferencias en función de sexo en Autocategorización, aunque en estos análisis no se han obtenido diferencias significativas entre chicos y chicas, en los análisis realizados en el apartado anterior sobre *Sensibilidad Intercultural, Satisfacción con la Vida*

y *Bienestar Psicosocial en función del sexo y el ciclo educativo* sí se obtuvieron diferencias significativas en función del sexo (aunque con un tamaño del efecto pequeño). Por este motivo, se ha llevado a cabo un análisis de comparación de medias mediante una prueba *t* de Student para muestras independientes. Estos análisis confirman que las diferencias en Autocategorización entre chicos y chicas sí son significativas y que las chicas presentan puntuaciones significativamente superiores en esta variable ($M = 48.60$, $DT = 11.40$, chicos; $M = 50.82$, $DT = 10.81$, chicas, $p = .008$).

4.8. Percepción de Soledad en función del sexo y la procedencia

Con un MANOVA 2 x 2 se analizaron las posibles diferencias en Sentimientos de Soledad y Evaluación Subjetiva de la Red Social en función de la procedencia (autóctono-inmigrante) y en función del sexo (chico-chica), así como también en función de la interacción. Los resultados de estos análisis indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función de la procedencia (Lambda de Wilks = .982; $F_{2,737} = .001$), pero no en función del sexo (Lambda de Wilks = .999; $F_{2,737} > .05$), ni de la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks = 1.000; $F_{2,737} > .05$).

En la Tabla 6.66 se muestran los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos, donde se observan diferencias significativas entre los alumnos nacidos dentro y fuera de España en Evaluación Subjetiva de la Red Social ($F_{1,738} = 12.631$, $p < .001$).

Tabla 6.66. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables Sentimientos de Soledad y Evaluación Subjetiva de la Red Social en función de la procedencia, del sexo y de la interacción entre ambos (procedencia*sexo)

	Variable Dependiente	F	<i>p</i>	η^2
Procedencia	Sentimientos Soledad	1.799	.180	.002
	Evaluación Red Social	12.631	.000	.017
Sexo	Sentimientos Soledad	.102	.750	.000
	Evaluación Red Social	.384	.535	.001
Procedencia*Sexo	Sentimientos Soledad	.002	.963	.000
	Evaluación Red Social	.003	.959	.000

Al haberse constatado efectos principales de la procedencia en Evaluación Subjetiva de la Red Social, a continuación se analizan estos resultados. En la Tabla 6.67 se muestran las medias y desviaciones típicas de los estudiantes autóctonos e inmigrantes en esta variable. En esta tabla se aprecia como los alumnos nacidos en España presentan una media significativamente superior en Evaluación Subjetiva de la Red Social en comparación con sus compañeros nacidos en otros países.

Tabla 6.67. Medias (y desviaciones típicas) en Evaluación Subjetiva de la Red Social en función de la procedencia

	Autóctonos	Inmigrantes
Evaluación Red Social	28.73 (4.49)	26.94 (4.73)

4.9. Síntesis de resultados

A continuación, en la Tabla 6.68 se presenta la síntesis de los resultados sobre las diferencias de medias obtenidas en Sensibilidad Intercultural, Satisfacción con la Vida y otras variables indicativas del bienestar psicosocial de los adolescentes en función de su procedencia y su sexo, así como también en función de la interacción entre ambas variables.

Tabla 6.68. Síntesis de los resultados. Análisis en función de la procedencia y el sexo

	Procedencia		Sexo		Interacción procedencia*sexo
	Autóctonos	Inmigrantes	Chicos	Chicas	
Sensibilidad Intercultural		+		+	
Satisfacción con la Vida	+				
Empatía Emocional	+			+	
Empatía Cognitiva	+			+	
Autoconcepto Académico				+	
Autoconcepto Social					x
Autoconcepto Emocional		+	+		
Autoconcepto Familiar	+				
Autoconcepto Físico			+		
Ayuda del profesor					
Comunicación Abierta Madre					
Problemas Comunicación Madre				+	
Comunicación Abierta Padre	+				
Problemas Comunicación Padre				+	
Autocategorización	+			+	
Valoración Grupal				+	
Compromiso Grupal					
Sentimientos de Soledad					
Evaluación de la Red Social	+				

5. SENSIBILIDAD INTERCULTURAL Y BIENESTAR PSICOSOCIAL EN ADOLESCENTES

En este apartado se presentan los resultados de los análisis realizados con el objetivo de explorar posibles diferencias en varios indicadores de bienestar psicosocial en función del sexo de los adolescentes (chico-chica) y en función de su nivel de Sensibilidad Intercultural (alta y baja), así como también de la interacción entre ambas variables. Las variables indicativas de bienestar psicosocial de los adolescentes incluyen el ámbito personal (Satisfacción con la Vida, Empatía y Autoconcepto), escolar (Percepción de Ayuda del Profesor), familiar (Comunicación con la Madre y con el Padre) y social (Identificación con el Grupo de iguales y Percepción de Soledad). Para analizar estas diferencias se llevaron a cabo varios análisis multivariantes, cuyos resultados se presentan a continuación. Para establecer los distintos grupos de adolescentes (altos y bajos) en Sensibilidad Intercultural se han utilizado como puntos de corte los percentiles 25 y 75. Así, los adolescentes cuyas puntuaciones se situaban por debajo del percentil 25 (puntuaciones iguales o menores a 30) fueron asignados al grupo de baja Sensibilidad Intercultural y los adolescentes cuyas puntuaciones superaban el percentil 75 (iguales o superiores a 43) fueron asignados al grupo de adolescentes con alta Sensibilidad Intercultural. La distribución de los adolescentes en estos grupos, cuyas diferencias de frecuencias son significativas (χ^2 de Pearson = 23.504, $p < .001$; V de Cramer = .190), puede observarse en la Tabla 6.69.

Tabla 6.69. Distribución de los adolescentes en función del sexo y de la Sensibilidad Intercultural (baja y alta)

	Chicos	Chicas	Total
Baja Sensibilidad Intercultural	212	138	350
Alta Sensibilidad Intercultural	125	176	301
Total	337	314	651

5.1. Satisfacción con la Vida en función del sexo y la Sensibilidad Intercultural

En primer lugar, mediante análisis multivariante se analizaron las diferencias en Satisfacción con la Vida en función del nivel de Sensibilidad Intercultural (“baja Sensibilidad Intercultural” y “alta Sensibilidad Intercultural”) y en función del sexo (chico-chica), así como también de la interacción entre el nivel de Sensibilidad Intercultural y el sexo. Los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos se muestran en la Tabla 6.70, donde no se aprecian diferencias significativas en Satisfacción con la Vida entre los adolescentes con diferentes niveles de Sensibilidad Intercultural, ni entre chicos y chicas,

ni tampoco en función de la interacción entre ambas variables.

Tabla 6.70. Pruebas de los efectos inter-sujetos de la variable Satisfacción con la Vida en función del nivel de Sensibilidad Intercultural, del sexo y de la interacción entre ambas variables (nivel de Sensibilidad Intercultural*sexo)

	Variable Dependiente	F	p	η^2
Nivel Sensibilidad Intercultural	Satisfacción con la Vida	1.656	.199	.003
Sexo	Satisfacción con la Vida	1.199	.274	.002
Nivel Sensibilidad Intercultural* Sexo	Satisfacción con la Vida	1.444	.230	.002

5.2. Empatía en función del sexo y la Sensibilidad Intercultural

Mediante un MANOVA 2 x 2 se analizaron las posibles diferencias en Empatía Emocional y Empatía Cognitiva en función del nivel de Sensibilidad Intercultural (“baja Sensibilidad Intercultural” y “alta Sensibilidad intercultural”) y en función del sexo (chico-chica), así como de la interacción entre ambas variables. Los resultados de estos análisis indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función del nivel de Sensibilidad Intercultural (Lambda de Wilks = .965; $F_{2,626} < .001$) y del sexo (Lambda de Wilks = .869; $F_{2,626} < .001$), pero no de la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks = .997; $F_{2,626} > .05$).

En la Tabla 6.71 se muestran los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos. En ella se observa la existencia de diferencias significativas entre los alumnos con diferentes niveles de Sensibilidad Intercultural en Empatía Emocional ($F_{1,627} = 20.023$, $p < .001$) y en Empatía Cognitiva ($F_{1,627} = 10.125$, $p = .001$), y diferencias significativas entre chicos y chicas tanto en Empatía Emocional ($F_{1,627} = 94.489$, $p < .001$) como en Empatía Cognitiva ($F_{1,627} = 11.554$, $p = .001$).

Tabla 6.71. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables Empatía Emocional y Empatía Cognitiva en función del nivel de Sensibilidad Intercultural, del sexo y de la interacción entre ambas variables (nivel Sensibilidad Intercultural*sexo)

	Variable Dependiente	F	p	η^2
Nivel Sensibilidad Intercultural	Empatía Emocional	20.023	.000	.031
	Empatía Cognitiva	10.425	.001	.016
Sexo	Empatía Emocional	94.489	.000	.131
	Empatía Cognitiva	11.554	.001	.018
Nivel Sensibilidad Intercultural* Sexo	Empatía Emocional	1.927	.166	.003
	Empatía Cognitiva	.560	.455	.001

Al haberse constatado efectos principales tanto del nivel de Sensibilidad Intercultural como del sexo en la Empatía Emocional y la Empatía Cognitiva de los adolescentes, se analizan estos resultados. En este sentido, en las Tablas 6.72 y 6.73 se presentan las medias y desviaciones típicas de los diferentes grupos. En concreto, en la Tabla 6.72 se aportan estos datos respecto del menor o mayor nivel de Sensibilidad Intercultural de los adolescentes. En esta tabla se aprecia como los estudiantes con alta Sensibilidad Intercultural son los que muestran niveles significativamente mayores tanto de Empatía Emocional como de Empatía Cognitiva.

Tabla 6.72. Medias (y desviaciones típicas) en Empatía Emocional y Empatía Cognitiva en función del nivel de Sensibilidad Intercultural

	Baja Sensibilidad Intercultural	Alta Sensibilidad Intercultural
Empatía Emocional	37.94 (7.09)	41.30 (6.57)
Empatía Cognitiva	35.39 (5.37)	37.03 (4.93)

Por otra parte, en la Tabla 6.73 se pueden observar las medias y desviaciones típicas en Empatía Emocional y Empatía Cognitiva en chicas y chicos. En esta tabla se aprecia que las chicas tienen una media significativamente superior a la de los chicos en las dimensiones emocional y cognitiva de la Empatía.

Tabla 6.73. Medias (y desviaciones típicas) en Empatía Emocional y Empatía Cognitiva en función del sexo

	Chicos	Chicas
Empatía Emocional	36.82 (7.08)	42.38 (5.77)
Empatía Cognitiva	35.33 (5.42)	37.04 (4.88)

5.3. Autoconcepto en función del sexo y la Sensibilidad Intercultural

También mediante un MANOVA 2 x 2 se analizaron las diferencias en Autoconcepto Académico, Autoconcepto Social, Autoconcepto Emocional, Autoconcepto Físico y Autoconcepto Familiar de los adolescentes en función del nivel de Sensibilidad Intercultural (“baja Sensibilidad Intercultural” y “alta Sensibilidad Intercultural”) y del sexo (chico-chica), así como de la interacción entre ambas variables. Los resultados obtenidos indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función del nivel de Sensibilidad Intercultural (Lambda de Wilks = .975; $F_{5,613} < .01$) y entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .855; $F_{5,613} < .001$), pero no en la interacción entre ambas

variables (Lambda de Wilks = .997; $F_{5,613} > .05$).

En la Tabla 6.74 se muestran los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos, donde se observa que los adolescentes, dependiendo de su nivel de Sensibilidad Intercultural, difieren en Autoconcepto Académico ($F_{1,617} = 8.945$, $p < .01$). En función del sexo, los chicos y chicas difieren en Autoconcepto Social ($F_{1,617} = 4.739$, $p < .05$), Autoconcepto Emocional ($F_{1,617} = 41.138$, $p < .001$) y Autoconcepto Físico ($F_{1,617} = 52.558$, $p < .001$).

Tabla 6.74. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables Autoconcepto Académico, Social, Emocional, Físico y Familiar en función del nivel de Sensibilidad Intercultural, del sexo y de la interacción entre ambas variables (nivel Sensibilidad Intercultural*sexo)

	Variable Dependiente	F	p	η^2
Nivel Sensibilidad Intercultural	A. Académico	8.945	.003	.014
	A. Social	.631	.427	.001
	A. Emocional	1.646	.200	.003
	A. Familiar	.004	.953	.000
	A. Físico	.287	.592	.000
Sexo	A. Académico	.626	.429	.001
	A. Social	4.739	.030	.008
	A. Emocional	41.138	.000	.063
	A. Familiar	.988	.321	.002
	A. Físico	52.558	.000	.078
Nivel Sensibilidad Intercultural * Sexo	A. Académico	.288	.591	.000
	A. Social	.049	.824	.000
	A. Emocional	.000	.986	.000
	A. Familiar	.028	.866	.000
	A. Físico	1.062	.303	.002

Al haberse constatado efectos principales tanto del nivel de Sensibilidad Intercultural como del sexo en relación con algunas dimensiones del Autoconcepto, a continuación se analizan estos resultados. En las Tablas 6.75 y 6.76 se presentan las medias y desviaciones típicas en aquellas dimensiones del Autoconcepto en las que se han obtenido diferencias significativas. En concreto, en la Tabla 6.75 se muestran los datos en relación al menor o mayor nivel de Sensibilidad Intercultural de los adolescentes. En esta tabla pueden observarse las medias en Autoconcepto Académico de los alumnos con baja y alta Sensibilidad Intercultural. En ella se aprecia como los adolescentes con mayor Sensibilidad

Intercultural presentan mayor Autoconcepto Académico que sus compañeros con menor Sensibilidad Intercultural.

Tabla 6.75. Medias (y desviaciones típicas) en Autoconcepto Académico en función del nivel de Sensibilidad Intercultural

	Baja Sensibilidad Intercultural	Alta Sensibilidad Intercultural
Autoconcepto Académico	21.02 (6.13)	22.52 (5.43)

A continuación, en la Tabla 6.76 se pueden observar las medias y desviaciones típicas en Autoconcepto Social, Autoconcepto Emocional y Autoconcepto Físico en chicas y chicos. En esta tabla se aprecia como los chicos tienen una media significativamente superior a la de las chicas tanto en Autoconcepto Social, como en Autoconcepto Emocional y en Autoconcepto Físico.

Tabla 6.76. Medias (y desviaciones típicas) en Autoconcepto Social, Autoconcepto Emocional y Autoconcepto Físico en función del sexo

	Chicos	Chicas
Autoconcepto Social	24.90 (3.83)	24.24 (4.20)
Autoconcepto Emocional	20.00 (4.99)	17.48 (4.96)
Autoconcepto Físico	23.66 (4.92)	20.45 (5.59)

5.4. Percepción de Ayuda del Profesor en función del sexo y la Sensibilidad Intercultural

Posteriormente, mediante análisis multivariante se analizaron las diferencias en Percepción de Ayuda del Profesor en función del nivel de Sensibilidad Intercultural (“baja Sensibilidad Intercultural” y “alta Sensibilidad Intercultural”) y en función del sexo (chico-chica), así como también en función de la interacción entre ambas variables. Los resultados obtenidos indicaron la existencia de diferencias significativas en función del nivel de Sensibilidad Intercultural ($F_{1,639} = 19.058$, $p < .001$), pero no en función del sexo ni de la interacción entre el nivel de Sensibilidad Intercultural y el sexo. Estos resultados pueden observarse en la Tabla 6.77.

Tabla 6.77. Pruebas de los efectos inter-sujetos de la variable Percepción de Ayuda del Profesor en función del nivel de Sensibilidad Intercultural, del sexo y de la interacción entre ambas variables (nivel Sensibilidad Intercultural*sexo)

	Variable Dependiente	F	p	η^2
Nivel Sensibilidad Intercultural	Ayuda del Profesor	19.058	.000	.029
Sexo	Ayuda del Profesor	.181	.671	.000
Nivel Sensibilidad Intercultural * Sexo	Ayuda del Profesor	1.144	.285	.002

Como se han constatado efectos principales en la Ayuda del Profesor percibida por los adolescentes en función de su nivel de Sensibilidad Intercultural, se analizan estos resultados. En la Tabla 6.78 se confirma que los adolescentes con mayor Sensibilidad Intercultural muestran a su vez mayores niveles en la percepción de la ayuda ofrecida por los profesores, en comparación con los alumnos con menor nivel de Sensibilidad Intercultural.

Tabla 6.78. Medias (y desviaciones típicas) en Percepción de Ayuda del Profesor en función del nivel de Sensibilidad Intercultural

	Baja Sensibilidad Intercultural	Alta Sensibilidad Intercultural
Ayuda del Profesor	15.52 (2.21)	16.31 (2.23)

5.5. Comunicación Padres-Adolescente en función del sexo y la Sensibilidad Intercultural

Comunicación con la Madre

A través de un MANOVA 2 x 2 se analizaron las posibles diferencias en Comunicación Abierta con la Madre y Problemas de Comunicación con la Madre en función del nivel de Sensibilidad Intercultural (“baja Sensibilidad Intercultural” y “alta Sensibilidad Intercultural”) y en función del sexo (chico-chica) de los adolescentes, así como en función de la interacción entre ambas variables. Los resultados de estos análisis únicamente indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función del sexo de los adolescentes (Lambda de Wilks = .978; $F_{2,402} < .05$) y no en función del nivel de Sensibilidad Intercultural (Lambda de Wilks = .991; $F_{2,402} > .05$), ni en función de la interacción entre nivel de Sensibilidad Intercultural y sexo (Lambda de Wilks = .999; $F_{2,402} > .05$).

En la Tabla 6.79 se muestran los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos, donde se observan diferencias significativas en Problemas de Comunicación con la Madre en función del sexo de los adolescentes ($F_{1,403} = 6.078, p < .05$).

Tabla 6.79. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables Comunicación Abierta con la Madre y Problemas de Comunicación con la Madre en función del nivel de Sensibilidad Intercultural, del sexo y de la interacción entre ambas variables (nivel Sensibilidad Intercultural*sexo)

	Variable Dependiente	F	p	η^2
Nivel Sensibilidad Intercultural	C. Abierta Madre	3.376	.067	.008
	Problemas C. Madre	.415	.520	.001
Sexo	C. Abierta Madre	1.640	.201	.004
	Problemas C. Madre	6.078	.014	.015
Nivel Sensibilidad Intercultural * Sexo	C. Abierta Madre	.041	.840	.000
	Problemas C. Madre	.297	.586	.011

Como se han constatado efectos principales en los Problemas de Comunicación con la Madre en función del sexo de los adolescentes, se analizan estos resultados. En la Tabla 6.80 se aprecia como las chicas presentan una media significativamente superior a la de los chicos en Problemas de Comunicación con la Madre.

Tabla 6.80. Medias (y desviaciones típicas) en Problemas de Comunicación con la Madre en función del sexo

	Chicos	Chicas
Problemas C. Madre	20.95 (5.51)	22.27 (5.84)

Comunicación con el Padre

Mediante un MANOVA 2 x 2 se analizaron las posibles diferencias en Comunicación Abierta con el Padre y Problemas de Comunicación con el Padre en función del nivel de Sensibilidad Intercultural (“baja Sensibilidad Intercultural” y “alta Sensibilidad Intercultural”) y en función del sexo (chico-chica), así como de la interacción entre ambas variables. Los resultados de estos análisis indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función del sexo (Lambda de Wilks = .947; $F_{2,367} < .001$), pero no en función del nivel de Sensibilidad Intercultural (Lambda de Wilks = .994; $F_{2,367} > .05$) ni en función de la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks = .992; $F_{2,367} > .05$).

En la Tabla 6.81 se muestran los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos, donde se observa la existencia de diferencias significativas entre chicos y chicas en Comunicación Abierta con el Padre ($F_{1,681} = 3.898, p < .05$) y en Problemas de Comunicación con el Padre ($F_{1,681} = 19.341, p < .001$).

Tabla 6.81. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables Comunicación Abierta con el Padre y Problemas de Comunicación con el Padre en función del nivel de Sensibilidad Intercultural, del sexo y de la interacción entre ambas variables (nivel Sensibilidad Intercultural*sexo)

	Variable Dependiente	F	p	η^2
Nivel Sensibilidad Intercultural	C. Abierta Padre	1.096	.296	.003
	Problemas C. Padre	1.376	.242	.004
Sexo	C. Abierta Padre	3.898	.049	.010
	Problemas C. Padre	19.341	.000	.050
Nivel Sensibilidad Intercultural * Sexo	C. Abierta Padre	.872	.351	.002
	Problemas C. Padre	2.608	.107	.007

A continuación se analizan los efectos principales del sexo en el caso de la Comunicación Abierta con el Padre y los Problemas de Comunicación con el Padre. En la Tabla 6.82 pueden observarse las medias y desviaciones típicas de los chicos y chicas en ambos factores. En esta tabla se observa como los chicos muestran una media significativamente mayor que las chicas en Comunicación Abierta con el Padre. Por su parte, son las chicas las que presentan una media significativamente superior a la de los chicos en Problemas de Comunicación con el Padre.

Tabla 6.82. Medias (y desviaciones típicas) en Comunicación Abierta con el Padre y Problemas de Comunicación con el Padre en función del sexo

	Chicos	Chicas
C. Abierta Padre	39.74 (10.78)	37.96 (10.42)
Problemas C. Padre	20.88 (5.71)	23.27 (5.96)

5.6. Identificación con el Grupo de iguales en función del sexo y la Sensibilidad Intercultural

Mediante un MANOVA 2 x 2 se analizaron las diferencias en Autocategorización, Valoración grupal y Compromiso grupal en función del nivel de Sensibilidad Intercultural (“baja Sensibilidad Intercultural” y “alta Sensibilidad Intercultural”) y del sexo (chico-chica) de los adolescentes, así como en función de la interacción entre ambas variables. Los resultados obtenidos indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función del sexo (Lambda de Wilks = .971; $F_{3,394} < .01$), pero no en función del nivel de Sensibilidad Intercultural (Lambda de Wilks = .990; $F_{3,394} > .05$) ni de la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks = .999; $F_{3,394} > .05$).

En la Tabla 6.83, los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos señalan la existencia de diferencias significativas en función del sexo en el caso de la Autocategorización ($F_{1,396} = 4.536$, $p < .05$) y de la Valoración grupal de los adolescentes ($F_{1,396} = 10.454$, $p = .001$).

Tabla 6.83. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables Autocategorización, Valoración Grupal y Compromiso Grupal en función del nivel de Sensibilidad Intercultural, del sexo y de la interacción entre ambas variables (nivel Sensibilidad Intercultural*sexo)

	Variable Dependiente	F	p	η^2
Nivel Sensibilidad Intercultural	Autocategorización	.164	.686	.000
	Valoración Grupal	3.697	.055	.009
	Compromiso Grupal	2.112	.147	.005
Sexo	Autocategorización	4.536	.034	.011
	Valoración Grupal	10.454	.001	.026
	Compromiso Grupal	2.588	.108	.006
Nivel Sensibilidad Intercultural * Sexo	Autocategorización	.041	.840	.000
	Valoración Grupal	.000	.985	.000
	Compromiso Grupal	.157	.692	.000

Como se han constatado efectos principales del sexo de los adolescentes en relación a la Autocategorización y la Valoración Grupal, a continuación se analizan estos resultados. En la Tabla 6.84 se muestran las medias y desviaciones típicas de estas dos dimensiones de la Identificación Grupal en chicos y en chicas. En esta tabla se aprecia como las chicas obtienen una media significativamente superior a la de los chicos tanto en Autocategorización como en Valoración Grupal.

Tabla 6.84. Medias (y desviaciones típicas) en Autoconcepto y Valoración Grupal en función del sexo

	Chicos	Chicas
Autocategorización	48.21 (12.47)	51.04 (10.63)
Valoración Grupal	43.75 (8.13)	46.30 (4.39)

5.7. Percepción de Soledad en función del sexo y la Sensibilidad Intercultural

Mediante un MANOVA 2 x 2 se analizaron las posibles diferencias en Sentimientos de Soledad y Evaluación Subjetiva de la Red Social en función del nivel de Sensibilidad Intercultural (“baja Sensibilidad Intercultural” y “alta Sensibilidad Intercultural”) y en función del sexo (chico-chica), así como de la interacción entre ambas variables. Los resultados de estos análisis indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función del nivel de Sensibilidad Intercultural (Lambda de Wilks = .983; $F_{2,396} < .05$), pero no en función del sexo (Lambda de Wilks = .998; $F_{2,396} > .05$) ni en función de la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks = .997; $F_{2,396} > .05$).

No obstante, los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos, que se muestran en la Tabla 6.85, no señalan la existencia de diferencias significativas entre los alumnos con menor o mayor nivel de Sensibilidad Intercultural en ninguno de los factores de la Escala de Soledad.

Tabla 6.85. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables Sentimientos de Soledad y Evaluación Subjetiva de la Red Social en función del nivel de Sensibilidad Intercultural, del sexo y de la interacción entre ambas variables (nivel Sensibilidad Intercultural*sexo)

	Variable Dependiente	F	p	η^2
Nivel Sensibilidad Intercultural	Sentimientos Soledad	3.315	.069	.008
	Evaluación Red Social	.238	.626	.001
Sexo	Sentimientos Soledad	.185	.667	.000
	Evaluación Red Social	.079	.778	.000
Nivel Sensibilidad Intercultural * Sexo	Sentimientos Soledad	1.113	.292	.003
	Evaluación Red Social	.429	.513	.001

5.8. Síntesis de resultados

A continuación, en la Tabla 6.86 se presenta la síntesis de los resultados sobre las diferencias de medias obtenidas en Satisfacción con la Vida y en otras variables indicativas del bienestar psicosocial de los adolescentes en función de su nivel de Sensibilidad Intercultural y su sexo, así como también en función de la interacción entre ambas variables.

Tabla 6.86. Síntesis de los resultados. Análisis en función del nivel de Sensibilidad Intercultural y el sexo

	Nivel de Sensibilidad Intercultural		Sexo		Interacción nivel Sensibilidad Intercultural*sexo
	<i>Baja Sensibilidad Intercultural</i>	<i>Alta Sensibilidad Intercultural</i>	<i>Chicos</i>	<i>Chicas</i>	
Satisfacción con la Vida					
Empatía Emocional		+		+	
Empatía Cognitiva		+		+	
Autoconcepto Académico		+			
Autoconcepto Social			+		
Autoconcepto Emocional			+		
Autoconcepto Familiar					
Autoconcepto Físico			+		
Ayuda del Profesor		+			
Comunicación Abierta Madre					
Problemas Comunicación Madre				+	
Comunicación Abierta Padre			+		
Problemas Comunicación Padre				+	
Autocategorización				+	
Valoración Grupal				+	
Compromiso Grupal					
Sentimientos de Soledad					
Evaluación de la Red Social					

6. SATISFACCIÓN CON LA VIDA Y BIENESTAR PSICOSOCIAL EN ADOLESCENTES

En este apartado se presentan los resultados relativos a los análisis llevados a cabo con la finalidad de conocer posibles diferencias en algunos indicadores personales y sociales de bienestar psicosocial en función del sexo de los adolescentes (chico-chica) y en función de su Satisfacción con la Vida (alta y baja), así como también de la interacción entre ambas variables. Las variables indicativas de bienestar psicosocial incluyen el ámbito personal (Empatía y Autoconcepto), escolar (Percepción de Ayuda del Profesor), familiar (Comunicación con la Madre y con el Padre) y social (Identificación con el Grupo de iguales y Percepción de Soledad). Para analizar estas diferencias se llevaron a cabo diversos análisis multivariantes cuyos resultados se ofrecen a continuación. Para establecer los distintos grupos de adolescentes (altos y bajos) en Satisfacción con la Vida se han utilizado como puntos de corte los percentiles 25 y 75. Los adolescentes cuyas puntuaciones se situaban por debajo del percentil 25 (puntuaciones iguales o menores a 16) fueron asignados al grupo de baja Satisfacción con la Vida y aquellos cuyas puntuaciones superaban el percentil 75 (puntuaciones iguales o superiores a 22) se asignaron al grupo de adolescentes con alta Satisfacción con la Vida. La distribución de los adolescentes, chicos y chicas (ver Tabla 6.87), en estos dos grupos no muestra diferencias significativas (χ^2 de Pearson = 0.713, $p = .398$; V de Cramer = .032).

Tabla 6.87. Distribución de los adolescentes en función del sexo y de la Satisfacción con la Vida (baja y alta)

	Chicos	Chicas	Total
Baja Satisfacción con la Vida	181	185	366
Alta Satisfacción con la Vida	166	149	315
Total	347	334	681

6.1. Empatía en función del sexo y la Satisfacción con la Vida

En primer lugar, mediante un MANOVA 2 x 2 se analizaron las posibles diferencias en Empatía Emocional y Empatía Cognitiva en función del nivel de Satisfacción con la Vida (“baja Satisfacción con la Vida” y “alta Satisfacción con la Vida”) y en función del sexo (chico-chica), así como de la interacción entre ambas variables. Los resultados de estos análisis indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función del nivel de Satisfacción con la Vida (Lambda de Wilks = .985; $F_{2,655} < .01$) y del sexo (Lambda de Wilks = .866; $F_{2,655} < .001$), pero no en función de la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks = .994; $F_{2,655} > .05$).

En la Tabla 6.88 se muestran los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos, donde se observa la existencia de diferencias significativas entre los alumnos con diferentes niveles de Satisfacción con la Vida en Empatía Cognitiva ($F_{1,656} = 10.221$, $p = .001$) pero no en Empatía Emocional. También se aprecian diferencias significativas entre chicos y chicas tanto en Empatía Emocional ($F_{1,656} = 99.910$, $p < .001$) como en Empatía Cognitiva ($F_{1,656} = 30.514$, $p < .001$).

Tabla 6.88. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables Empatía Emocional y Empatía Cognitiva en función del nivel de Satisfacción con la Vida, del sexo y de la interacción entre ambas variables (nivel Satisfacción Vida*sexo)

	Variable Dependiente	F	p	η^2
Nivel Satisfacción Vida	Empatía Emocional	1.934	.165	.003
	Empatía Cognitiva	10.221	.001	.015
Sexo	Empatía Emocional	99.910	.000	.132
	Empatía Cognitiva	30.514	.000	.044
Nivel Satisfacción Vida * Sexo	Empatía Emocional	2.978	.085	.005
	Empatía Cognitiva	2.637	.105	.004

A continuación, se analizan los efectos principales constatados tanto del nivel de Satisfacción con la Vida como del sexo en los dos factores de la Empatía. En este sentido, en las Tablas 6.89 y 6.90 se presentan las medias y desviaciones típicas de los diferentes grupos. En concreto, en la Tabla 6.89 se aportan estos datos respecto del menor o mayor nivel de Satisfacción con la Vida de los adolescentes. En esta tabla se observa como los estudiantes con alta Satisfacción con la Vida muestran niveles significativamente mayores de Empatía Cognitiva en comparación con sus compañeros con baja Satisfacción con la Vida.

Tabla 6.89. Medias (y desviaciones típicas) en Empatía Cognitiva en función del nivel de Satisfacción con la Vida

	Baja Satisfacción Vida	Alta Satisfacción Vida
Empatía Cognitiva	35.64 (5.44)	36.85 (4.92)

En la Tabla 6.90 se pueden observar las medias y desviaciones típicas en Empatía Emocional y Empatía Cognitiva en chicas y chicos. En esta tabla se aprecia como las

chicas tienen una media significativamente superior a la de los chicos en las dimensiones emocional y cognitiva de la Empatía.

Tabla 6.90. Medias (y desviaciones típicas) en Empatía Emocional y Empatía Cognitiva en función del sexo

	Chicos	Chicas
Empatía Emocional	37.01 (6.76)	42.12 (6.25)
Empatía Cognitiva	35.13 (5.29)	37.33 (4.94)

6.2. Autoconcepto en función del sexo y la Satisfacción con la Vida

También mediante un MANOVA 2 x 2 se analizaron las diferencias en Autoconcepto Académico, Autoconcepto Social, Autoconcepto Emocional, Autoconcepto Físico y Autoconcepto Familiar de los adolescentes en función del nivel de Satisfacción con la Vida (“baja Satisfacción con la Vida” y “alta Satisfacción con la Vida”) y del sexo (chico-chica), así como de la interacción entre ambas variables. Los resultados obtenidos indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función del nivel de Satisfacción con la Vida (Lambda de Wilks = .718; $F_{5,651} < .001$), entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .841; $F_{5,651} < .001$) y también en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks = .978; $F_{5,651} < .05$).

Para llevar a cabo un análisis más detallado se realizaron diferentes pruebas de efectos inter-sujetos (Tabla 6.91). Estas pruebas ponen de manifiesto que los adolescentes, dependiendo de su nivel de Satisfacción con la Vida, difieren en todos los factores del Autoconcepto: Autoconcepto Académico ($F_{1,655} = 80.173$, $p < .001$), Autoconcepto Social ($F_{1,655} = 41.475$, $p < .001$), Autoconcepto Emocional ($F_{1,655} = 26.096$, $p < .001$), Autoconcepto Familiar ($F_{1,655} = 171.358$, $p < .001$) y Autoconcepto Físico ($F_{1,655} = 84.856$, $p < .001$). En función del sexo, los alumnos difieren en Autoconcepto Académico ($F_{1,655} = 10.879$, $p = .001$), Autoconcepto Social ($F_{1,655} = 7.690$, $p < .01$), Autoconcepto Emocional ($F_{1,655} = 44.158$, $p < .001$) y Autoconcepto Físico ($F_{1,655} = 39.871$, $p < .001$). Además, existen diferencias significativas en Autoconcepto Familiar ($F_{1,655} = 6.725$, $p = .01$) en la interacción entre el nivel de Satisfacción con la Vida y sexo.

Tabla 6.91. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables Autoconcepto Académico, Social, Emocional, Físico y Familiar en función del nivel de Satisfacción con la Vida, del sexo y de la interacción entre ambas variables (nivel Satisfacción con la Vida*sexo)

	Variable Dependiente	F	p	η^2
Nivel Satisfacción Vida	A. Académico	80.173	.000	.109
	A. Social	41.475	.000	.060
	A. Emocional	26.096	.000	.038
	A. Familiar	171.358	.000	.207
	A. Físico	84.856	.000	.115
Sexo	A. Académico	10.879	.001	.016
	A. Social	7.690	.006	.012
	A. Emocional	44.158	.000	.063
	A. Familiar	.003	.958	.000
	A. Físico	39.871	.000	.057
Nivel Satisfacción Vida * Sexo	A. Académico	1.435	.231	.002
	A. Social	3.693	.055	.006
	A. Emocional	.000	.982	.000
	A. Familiar	6.725	.010	.010
	A. Físico	1.883	.170	.003

Al haberse constatado efectos principales tanto del nivel de Satisfacción con la Vida como del sexo en relación con algunas dimensiones del Autoconcepto, a continuación se analizan estos resultados. En las Tablas 6.92 y 6.93 se presentan las medias y desviaciones típicas en aquellas dimensiones del Autoconcepto en las que se han obtenido diferencias significativas. En concreto, en la Tabla 6.92 se muestran los datos en relación al menor o mayor nivel de Satisfacción con la Vida de los adolescentes. En esta tabla pueden observarse las medias en Autoconcepto Académico, Autoconcepto Social, Autoconcepto Emocional y Autoconcepto Físico de los alumnos con baja y alta Satisfacción con la Vida. En ella se aprecia como los adolescentes con mayor Satisfacción con la Vida presentan a su vez mayor Autoconcepto Académico, Autoconcepto Social, Autoconcepto Emocional y Autoconcepto Físico en comparación con sus compañeros con menor Satisfacción con la Vida.

Tabla 6.92. Medias (y desviaciones típicas) en Autoconcepto Académico, Social, Emocional y Físico en función del nivel de Satisfacción con la Vida

	Baja Satisfacción con la Vida	Alta Satisfacción con la Vida
Autoconcepto Académico	19.98 (6.04)	23.91 (5.43)
Autoconcepto Social	23.48 (4.46)	25.55 (3.54)
Autoconcepto Emocional	17.67 (5.14)	19.78 (5.22)
Autoconcepto Físico	20.47 (5.58)	24.13 (4.53)

A continuación, en la Tabla 6.93 se pueden observar las medias y desviaciones típicas en Autoconcepto Académico, Autoconcepto Social, Autoconcepto Emocional y Autoconcepto Físico en chicas y chicos. En esta tabla se aprecia como las chicas muestran una media significativamente superior a la de los chicos en Autoconcepto Académico. Sin embargo, son los chicos los que presentan una media significativamente superior a la de las chicas tanto en Autoconcepto Social, como en Autoconcepto Emocional y en Autoconcepto Físico.

Tabla 6.93. Medias (y desviaciones típicas) en Autoconcepto Académico, Autoconcepto Social, Autoconcepto Emocional y Autoconcepto Físico en función del sexo

	Chicos	Chicas
Autoconcepto Académico	21.19 (6.05)	22.47 (6.06)
Autoconcepto Social	24.90 (3.92)	23.99 (4.39)
Autoconcepto Emocional	19.98 (5.11)	17.30 (5.12)
Autoconcepto Físico	23.48 (4.92)	20.86 (5.60)

En relación al Autoconcepto Familiar, puesto que la interacción entre el nivel de Satisfacción con la Vida y el sexo ha resultado significativa, se analizará esta interacción. En el Gráfico 6.7 se muestran las medias en Autoconcepto Familiar de chicos y chicas con baja Satisfacción con la Vida y con alta Satisfacción con la Vida. En este gráfico se observa como el grupo con mayor Satisfacción con la Vida es el de las chicas con un alto Autoconcepto Familiar, mientras que el grupo con menor Satisfacción con la Vida es de las chicas con bajo Autoconcepto Familiar. Este resultado podría indicar una mayor influencia del Autoconcepto Familiar en las chicas. No obstante, los resultados de las pruebas a posteriori realizadas indicaron que las diferencias de medias en Autoconcepto Familiar entre chicos y chicas en ambos grupos (alta y baja Satisfacción con la Vida) no eran significativas.

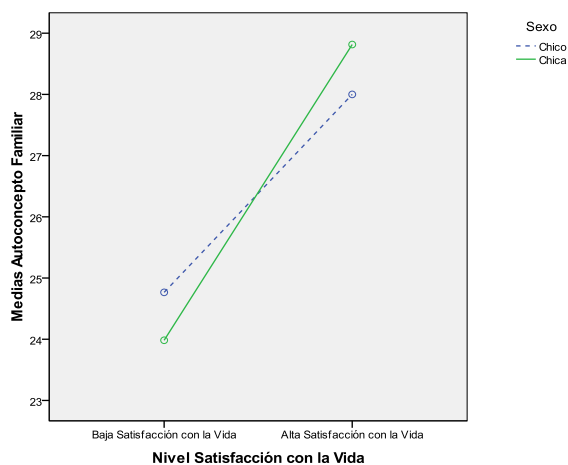


Gráfico 6.7. Interacción entre nivel de Satisfacción con la Vida y sexo. Autoconcepto Familiar

Por otra parte, y aunque los resultados de la interacción entre Satisfacción con la Vida y sexo no fueron significativos en relación con el resto de dimensiones del Autoconcepto analizadas, las pruebas a posteriori indicaron que sí existían algunas diferencias significativas entre las medias de chicos y chicas en algunos de estos grupos. Por esto motivo, se aportan y comentan a continuación varios gráficos que muestran las medias en las distintas dimensiones del Autoconcepto consideradas en chicos y chicas con alta y baja Satisfacción con la Vida. Así, en primer lugar, en el Gráfico 6.8 se pueden observar las puntuaciones medias de chicos y chicas en Autoconcepto Académico. Los resultados de las pruebas a posteriori indican la existencia de diferencias significativas en Autoconcepto Académico en el grupo de adolescentes con alta Satisfacción con la Vida, siendo las chicas las que obtienen niveles significativamente superiores.

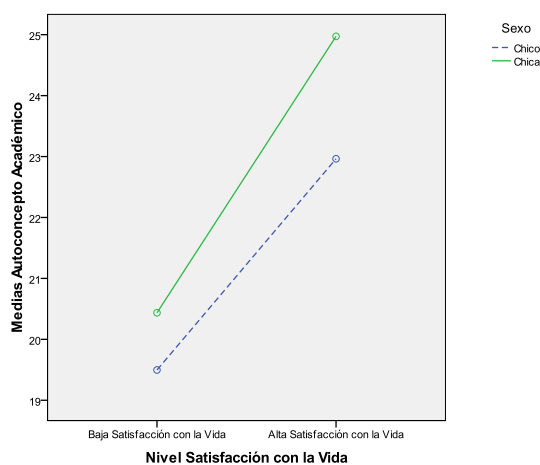


Gráfico 6.8. Interacción entre nivel de Satisfacción con la Vida y sexo. Autoconcepto Académico

En cuanto al Autoconcepto Social, en el Gráfico 6.9 se aprecian las puntuaciones medias de chicos y chicas en esta variable. Los resultados de las pruebas a posteriori indican la existencia de diferencias significativas en el grupo de adolescentes con alta Satisfacción con la Vida, siendo los chicos los que obtienen niveles significativamente superiores en Autoconcepto Social.

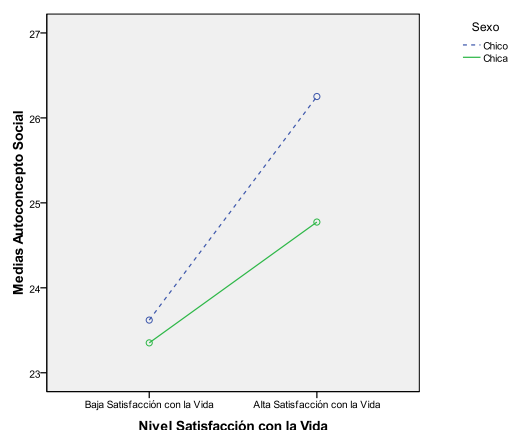


Gráfico 6.9. Interacción entre nivel de Satisfacción con la Vida y sexo. Autoconcepto Social

En relación al Autoconcepto Emocional, en el Gráfico 6.10 se muestran las puntuaciones medias de chicos y chicas en esta dimensión del Autoconcepto. Los resultados de las pruebas a posteriori indican la existencia de diferencias significativas en el grupo de adolescentes con baja Satisfacción con la Vida y también en el grupo de adolescentes con alta Satisfacción con la Vida. En esta ocasión, tanto los chicos con baja Satisfacción con la Vida como los chicos con alta Satisfacción con la Vida obtienen puntuaciones significativamente superiores en Autoconcepto Emocional en comparación con las chicas de ambos grupos.

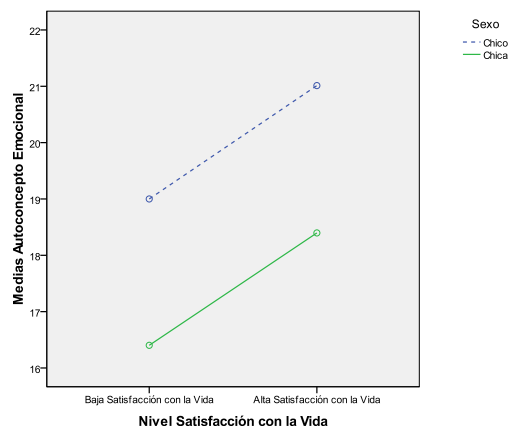


Gráfico 6.10. Interacción entre nivel de Satisfacción con la Vida y sexo. Autoconcepto Emocional

Por último, en el caso del Autoconcepto Físico, en el Gráfico 6.11 se observan las puntuaciones medias de chicos y chicas en esta dimensión del autoconcepto. Los resultados de las pruebas a posteriori indican la existencia de diferencias significativas tanto en el grupo de adolescentes con baja Satisfacción con la Vida como en el grupo de adolescentes con alta Satisfacción con la Vida. Nuevamente, son los chicos, con menor y mayor nivel de Satisfacción con la Vida, los que obtienen puntuaciones significativamente superiores en Autoconcepto Físico en comparación con sus compañeras de ambos grupos.

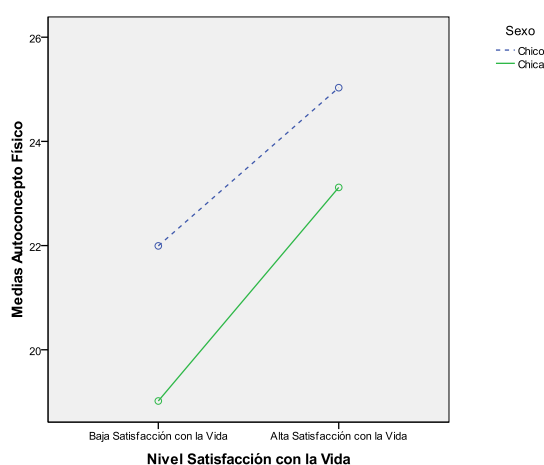


Gráfico 6.11. Interacción entre nivel de Satisfacción con la Vida y sexo. Autoconcepto Físico

6.3. Percepción de Ayuda del Profesor en función del sexo y la Satisfacción con la Vida

Posteriormente, mediante análisis multivariante, se analizaron las diferencias en Percepción de Ayuda del Profesor en función del nivel de Satisfacción con la Vida (“baja Satisfacción con la Vida” y “alta Satisfacción con la Vida”) y en función del sexo (chico-chica), así como también en función de la interacción entre ambas variables. Los resultados obtenidos indicaron la existencia de diferencias significativas en función del nivel de Satisfacción con la Vida ($F_{1,663} = 21.622, p < .001$), pero no en función del sexo ni de la interacción entre el nivel de Satisfacción con la Vida y el sexo. Estos resultados pueden observarse en la Tabla 6.94.

Tabla 6.94. Pruebas de los efectos inter-sujetos de la variable Ayuda del Profesor en función del nivel de Satisfacción con la Vida, del sexo y de la interacción entre ambas variables (nivel Satisfacción Vida*sexo)

	Variable Dependiente	F	p	η^2
Nivel Satisfacción Vida	Ayuda del profesor	21.622	.000	.032
Sexo	Ayuda del profesor	.005	.942	.000
Nivel Satisfacción Vida * Sexo	Ayuda del profesor	1.711	.191	.003

Como se han constatado efectos principales en la Ayuda del Profesor percibida por los adolescentes en función de su nivel de Satisfacción con la Vida, se analizan estos resultados. En la Tabla 6.95 se confirma que los adolescentes con alta Satisfacción con la Vida perciben niveles mayores de ayuda ofrecida por los profesores, en comparación con los alumnos con baja Satisfacción con la Vida.

Tabla 6.95. Medias (y desviaciones típicas) en Percepción de Ayuda del Profesor en función del nivel de Satisfacción con la Vida

	Baja Satisfacción con la Vida	Alta Satisfacción con la Vida
Ayuda del Profesor	15.50 (2.36)	16.33 (2.23)

6.4. Comunicación Padres-Adolescente en función del sexo y la Satisfacción con la Vida

Comunicación con la Madre

Mediante un MANOVA 2 x 2 se analizaron las posibles diferencias en Comunicación Abierta con la Madre y Problemas de Comunicación con la Madre en función del nivel de Satisfacción con la Vida (“baja Satisfacción con la Vida” y “alta Satisfacción con la Vida”) y en función del sexo (chico-chica) de los adolescentes, así como en función de la interacción entre ambas variables. Los resultados de estos análisis indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función del nivel de Satisfacción con la Vida (Lambda de Wilks = .835; $F_{2,391} < .001$) y del sexo de los adolescentes (Lambda de Wilks = .971; $F_{2,391} < .01$), pero no en función de la interacción entre el nivel de Satisfacción con la Vida y el sexo (Lambda de Wilks = .991; $F_{2,391} > .05$).

En la Tabla 6.96 se muestran los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos, donde se observan diferencias significativas en función del nivel de Satisfacción con la Vida de los adolescentes en Comunicación Abierta con la Madre ($F_{1,392} = 56.885$, $p < .001$) y en Problemas de Comunicación con la Madre ($F_{1,392} = 29.535$, $p < .001$). En función del

sexo, los chicos y chicas difieren en Problemas de Comunicación con la Madre ($F_{1,392} = 6.549, p < .05$), pero no en Comunicación Abierta con la Madre.

Tabla 6.96. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables Comunicación Abierta con la Madre y Problemas de Comunicación con la Madre en función del nivel de Satisfacción con la Vida, del sexo y de la interacción entre ambas variables (nivel Satisfacción Vida*sexo)

	Variable Dependiente	F	p	η^2
Nivel Satisfacción Vida	C. Abierta Madre	56.885	.000	.127
	Problemas C. Madre	29.535	.000	.070
Sexo	C. Abierta Madre	3.668	.056	.009
	Problemas C. Madre	6.549	.011	.016
Nivel Satisfacción Vida * Sexo	C. Abierta Madre	.000	.990	.000
	Problemas C. Madre	3.633	.057	.009

Como se han constatado efectos principales en la Comunicación Abierta con la Madre y en los Problemas de Comunicación con la Madre en función del nivel de Satisfacción con la Vida de los adolescentes, se analizan estos resultados. En la Tabla 6.97 se observa como los adolescentes con baja Satisfacción con la Vida obtienen una media significativamente superior en Problemas de Comunicación con la Madre y como, por el contrario, los adolescentes con alta Satisfacción con la Vida obtienen niveles significativamente superiores en Comunicación Abierta con la Madre.

Tabla 6.97. Medias (y desviaciones típicas) en Comunicación Abierta con la Madre y Problemas de Comunicación con la Madre en función del nivel de Satisfacción con la Vida

	Baja Satisfacción con la Vida	Alta Satisfacción con la Vida
C. Abierta Madre	39.80 (10.62)	47.11 (7.91)
Problemas C. Madre	23.26 (5.85)	19.95 (6.26)

En la Tabla 6.98 se observan las medias y desviaciones típicas en Problemas de Comunicación con la Madre en chicas y chicos. En esta tabla se constata como las chicas tienen una media significativamente superior a la de los chicos en Problemas de Comunicación con la Madre.

Tabla 6.98. Medias (y desviaciones típicas) en Problemas de Comunicación con la Madre en función del sexo

	Chicos	Chicas
Problemas C. Madre	20.98 (6.09)	22.80 (6.26)

Comunicación con el Padre

También mediante un MANOVA 2 x 2 se analizaron las posibles diferencias en Comunicación Abierta con el Padre y Problemas de Comunicación con el Padre en función del nivel de Satisfacción con la Vida (“baja Satisfacción con la Vida” y “alta Satisfacción con la Vida”) y en función del sexo (chico-chica) de los adolescentes, así como en función de la interacción entre ambas variables. Los resultados de estos análisis indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función del nivel de Satisfacción con la Vida (Lambda de Wilks = .793; $F_{2,358} < .001$) y del sexo de los adolescentes (Lambda de Wilks = .976; $F_{2,358} < .05$), pero no en función de la interacción entre nivel de Satisfacción con la Vida y el sexo (Lambda de Wilks = .984; $F_{2,358} > .05$).

No obstante, los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos (Tabla 6.99) señalaron también la existencia de diferencias significativas en la interacción entre ambas variables en el caso de Problemas de Comunicación con el Padre. En los resultados que se muestran en la siguiente tabla se observan diferencias significativas en Comunicación Abierta con el Padre ($F_{1,359} = 79.036$, $p < .001$) y Problemas de Comunicación con el Padre ($F_{1,359} = 30.033$, $p < .001$) en función del nivel de Satisfacción con la Vida de los adolescentes. En función del sexo, los chicos y chicas difieren en Problemas de Comunicación con el Padre ($F_{1,359} = 8.703$, $p < .01$) pero no en Comunicación Abierta con el Padre. Además, se observa la existencia de diferencias significativas en la interacción entre el nivel de Satisfacción con la Vida y el sexo en el caso de los Problemas de Comunicación con el Padre ($F_{1,359} = 5.819$, $p < .05$).

Tabla 6.99. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables Comunicación Abierta con el Padre y Problemas de Comunicación con el Padre en función del nivel de Satisfacción con la Vida, del sexo y de la interacción entre ambas variables (nivel Satisfacción Vida*sexo)

	Variable Dependiente	F	p	η^2
Nivel Satisfacción Vida	C. Abierta Padre	79.036	.000	.180
	Problemas C. Padre	30.033	.000	.077
Sexo	C. Abierta padre	.635	.426	.002
	Problemas C. Padre	8.703	.003	.024
Nivel Satisfacción Vida * Sexo	C. Abierta padre	.355	.552	.001
	Problemas C. Padre	5.819	.016	.016

Como se han constatado efectos principales en la Comunicación Abierta con el Padre en función del nivel de Satisfacción con la Vida de los adolescentes, se analizan estos resultados. En la Tabla 6.100 se observa como los adolescentes con alta Satisfacción con la Vida obtienen niveles significativamente superiores en Comunicación Abierta con el Padre en comparación con sus compañeros con baja Satisfacción con la Vida.

Tabla 6.100. Medias (y desviaciones típicas) en Comunicación Abierta con el Padre en función del nivel de Satisfacción con la Vida

	Baja Satisfacción con la Vida	Alta Satisfacción con la Vida
C. Abierta Padre	34.80 (10.76)	44.35 (8.94)

A continuación, se analizará la interacción respecto de los Problemas de Comunicación con el Padre, ya que la interacción entre el nivel de Satisfacción con la Vida y el sexo ha resultado significativa. En el Gráfico 6.12 se muestran las medias de chicos y chicas con baja Satisfacción con la Vida y con alta Satisfacción con la Vida. Los resultados de las pruebas a posteriori señalan la existencia de diferencias significativas entre chicos y chicas en el grupo de alumnos con baja Satisfacción con la Vida, siendo la media de las chicas significativamente superior a la de los chicos en cuanto a los Problemas de Comunicación con el Padre.

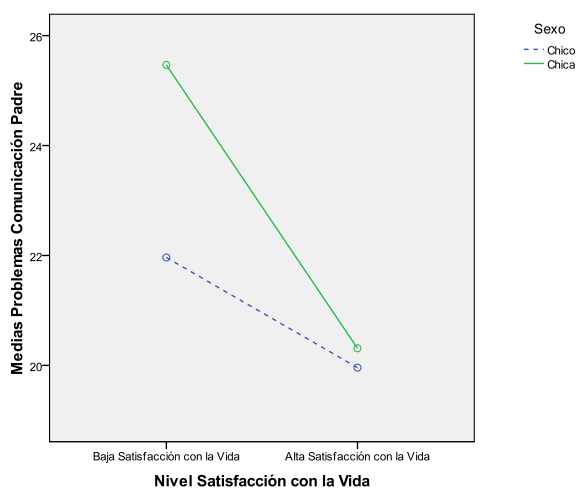


Gráfico 6.12. Interacción entre nivel de Satisfacción con la Vida y sexo. Problemas de Comunicación con el Padre

6.5. Identificación con el Grupo de iguales en función del sexo y la Satisfacción con la Vida

Mediante MANOVA 2 x 2 se analizaron las diferencias en Autocategorización, Valoración Grupal y Compromiso Grupal en función del nivel de Satisfacción con la Vida (“baja Satisfacción con la Vida” y “alta Satisfacción con la Vida”) y del sexo (chico-chica) de los adolescentes, así como en función de la interacción entre ambas variables. Los resultados obtenidos indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función del nivel de Satisfacción con la Vida (Lambda de Wilks = .957; $F_{3,378} = .001$) y del sexo (Lambda de Wilks = .954; $F_{3,378} < .001$), pero no en función de la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks = .999; $F_{3,378} > .05$).

En la Tabla 6.101, los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos señalan la existencia de diferencias significativas en función del nivel de Satisfacción con la Vida en el caso de la Autocategorización ($F_{1,380} = 14.162$, $p < .001$) y del Compromiso Grupal ($F_{1,380} = 6.882$, $p < .01$), y en función del sexo en el caso de la Valoración Grupal ($F_{1,380} = 14.025$, $p < .001$).

Tabla 6.101. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables Autocategorización, Valoración Grupal y Compromiso Grupal en función del nivel de Satisfacción con la Vida, del sexo y de la interacción entre ambas variables (nivel Satisfacción Vida*sexo)

	Variable Dependiente	F	p	η^2
Nivel Satisfacción Vida	Autocategorización	14.162	.000	.036
	Valoración Grupal	3.198	.075	.008
	Compromiso Grupal	6.882	.009	.018
Sexo	Autocategorización	2.985	.085	.008
	Valoración Grupal	14.025	.000	.036
	Compromiso Grupal	.045	.832	.000
Nivel Satisfacción Vida * Sexo	Autocategorización	.001	.980	.000
	Valoración Grupal	.044	.834	.000
	Compromiso Grupal	.274	.601	.001

Al haberse constatado efectos principales en Autocategorización y en Compromiso Grupal en función del nivel de Satisfacción con la Vida de los adolescentes, se analizan estos resultados. En la Tabla 6.102 se observa como los adolescentes con alta Satisfacción con la Vida obtienen niveles significativamente superiores tanto en Autocategorización como en Compromiso Grupal en comparación con sus compañeros con baja Satisfacción con la Vida.

Tabla 6.102. Medias (y desviaciones típicas) en Autocategorización y Compromiso Grupal en función del nivel de Satisfacción con la Vida

	Baja Satisfacción con la Vida	Alta Satisfacción con la Vida
Autocategorización	46.88 (13.63)	51.55 (9.48)
Compromiso Grupal	28.43 (6.66)	30.29 (6.95)

En la Tabla 6.103 se observan las medias y desviaciones típicas en Valoración Grupal en chicas y chicos. En esta tabla se constata como las chicas muestran una media significativamente superior a la de los chicos en Valoración Grupal.

Tabla 6.103. Medias (y desviaciones típicas) en Valoración Grupal en función del sexo

	Chicos	Chicas
Valoración Grupal	43.08 (8.54)	45.77 (4.75)

6.6. Percepción de Soledad en función del sexo y la Satisfacción con la Vida

Mediante un MANOVA 2 x 2 se analizaron las posibles diferencias en Sentimientos de Soledad y Evaluación Subjetiva de la Red Social en función del nivel de Satisfacción con la Vida (“baja Satisfacción con la Vida” y “alta Satisfacción con la Vida”) y en función del sexo (chico-chica), así como de la interacción entre ambas variables. Los resultados de estos análisis indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función del nivel de Satisfacción con la Vida (Lambda de Wilks = .732; $F_{2,400} < .001$), pero no en función del sexo (Lambda de Wilks = 1.000; $F_{2,400} > .05$) ni en función de la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks = .989; $F_{2,400} > .05$).

Los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos, que se muestran en la Tabla 6.104, señalan la existencia de diferencias significativas en función del nivel de Satisfacción con la Vida tanto en Sentimientos de Soledad ($F_{1,401} = 127.810$, $p < .001$) como en Evaluación Subjetiva de la Red Social ($F_{1,401} = 96.083$, $p < .001$).

Tabla 6.104. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables Sentimientos de Soledad y Evaluación Subjetiva de la Red Social en función del nivel de Satisfacción con la Vida, del sexo y de la interacción entre ambas variables (nivel Satisfacción Vida*sexo)

	Variable Dependiente	F	p	η^2
Nivel Satisfacción Vida	Sentimientos Soledad	127.810	.000	.242
	Evaluación Red Social	96.083	.000	.193
Sexo	Sentimientos Soledad	.005	.942	.000
	Evaluación Red Social	.008	.930	.000
Nivel Satisfacción Vida * Sexo	Sentimientos Soledad	3.558	.060	.009
	Evaluación Red Social	.046	.830	.000

Como se han constatado efectos principales tanto en Sentimientos de Soledad como en Evaluación Subjetiva de la Red Social en función del nivel de Satisfacción con la Vida, a continuación se analizan estos resultados. En la Tabla 6.105 se observa como los adolescentes con baja Satisfacción con la Vida obtienen a su vez una media significativamente superior en Sentimientos de Soledad. Por su parte, los adolescentes con alta Satisfacción con la Vida obtienen puntuaciones significativamente superiores en Evaluación Subjetiva de la Red Social.

Tabla 6.105. Medias (y desviaciones típicas) en Sentimientos de Soledad y Evaluación Subjetiva de la Red Social en función del nivel de Satisfacción con la Vida

	Baja Satisfacción con la Vida	Alta Satisfacción con la Vida
Sentimientos Soledad	23.82 (5.32)	18.11 (4.57)
Evaluación de la Red Social	26.49 (4.94)	30.97 (3.81)

6.7. Síntesis de resultados

A continuación, en la Tabla 6.106 se presenta la síntesis de los resultados sobre las diferencias de medias obtenidas en algunos indicadores de bienestar psicosocial de los adolescentes en función de su nivel de Satisfacción con la Vida y su sexo, así como también en función de la interacción entre ambas variables.

Tabla 6.106. Síntesis de los resultados. Análisis en función del nivel de Satisfacción con la Vida y el sexo

	Nivel de Satisfacción con la Vida		Sexo		Interacción nivel Satisfacción Vida*sexo
	<i>Baja Satisfacción con la Vida</i>	<i>Alta Satisfacción con la Vida</i>	<i>Chicos</i>	<i>Chicas</i>	
Empatía Emocional				+	
Empatía Cognitiva		+		+	
Autoconcepto Académico		+		+	
Autoconcepto Social		+	+		
Autoconcepto Emocional		+	+		
Autoconcepto Familiar		+			
Autoconcepto Físico		+	+		
Ayuda del Profesor		+			
Comunicación Abierta Madre		+			
Problemas Comunicación Madre	+			+	
Comunicación Abierta Padre		+			
Problemas Comunicación Padre					x
Autocategorización		+			
Valoración Grupal				+	
Compromiso Grupal		+			
Sentimientos de Soledad	+				
Evaluación de la Red Social		+			

7. VARIABLES PREDICTORAS DE LA SENSIBILIDAD INTERCULTURAL

En este apartado se presentan los resultados de los Análisis de Regresión realizados con la finalidad de conocer en qué medida ciertas variables personales (Autoconcepto, Empatía y Satisfacción con la Vida), familiares (Comunicación padres-hijos), escolares (Percepción de Ayuda del Profesor) y sociales (Identificación con el Grupo de iguales y Soledad) son variables predictoras de la mayor o menor Sensibilidad Intercultural del alumnado. Estos análisis se han realizado por separado en Educación Primaria y Secundaria (ESO y Bachillerato). Además, dentro de cada etapa educativa se han explorado las principales variables predictoras de la Sensibilidad Intercultural en chicos y en chicas, por separado, y en alumnado autóctono e inmigrante, también por separado.

7.1. Variables predictoras de la Sensibilidad Intercultural en Primaria

Mediante Análisis de Regresión Lineal Múltiple se ha analizado la relación existente entre las variables predictoras -Satisfacción con la Vida, Autoconcepto (Académico, Social, Emocional, Familiar y Físico), Empatía (Emocional y Cognitiva) y Percepción de Ayuda del Profesor- y la variable dependiente Sensibilidad Intercultural. Estos análisis se han realizado diferenciando entre chicos y chicas y entre alumnado autóctono e inmigrante. Así, en primer lugar, se han realizado Análisis de Regresión por separado con la muestra de chicos y chicas de Educación Primaria. Posteriormente, se han realizado dos nuevos Análisis de Regresión: uno con la muestra de alumnado autóctono de Educación Primaria y otro con el alumnado inmigrante de Primaria. A continuación, se muestran los resultados de estos análisis.

Variables predictoras de la Sensibilidad Intercultural en chicos y chicas de Primaria

Los resultados de estos análisis se muestran en la Tabla 6.107. En esta tabla se muestran únicamente los datos de las variables que han resultado ser predictoras significativas de la Sensibilidad Intercultural.

Tabla 6.107. Análisis de Regresión Lineal Múltiple por pasos sucesivos utilizando como variable dependiente la Sensibilidad Intercultural. Chicos y chicas de Educación Primaria

VARIABLES INDEPENDIENTES	R CUADRADO CORREGIDA	F	B
<i>Chicos</i>			
	.084	7.500	
Empatía Emocional			.173*
Ayuda Profesor			.179**
Autoconcepto Social			.140*
<i>Chicas</i>			
	.068	8.194	
Empatía Emocional			.203**
Ayuda Profesor			.196**

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

En el caso de los chicos de Primaria, tal y como se observa en la Tabla 6.107, los resultados muestran como la Empatía Emocional ($\beta = .173$; $p < .05$) y la Percepción de Ayuda del Profesor ($\beta = .179$; $p < .01$) son las variables con mayor peso, seguidas del Autoconcepto Social ($\beta = .140$; $p < .01$). Estas tres variables explican en conjunto el 8.4% de la varianza en Sensibilidad Intercultural de los alumnos de Primaria. En el caso de las chicas también son la Empatía Emocional ($\beta = .203$; $p < .01$) y la Percepción de Ayuda del Profesor ($\beta = .196$; $p < .01$) las variables con más peso en la ecuación. Estas dos variables explican el 6.8% de la varianza en Sensibilidad Intercultural de las alumnas de Primaria.

VARIABLES PREDICTORAS DE LA SENSIBILIDAD INTERCULTURAL EN ALUMNADO AUTÓCTONO E INMIGRANTE DE PRIMARIA

A continuación, en la Tabla 6.108 se muestran los resultados de estos Análisis de Regresión realizados diferenciando entre el alumnado nacido en España y el alumnado nacido en otros países. En esta tabla se muestran únicamente los resultados relativos a aquellas variables que han sido predictoras significativas de la Sensibilidad Intercultural en el alumnado de Primaria.

Tabla 6.108. Análisis de Regresión Lineal Múltiple por pasos sucesivos utilizando como variable dependiente la Sensibilidad Intercultural. Alumnado autóctono e inmigrante de Educación Primaria

Variables independientes	R cuadrado corregida	F	B
<i>Autóctonos</i>			
Empatía Emocional	.104	15.716	.223***
Ayuda Profesor			.180***
Autoconcepto Social			.123*
<i>Inmigrantes</i>			
	.100	4.219	
Autoconcepto Social			.362*

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

En el caso de los alumnos nacidos en España que cursan Educación Primaria, tal y como se observa en la Tabla 6.108, los resultados muestran que la Empatía Emocional ($\beta = .223$; $p < .001$) es la variable con mayor peso, seguida de la Percepción de Ayuda del Profesor ($\beta = .180$; $p < .001$) y del Autoconcepto Social ($\beta = .123$; $p < .05$). Estas tres variables explican en conjunto el 10.4% de la varianza en Sensibilidad Intercultural de los alumnos autóctonos de Primaria. Sin embargo, en el caso de los alumnos nacidos fuera de España, es el Autoconcepto Social ($\beta = .362$; $p < .05$) la única variable predictora de la Sensibilidad Intercultural. Así, el Autoconcepto Social explica el 10% de la varianza en Sensibilidad Intercultural del alumnado inmigrante de Educación Primaria.

7.2. Variables predictoras de la Sensibilidad Intercultural en Secundaria

También mediante Análisis de Regresión Lineal Múltiple se ha analizado la relación entre las variables predictoras -Satisfacción con la Vida, Autoconcepto (Académico, Social, Emocional, Familiar y Físico), Empatía (Emocional y Cognitiva), Percepción de Ayuda del Profesor, Comunicación con la Madre (Comunicación Abierta y Problemas de Comunicación), Comunicación con el Padre (Comunicación Abierta y Problemas de Comunicación), Percepción de Soledad (Sentimientos de Soledad y Evaluación Subjetiva de la Red Social) e Identificación Grupal (Autocategorización, Valoración Grupal y Compromiso Grupal)- y la variable dependiente Sensibilidad Intercultural en alumnado de Educación Secundaria. En primer lugar, se han analizado estas relaciones en chicas y chicos por separado; es decir, realizando un Análisis de Regresión con la muestra de chicas y otro análisis con la muestra de chicos. En segundo lugar, se ha realizado un Análisis de Regresión con la muestra únicamente de alumnado autóctono y otro con la muestra sólo de

alumnado inmigrante. Los resultados de los análisis realizados por separado con chicos y chicas, y también por separado con alumnado autóctono e inmigrante, se detallan seguidamente.

Variables predictoras de la Sensibilidad Intercultural en chicos y chicas de Secundaria

Los resultados de los Análisis de Regresión realizados con chicos y chicas por separado se muestran en la Tabla 6.109, en la que sólo se incluyen los datos relativos a aquellas variables predictoras significativas de la Sensibilidad Intercultural en el alumnado de Secundaria.

Tabla 6.109. Análisis de Regresión Lineal Múltiple por pasos sucesivos utilizando como variable dependiente la Sensibilidad Intercultural. Chicos y chicas de Educación Secundaria

VARIABLES INDEPENDIENTES	R CUADRADO CORREGIDA	F	B
<i>Chicos</i>			
	.048	6.093	
Autoconcepto Físico			-.191**
Comunicación Abierta Padre			.153**
Autoconcepto Emocional			.119*
<i>Chicas</i>			
	.065	5.999	
Sentimientos Soledad			.219***
Autoconcepto Académico			.125*
Empatía Cognitiva			.132*
Compromiso Grupal			.114*

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

En la Tabla 6.109 se puede observar como en los chicos de Secundaria el Autoconcepto Físico ($\beta = -.191$; $p < .01$) es la variable con mayor peso, que además presenta signo negativo, seguida por la Comunicación Abierta con el Padre ($\beta = .153$; $p < .01$) y el Autoconcepto Emocional ($\beta = .119$; $p < .05$). Estas tres variables explican el 4.8% de la varianza en Sensibilidad Intercultural de los alumnos de Secundaria. Respecto a las chicas, las variables predictoras de la Sensibilidad Intercultural son diferentes en relación a sus compañeros varones. De hecho, en el caso de las chicas, son los Sentimientos de Soledad ($\beta = .219$; $p < .001$) la variable con mayor peso, seguida del Autoconcepto

Académico ($\beta = .125$; $p < .05$), la Empatía Cognitiva ($\beta = .132$; $p < .05$) y el Compromiso Grupal ($\beta = .114$; $p < .05$) en último lugar. En conjunto, estas cuatro variables explican el 6.5% de la varianza en Sensibilidad Intercultural de las alumnas de Secundaria.

VARIABLES PREDICTORAS DE LA SENSIBILIDAD INTERCULTURAL EN ALUMNADO AUTÓCTONO E INMIGRANTE DE SECUNDARIA

Por último, en la Tabla 6.110 se muestran los resultados de los Análisis de Regresión realizados tanto con alumnos nacidos en España como con alumnos nacidos en otros países. En esta tabla se exponen únicamente los datos de las variables que son predictoras significativas de la Sensibilidad Intercultural en el alumnado de Secundaria.

Tabla 6.110. Análisis de Regresión Lineal Múltiple por pasos sucesivos utilizando como variable dependiente la Sensibilidad Intercultural. Alumnado autóctono e inmigrante de Educación Secundaria

VARIABLES INDEPENDIENTES	R CUADRADO CORREGIDA	F	B
Autóctonos			
Empatía Emocional	.073	14.794	.170***
Autoconcepto Físico			-.189***
Autoconcepto Académico			.137**
Inmigrantes			
	.059	5.329	
Sentimientos Soledad			-.270*

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

En el caso de los alumnos nacidos en España que cursan Educación Secundaria, tal y como se muestra en la Tabla 6.110, los resultados señalan que la Empatía Emocional ($\beta = .170$; $p < .001$) es la variable, junto con el Autoconcepto Físico ($\beta = -.189$; $p < .001$), con mayor peso en la ecuación, mostrando ésta última una relación negativa con la Sensibilidad Intercultural. A estas variables les sigue el Autoconcepto Académico ($\beta = .137$; $p < .01$). Estas tres variables explican el 7.3% de la varianza en Sensibilidad Intercultural de los alumnos autóctonos de Secundaria. En cuanto a los alumnos nacidos fuera de España, la única variable predictora es Sentimientos de Soledad ($\beta = -.270$; $p < .05$), que muestra una relación negativa con la Sensibilidad Intercultural. De este modo, los Sentimientos de Soledad explican el 5.9% de la varianza en Sensibilidad Intercultural de los alumnos inmigrantes de Secundaria.

8. VARIABLES PREDICTORAS DE LA SATISFACCIÓN CON LA VIDA

En este apartado se muestran los resultados de los Análisis de Regresión realizados con el objetivo de conocer en qué medida ciertas variables personales (Autoconcepto, Empatía y Sensibilidad Intercultural) familiares (Comunicación padres-hijos), escolares (Percepción de Ayuda del Profesor) y sociales (Identificación con el Grupo de iguales y Soledad) son variables predictoras de la mayor o menor Satisfacción con la Vida de los alumnos y alumnas. Estos análisis se han realizado primero con el alumnado de Primaria y posteriormente con el alumnado de Secundaria. En ambas etapas educativas se han realizado varios Análisis de Regresión, con el objetivo de analizar por separado las muestras de chicos y chicas y las muestras de alumnado autóctono e inmigrante. Los resultados de estos análisis se muestran a continuación.

8.1. Variables predictoras de la Satisfacción con la Vida en Primaria

A través de Análisis de Regresión Lineal Múltiple se ha analizado la relación existente entre las variables predictoras -Sensibilidad Intercultural, Autoconcepto (Académico, Social, Emocional, Familiar y Físico), Empatía (Emocional y Cognitiva) y Percepción de Ayuda del Profesor- y la variable dependiente Satisfacción con la Vida. Estos análisis también se han llevado a cabo diferenciando entre chicos y chicas y entre alumnado autóctono e inmigrante. En primer lugar, se han realizado Análisis de Regresión con la muestra de chicos y chicas de Educación Primaria por separado. En segundo lugar, se han realizado dos nuevos Análisis de Regresión: uno con la muestra de alumnado autóctono de Educación Primaria y otro con el alumnado inmigrante. A continuación, se muestran los resultados de estos análisis.

Variables predictoras de la Satisfacción con la Vida en chicos y chicas de Primaria

Los resultados de estos análisis se exponen en la Tabla 6.111. En esta tabla sólo se muestran los datos de las variables que han resultado ser predictoras significativas de la Satisfacción con la Vida.

Tabla 6.111. Análisis de Regresión Lineal Múltiple por pasos sucesivos utilizando como variable dependiente la Satisfacción con la Vida. Chicos y chicas de Educación Primaria

Variables independientes	R cuadrado corregida	F	B
<i>Chicos</i>			
	.254	25.343	
Autoconcepto Familiar			.370***
Autoconcepto Social			.180**
Autoconcepto Académico			.155*
<i>Chicas</i>			
	.221	19.495	
Autoconcepto Familiar			.305***
Autoconcepto Académico			.183**
Autoconcepto Físico			.162*

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

En la Tabla 6.111 podemos observar que, en el caso de los chicos de Primaria, el Autoconcepto Familiar ($\beta = .370$; $p < .001$) es la variable con mayor peso, seguida del Autoconcepto Social ($\beta = .180$; $p < .01$) y el Autoconcepto Académico ($\beta = .155$; $p < .05$). Estas tres variables explican en conjunto el 25.4% de la varianza en Satisfacción con la Vida de los alumnos de Primaria. En cuanto a las chicas, es también el Autoconcepto Familiar ($\beta = .305$; $p < .001$) la variable con mayor peso, seguida del Autoconcepto Académico ($\beta = .183$; $p < .01$) y el Autoconcepto Físico ($\beta = .162$; $p < .01$). Estas tres variables explican el 22.1% de la varianza en Satisfacción con la Vida de las alumnas de Primaria.

Variables predictoras de la Satisfacción con la Vida en alumnado autóctono e inmigrante de Primaria

A continuación, en la Tabla 6.112 se muestran los resultados de los Análisis de Regresión realizados diferenciando entre el alumnado nacido en España y el alumnado nacido en otros países. En esta tabla sólo se muestran los resultados relativos a aquellas variables que han sido predictoras significativas de la Satisfacción con la Vida en el alumnado de Primaria.

Tabla 6.112. Análisis de Regresión Lineal Múltiple por pasos sucesivos utilizando como variable dependiente la Satisfacción con la Vida. Alumnado autóctono e inmigrante de Educación Primaria

Variables independientes	R cuadrado corregida	F	B
<i>Autóctonos</i>			
Autoconcepto Familiar	.222	28.175	.320***
Autoconcepto Académico			.167**
Autoconcepto Social			.109*
Autoconcepto Físico			.107*
<i>Inmigrantes</i>			
	.447	12.713	
Autoconcepto Familiar			.471**
Autoconcepto Emocional			.349*

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

En la Tabla 6.112 podemos observar que, en el caso de los alumnos nacidos en España, el Autoconcepto Familiar ($\beta = .320$; $p < .001$) es la variable con mayor peso, seguida del Autoconcepto Académico ($\beta = .167$; $p < .01$), el Autoconcepto Social ($\beta = .109$; $p < .05$) y el Autoconcepto Físico ($\beta = .107$; $p < .05$). Estas cuatro variables explican en conjunto el 22.2% de la varianza en Satisfacción con la Vida de los alumnos autóctonos de Primaria. En cuanto a los alumnos nacidos fuera de España, es también el Autoconcepto Familiar ($\beta = .471$; $p < .01$) la variable con mayor peso, seguida del Autoconcepto Emocional ($\beta = .349$; $p < .05$). Estas dos variables explican el 44.7% de la varianza en Satisfacción con la Vida del alumnado inmigrante de Educación Primaria.

8.2. Variables predictoras de la Satisfacción con la Vida en Secundaria

También mediante Análisis de Regresión Lineal Múltiple se ha analizado la relación existente entre las variables predictoras -Sensibilidad Intercultural, Autoconcepto (Académico, Social, Emocional, Familiar y Físico), Empatía (Emocional y Cognitiva), Percepción de Ayuda del Profesor, Comunicación con la Madre (Comunicación Abierta y Problemas de Comunicación), Comunicación con el Padre (Comunicación Abierta y Problemas de Comunicación), Percepción de Soledad (Sentimientos de Soledad y Evaluación Subjetiva de la Red Social) e Identificación Grupal (Autocategorización, Valoración Grupal y Compromiso Grupal)- y la variable dependiente Satisfacción con la Vida en alumnado de Secundaria. En primer lugar, se han analizado estas relaciones en chicas y chicos por separado; realizando para ello un Análisis de Regresión con la muestra

de chicas y otro análisis con la muestra de chicos. Posteriormente, se ha realizado un Análisis de Regresión con la muestra de alumnado autóctono y otro análisis con la muestra de alumnado inmigrante. Los resultados de los análisis realizados por separado con chicos y chicas, y también por separado con alumnado autóctono e inmigrante, se exponen a continuación.

Variables predictoras de la Satisfacción con la Vida en chicos y chicas de Secundaria

Los resultados de los Análisis de Regresión realizados con chicos y chicas se muestran en la Tabla 6.113. En esta tabla únicamente se incluyen los datos relativos a aquellas variables predictoras significativas de la Satisfacción con la Vida en el alumnado de Secundaria.

Tabla 6.113. Análisis de Regresión Lineal Múltiple por pasos sucesivos utilizando como variable dependiente la Satisfacción con la Vida. Chicos y chicas de Educación Secundaria

VARIABLES INDEPENDIENTES	R CUADRADO CORREGIDA	F	B
<i>Chicos</i>			
Comunicación Abierta Padre	.250	26.553	.207***
Autoconcepto Físico			.208***
Sentimientos Soledad			-.209***
Autoconcepto Familiar			.131*
<i>Chicas</i>			
	.437	38.453	
Autoconcepto Familiar			.311***
Sentimientos Soledad			-.245***
Autoconcepto Físico			.106*
Problemas Comunicación Padre			-.147**
Empatía Cognitiva			-.168**
Evaluación Red Social			.181**

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

En la Tabla 6.113 se muestra como, en los chicos de Secundaria, la Comunicación Abierta con el Padre ($\beta = .207$; $p < .001$), el Autoconcepto Físico ($\beta = .208$; $p < .001$) y los Sentimientos de Soledad ($\beta = -.209$; $p < .001$) -ésta última con signo negativo- son las

variables con mayor peso en la ecuación, seguidas por el Autoconcepto Familiar ($\beta = .131$; $p < .05$). Estas tres variables explican el 25% de la varianza en Satisfacción con la Vida de los alumnos de Secundaria. En el caso de las chicas, las variables predictoras de la Satisfacción con la Vida defieren con respecto a las de sus compañeros varones. Así, la variable con más peso es el Autoconcepto Familiar ($\beta = .311$; $p < .001$), seguida de los Sentimientos de Soledad ($\beta = -.245$; $p < .001$), esta última con sentido negativo. Después se encuentra el Autoconcepto Físico ($\beta = .106$; $p < .05$), los Problemas de Comunicación con el Padre ($\beta = -.147$; $p < .01$) -con signo negativo-, la Empatía Cognitiva ($\beta = -.168$; $p < .01$) -también con signo negativo- y la Evaluación Subjetiva de la Red Social ($\beta = .181$; $p < .01$). En conjunto, estas seis variables explican el 43.7% de la varianza en Satisfacción con la Vida de las alumnas de Secundaria.

Variables predictoras de la Satisfacción con la Vida en alumnado autóctono e inmigrante de Secundaria

En último lugar, en la Tabla 6.114 se exponen los resultados de los Análisis de Regresión realizados tanto con los alumnos nacidos en España como con los alumnos nacidos en otros países. En esta tabla se muestran únicamente los datos de las variables que son predictoras significativas de la Satisfacción con la Vida en el alumnado de Secundaria.

Tabla 6.114. Análisis de Regresión Lineal Múltiple por pasos sucesivos utilizando como variable dependiente la Satisfacción con la Vida. Alumnado autóctono e inmigrante de Educación Secundaria

Variabes independientes	R cuadrado corregida	F	B
<i>Autóctonos</i>			
Sentimientos Soledad	.328	43.889	-.199***
Autoconcepto Familiar			.232***
Autoconcepto Físico			.154***
Evaluación Red Social			.141**
Comunicación Abierta Padre			.094*
Problemas Comunicación Padre			-.087*
<i>Inmigrantes</i>			
	.469	21.340	
Comunicación Abierta Madre			.650***
Empatía Cognitiva			-.273**
Autoconcepto Emocional			.252**

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

En la Tabla 6.114 se observa como, en los alumnos de Secundaria nacidos en España, los Sentimientos de Soledad ($\beta = -.199$; $p < .001$) -con signo negativo- y el Autoconcepto Familiar ($\beta = .232$; $p < .001$) son las variables con mayor peso en la ecuación. A estas variables les siguen el Autoconcepto Físico ($\beta = .154$; $p < .001$), la Evaluación Subjetiva de la Red Social ($\beta = .141$; $p < .01$), la Comunicación Abierta con el Padre ($\beta = .094$; $p < .05$) y los Problemas de Comunicación con el Padre ($\beta = -.087$; $p < .05$) -con signo negativo-. En conjunto, estas seis variables explican el 32.8% de la varianza en Satisfacción con la Vida de los alumnos autóctonos de Secundaria. En el caso de los alumnos nacidos fuera de España, las variables predictoras de la Satisfacción con la Vida difieren con respecto a las de sus compañeros autóctonos. Así, la variable con más peso es la Comunicación Abierta con la Madre ($\beta = .650$; $p < .001$), seguida de la Empatía Cognitiva ($\beta = -.273$; $p < .01$) -con signo negativo- y el Autoconcepto Emocional ($\beta = .252$; $p < .01$). En conjunto, estas tres variables explican el 46.9% de la varianza en Satisfacción con la Vida del alumnado inmigrante de Educación Secundaria.

9. COMUNICACIÓN FAMILAR, RELACIÓN CON LOS IGUALES Y SATISFACCIÓN CON LA VIDA

En este apartado se analizan las relaciones de diversas variables familiares (Comunicación con la Madre y Comunicación con el Padre), sociales (Identificación Grupal y Soledad) y personales (Autoconcepto Familiar) con la mayor o menor Satisfacción con la Vida de los adolescentes, mediante un Modelo de Ecuaciones Estructurales. La inclusión en el modelo de estas variables concretas se ha realizado teniendo en cuenta los resultados de los análisis previos (sobre todo, los Análisis de Correlaciones y los Análisis de Regresión). Los análisis previos indicaron que estas variables tenían correlaciones significativas con la Satisfacción con la Vida, así como también una capacidad predictiva significativa en relación con esta variable. Por ello, partiendo de estos resultados previos, se planteó el análisis de varios Modelos de Ecuaciones con el fin de profundizar en cómo estas variables podrían incidir directa e indirectamente en la Satisfacción con la vida de los adolescentes. A diferencia del resto de análisis realizados anteriormente, los Modelos de Ecuaciones Estructurales nos permiten estimar al mismo tiempo una serie de Ecuaciones de Regresión Múltiples diferentes pero interrelacionadas (Hair, Anderson, Tatham y Black, 2004). Así, en el Modelo de Ecuaciones algunas variables dependientes se convierten posteriormente en variables independientes respecto a otras variables. De esta forma, es posible analizar al mismo tiempo múltiples relaciones entre diversas variables.

Otra de las características que definen a los Modelos de Ecuaciones es la posibilidad de utilizar variables latentes. Una variable latente es un concepto supuesto y no observado que sólo puede ser aproximado mediante variables medibles u observables (Hair et al., 2004). A partir de varias variables observadas es posible estimar una variable latente. En el Modelo de Ecuaciones estructurales que se presentará a continuación se han utilizado dos variables observables (Autoconcepto Familiar y Satisfacción con la Vida) y cuatro variables latentes (Comunicación con la Madre, Comunicación con el Padre, Identificación Grupal y Soledad). La Comunicación con la Madre es un factor latente integrado por dos indicadores: Comunicación Abierta con la Madre y Problemas de Comunicación con la Madre. La Comunicación con el Padre está integrada por dos indicadores: Comunicación Abierta con el Padre y Problemas de Comunicación con el Padre. La Identificación Grupal se encuentra integrada por tres variables observables o indicadores: Autocategorización, Valoración Grupal y Compromiso Grupal. Finalmente, el factor latente Soledad está integrado por dos variables observables: Sentimientos de Soledad y Evaluación Subjetiva de la Red Social. Para la estimación de estos factores latentes fueron fijadas a 1 las siguientes variables: Comunicación Abierta con la Madre, Comunicación Abierta con el Padre, Autocategorización y Sentimientos de Soledad.

Mediante el Modelo de Ecuaciones propuesto (ver Figura 6.1), se analizaron tanto los efectos directos de la Comunicación con la Madre, la Comunicación con el Padre y la Identificación con el Grupo de iguales sobre la Satisfacción con la Vida de los adolescentes, como también sus posibles efectos indirectos a través del Autoconcepto Familiar y la Soledad. Este modelo se ha analizado, por separado, en chicos y chicas de Secundaria con la finalidad de explorar posibles diferencias en las relaciones entre estas variables en función del sexo de los adolescentes. Posteriormente, se analizó también por separado este modelo para alumnado inmigrante y autóctono de Secundaria. Para la estimación de estos modelos se ha utilizado el programa estadístico MPlus (Muthén y Muthén, 1998-2010). Teniendo en cuenta el tamaño de las muestras utilizadas y el número de parámetros a estimar en el modelo, se consideraron para estos análisis las puntuaciones medias en las escalas y subescalas (no las puntuaciones en los ítems) y se utilizó el estimador de máxima verosimilitud.

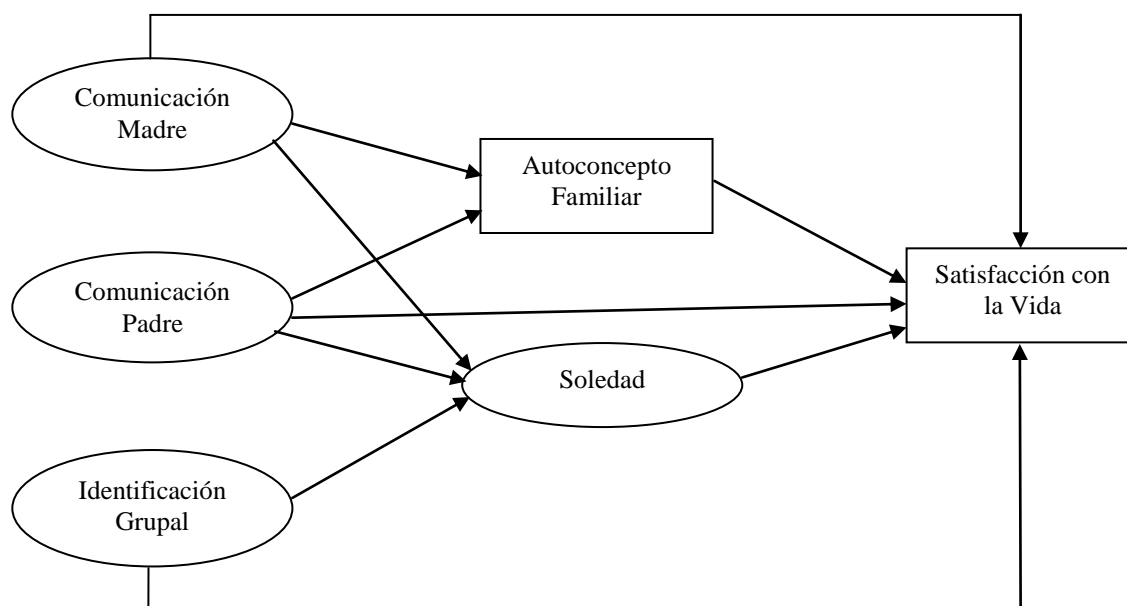


Figura 6.1. Modelo teórico propuesto para la contrastación empírica de los efectos directos e indirectos de la Comunicación con la Madre y con el Padre y la Identificación Grupal en la Satisfacción con la Vida

En estos análisis, y siguiendo las recomendaciones actuales acerca de la no conveniencia de utilizar una única medida de ajuste global del modelo (Bentler, 2007; Goffin, 2007), se han incluido varios índices de diferentes tipos de medidas. En concreto, se han considerado, además de la Chi-cuadrado (que puede verse afectada por el tamaño de la muestra), los siguientes índices de ajuste: el índice de ajuste comparativo (CFI), el índice de ajuste no normado de Bentler-Bonett (NNFI) -también llamado índice de Tucker-Lewis (TLI)- y el error de aproximación cuadrático medio (RMSEA). Aunque no deben considerarse como puntos de corte fijos (Markland, 2007), habitualmente son considerados como un buen ajuste del modelo índices del CFI y NNFI superiores a .95 y aceptables si superan el .90. En el caso del RMSEA se considera un buen ajuste valores inferiores a .05 y un ajuste aceptable valores situados entre .05 y .08 (Browne y Cudeck, 1993). En cuanto a la Chi-cuadrado, un modelo propuesto se considera que ajusta bien a los datos cuando el ratio entre el estadístico Chi-cuadrado y los grados de libertad es menor a 3 y aceptable cuando es menor a 5 (Bentler y Bonett, 1980).

9.1. Comunicación Familiar, Relación con los Iguales y Satisfacción con la Vida en chicos adolescentes

En primer lugar, se calculó el Modelo de Ecuaciones Estructurales hipotetizado con la muestra de chicos adolescentes (Figura 6.2). En la Tabla 6.115 se muestran las cargas factoriales de las variables observadas en cada una de las variables latentes incluidas en el modelo (Comunicación con la Madre, Comunicación con el Padre, Identificación Grupal y

Soledad). Los factores de Autoconcepto Familiar y Satisfacción con la Vida son estimados a partir de una única variable observada, por lo que presentan una carga factorial con valor 1 y error 0.

Tabla 6.115. Estimaciones de parámetros errores estándar y probabilidad asociada. Chicos

Variabes	Cargas factoriales	Errores estándar
<i>Comunicación con la Madre</i>		
Comunicación Abierta	1 ^a	0
Problemas Comunicación	-0.332***	.078
<i>Comunicación con el Padre</i>		
Comunicación Abierta	1 ^a	0
Problemas Comunicación	-0.234***	.071
<i>Identificación Grupal</i>		
Autocategorización	1 ^a	0
Valoración Grupal	0.687***	.174
Compromiso Grupal	0.615***	.159
<i>Soledad</i>		
Sentimientos Soledad	1 ^a	0
Evaluación Red Social	-1.188***	.138

Estadísticos robustos. ^a Fijados en 1.00 durante la estimación.

*** $p < .001$ (bilateral)

En la estimación de este modelo los índices de ajuste calculados mostraron los siguientes valores: $\chi^2 = 60.443$, $gl = 29$, $p > .001$, $CFI = .976$, $TLI = .954$, $RMSEA = .053$ (.034 - .071). Estos valores, tomados en conjunto, indican un buen ajuste del modelo. El modelo obtenido explica un 28.8% de la varianza en Satisfacción con la Vida de los chicos de Secundaria. En la Figura 6.2 se muestra la representación gráfica del modelo estructural final con los coeficientes estandarizados y su probabilidad asociada. En esta figura pueden observarse diversas relaciones entre las variables del modelo.

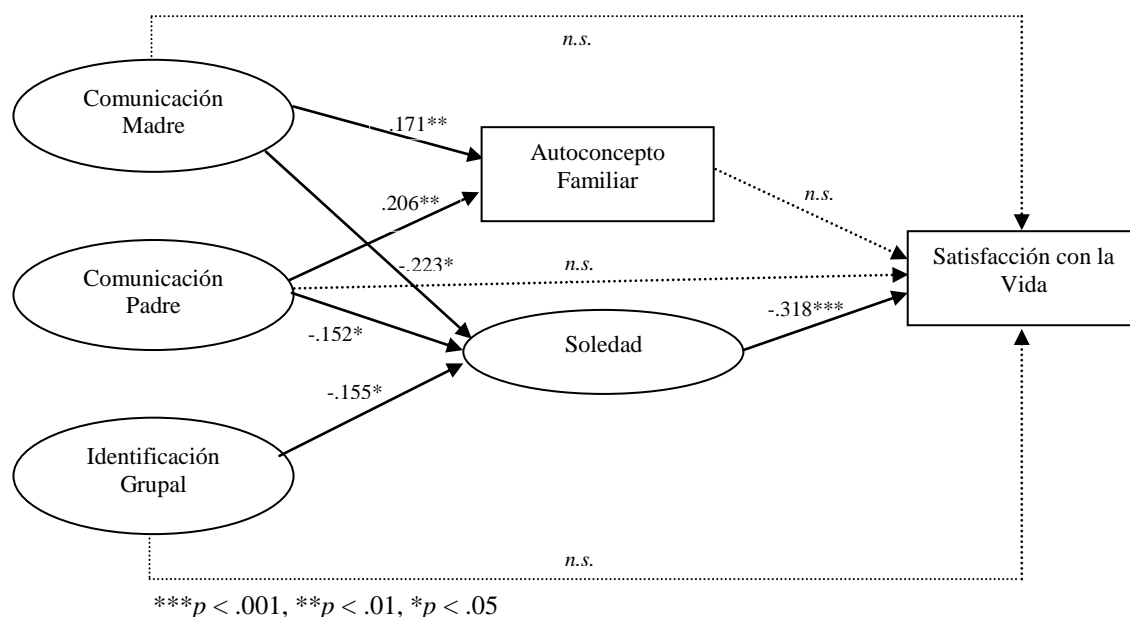


Figura 6.2. Modelo estructural de efectos directos e indirectos de la Comunicación con la Madre y con el Padre y la Identificación Grupal en la Satisfacción con la Vida. Chicos de Educación Secundaria

Tal y como se observa en la Figura 6.2, no se constatan relaciones directas estadísticamente significativas entre la Comunicación con ambos Progenitores y la Satisfacción con la Vida. Tampoco se constatan relaciones directas entre la Identificación Grupal y la Satisfacción con la Vida. No obstante, sí se observa la existencia de relaciones indirectas entre la Comunicación con ambos Progenitores y la Satisfacción con la Vida, a través de la Soledad. También se constatan relaciones indirectas entre la Identificación Grupal y la Satisfacción con la Vida, de nuevo a través de la Soledad. Así, tanto la Comunicación con la Madre ($\beta = -.223$; $p < .05$), como la Comunicación con el Padre ($\beta = -.152$; $p < .05$) y la Identificación Grupal ($\beta = -.155$; $p < .05$) se relacionan de manera negativa y significativa con la Soledad. A su vez, la Soledad muestra una relación significativa y negativa con la Satisfacción con la Vida ($\beta = -.318$; $p < .001$). Por otra parte, aunque la Comunicación con la Madre ($\beta = .171$; $p < .01$) y la Comunicación con el Padre ($\beta = .206$; $p < .01$) mantienen relaciones positivas con el Autoconcepto Familiar, esta última variable no ejerce una influencia significativa sobre la Satisfacción con la Vida, por lo que no se puede considerar en este caso la existencia de una posible mediación del Autoconcepto Familiar.

En relación con la variable Soledad, al no constatarse un efecto directo de la Comunicación con el Padre y con la Madre ni de la Identificación con el Grupo de iguales en la Satisfacción con la Vida de los adolescentes, se plantea la posibilidad de una mediación total de esta variable. Para analizar esta posible mediación, se estimaron los intervalos de confianza para los efectos indirectos involucrados en el modelo, utilizando el Método Bootstrap, con replicación en 1000 muestras (MacKinnon, Lockwood y Williams,

2004; Williams y MacKinnon, 2008). Este método implica calcular el producto de los coeficientes de regresión que estiman el efecto indirecto (por ejemplo, $a*b$, donde “a” es el coeficiente que estima la relación entre la variable independiente X y el mediador M y “b” es el coeficiente que estima la relación entre el mediador M y la variable dependiente Y) y su correspondiente intervalo de confianza. Si dicho intervalo de confianza no incluye el valor 0, se confirma empíricamente el efecto indirecto, es decir, el efecto de mediación. En la Tabla 6.116, se muestran los intervalos de confianza estimados al 95% para los efectos indirectos involucrados en el modelo, considerando tres posibles vías de influencia.

Tabla 6.116. Efectos indirectos y sus intervalos de confianza estimados mediante Bootstrap. Chicos

Path indirectos	β	E.S.	IC 95%	
			LI	LS
1. <i>Comunicación con la Madre - Soledad - Satisfacción con la Vida</i>	.277	.189	.135	.701
2. <i>Comunicación con el Padre - Soledad - Satisfacción con la Vida</i>	.251	.139	.131	.592
3. <i>Identificación Grupal - Soledad - Satisfacción con la Vida</i>	-.036	.128	-.363	.075

Nota: β = Beta estandarizada; E.S. = Error estandarizado; IC = Intervalo de confianza; LI = Límite inferior; LS = Límite superior

Los resultados de estos análisis ofrecen evidencia empírica del efecto indirecto en los chicos adolescentes de la Comunicación con la Madre y de la Comunicación con el Padre sobre su Satisfacción con la Vida a través de la Soledad ($a_1b_1 = .277$; IC 95% = [.135, .701], Comunicación Madre; $a_2b_1 = .251$; IC 95% = [.131, .592], Comunicación Padre), ya que en ambos casos el intervalo de confianza no incluye el valor 0. Puesto que además de existir un efecto indirecto significativo no se ha constatado un efecto directo de la Comunicación con la Madre y la Comunicación con el Padre sobre la Satisfacción con la Vida en chicos, la mediación de la variable Soledad en la relación entre estas variables es total. Respecto del efecto indirecto de la variable Identificación Grupal, este efecto indirecto no resulta significativo al estar incluido el valor 0 en el intervalo de confianza ($a_3b_1 = -.036$; IC 95% = [-.363, .075]).

9.2. Comunicación Familiar, Relación con los Iguales y Satisfacción con la Vida en chicas adolescentes

El modelo hipotetizado previamente fue también analizado en la muestra de chicas de Educación Secundaria (Figura 6.3). En la Tabla 6.117 se muestran las cargas factoriales de las variables observables en cada una de las variables latentes incluidas en el modelo

(Comunicación con la Madre, Comunicación con el Padre, Identificación Grupal y Soledad).

Tabla 6.117. Estimaciones de parámetros, errores estándar y probabilidad asociada. Chicas

Variables	Cargas factoriales	Errores estándar
<i>Comunicación con la Madre</i>		
Comunicación Abierta	1 ^a	0
Problemas Comunicación	-0.583***	.078
<i>Comunicación con el Padre</i>		
Comunicación Abierta	1 ^a	0
Problemas Comunicación	-0.569***	.084
<i>Identificación Grupal</i>		
Autocategorización	1 ^a	0
Valoración Grupal	0.580***	.107
Compromiso Grupal	0.976***	.187
<i>Soledad</i>		
Sentimientos Soledad	1 ^a	0
Evaluación Red Social	-0.912***	.090

Estadísticos robustos. ^a Fijados en 1.00 durante la estimación.

*** $p < .001$ (bilateral)

En este modelo, los índices de ajuste mostraron los siguientes valores: $\chi^2 = 61.886$, $gl = 29$, $p > .001$, CFI = .971, TLI = .946, RMSEA = .055 (.036 - .074). Estos valores, tomados en conjunto, indican un buen ajuste del modelo. El modelo obtenido explica un 44% de la varianza en Satisfacción con la Vida de las chicas de Educación Secundaria. En la Figura 6.3 se expone la representación gráfica del modelo estructural final con los coeficientes estandarizados y su probabilidad asociada.

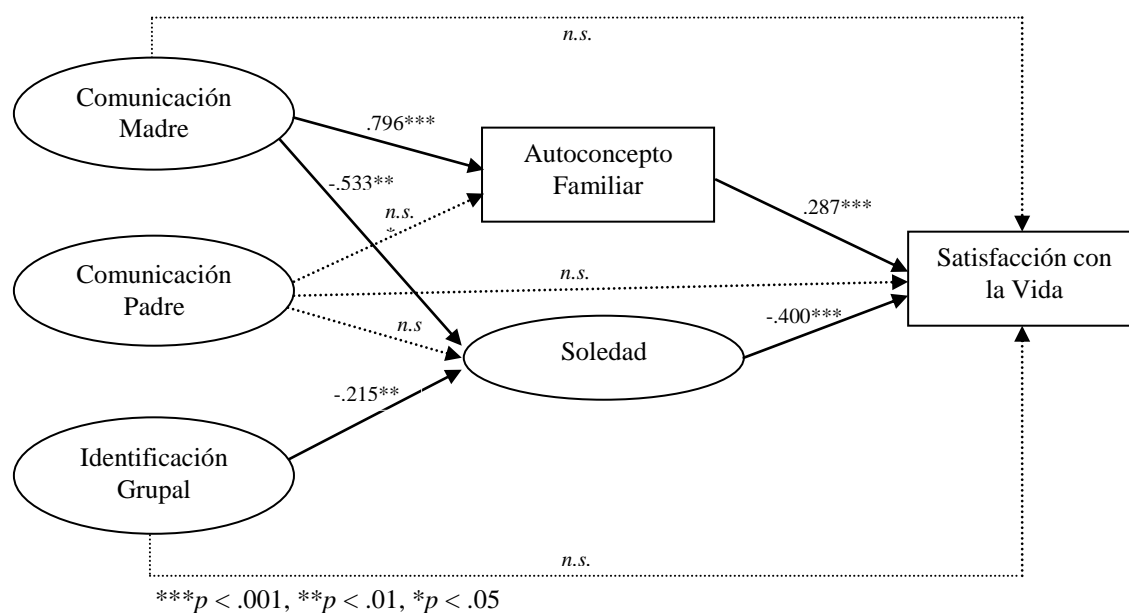


Figura 6.3. Modelo estructural de los efectos directos e indirectos de la Comunicación con la Madre y con el Padre y la Identificación Grupal en la Satisfacción con la Vida. Chicas de Educación Secundaria

En la Figura 6.3 se observa como en las chicas tampoco se constatan efectos directos significativos de la Comunicación con ambos Progenitores (Comunicación con la Madre y Comunicación con el Padre) sobre la Satisfacción con la Vida. Tampoco se constatan efectos directos significativos de la Identificación con el Grupo de iguales sobre la Satisfacción con la Vida. Sin embargo, sí se observan relaciones indirectas entre la Comunicación con la Madre (pero no con el Padre) y la Satisfacción con la Vida, a través de la Soledad y el Autoconcepto Familiar. Igualmente, se constatan relaciones indirectas entre la Identificación Grupal y la Satisfacción con la Vida a través la Soledad. En este sentido, tanto la Comunicación con la Madre ($\beta = -.533$; $p < .01$) como la Identificación Grupal ($\beta = -.215$; $p < .01$) se relacionan de manera negativa y significativa con la Soledad. Asimismo, la Soledad se relaciona significativa y negativamente con la Satisfacción con la Vida ($\beta = -.400$; $p < .001$). Por otra parte, la Comunicación con la Madre (pero no la Comunicación con el Padre) se relaciona significativa y positivamente con el Autoconcepto Familiar ($\beta = .796$; $p < .001$). A su vez, el Autoconcepto Familiar se relaciona directa y positivamente con la Satisfacción con la vida ($\beta = .287$; $p < .001$).

Para analizar la posible mediación de las variables Autoconcepto Familiar y Soledad, al igual que en la muestra de chicos, se estimaron los intervalos de confianza para los efectos indirectos involucrados en el modelo, utilizando el Método Bootstrap, con replicación en 1000 muestras (MacKinnon et al., 2004; Williams y MacKinnon, 2008). En la Tabla 6.118, se muestran los intervalos de confianza estimados al 95% para los efectos indirectos involucrados en el modelo, considerando tres posibles vías de influencia.

Tabla 6.118. Efectos indirectos y sus intervalos de confianza estimados mediante Bootstrap. Chicas

Path indirectos	β	E.S.	IC 95%	
			LI	LS
1. <i>Comunicación con la Madre - Autoconcepto Familiar - Satisfacción con la Vida</i>	.346	.008	.235	.474
2. <i>Comunicación con la Madre - Soledad - Satisfacción con la Vida</i>	.331	.002	.192	.512
3. <i>Identificación grupal - Soledad - Satisfacción con la Vida</i>	.080	.002	.022	.187

Nota: β = Beta estandarizada; E.S. = Error estandarizado; IC = Intervalo de confianza; LI = Límite inferior; LS = Límite superior

Los resultados de estos análisis ofrecen evidencia empírica del efecto indirecto en las chicas adolescentes de la Comunicación con la Madre y la Identificación con el Grupo de iguales sobre su Satisfacción con la Vida a través de la variable Soledad ($a_2b_2 = .331$; IC 95% = [.192, .512], Comunicación Madre; $a_3b_2 = .080$; IC 95% = [.002, .187], Identificación Grupal), puesto que el intervalo de confianza no incluye el valor 0. Además, al no constatarse efectos directos significativos de la Comunicación con la Madre y de la Identificación Grupal sobre la Satisfacción con la Vida, se plantea una mediación total de la variable Soledad en la relación entre estas variables. Por otra parte, y a diferencia de en la muestra de chicos, se evidencia también que la variable Autoconcepto Familiar ejerce igualmente una mediación total en la relación entre la Comunicación con la Madre y la Satisfacción con la Vida en las chicas adolescentes ($a_1b_1 = .346$; IC 95% = [.235, .474]).

9.3. Comunicación Familiar, Relación con los Iguales y Satisfacción con la Vida en alumnado autóctono e inmigrante

El modelo hipotetizado fue también analizado, por separado, con el alumnado autóctono e inmigrante. En la Tabla 6.119 se muestran las cargas factoriales de las variables observables en cada una de las variables latentes incluidas en el modelo (Comunicación con la Madre, Comunicación con el Padre, Identificación Grupal y Soledad) con la muestra de alumnado autóctono. Los factores de Autoconcepto Familiar y Satisfacción con la Vida son estimados a partir de una única variable observada, por lo que presentan una carga factorial con valor 1 y error 0.

Tabla 6.119. Estimaciones de parámetros, errores estándar y probabilidad asociada. Alumnado autóctono

Variabes	Cargas factoriales	Errores estándar
<i>Comunicación con la Madre</i>		
Comunicación Abierta	1 ^a	0
Problemas Comunicación	-0.509***	.073
<i>Comunicación con el Padre</i>		
Comunicación Abierta	1 ^a	0
Problemas Comunicación	-0.422***	.062
<i>Identificación Grupal</i>		
Autocategorización	1 ^a	0
Valoración Grupal	0.461***	.089
Compromiso Grupal	0.568***	.113
<i>Soledad</i>		
Sentimientos Soledad	1 ^a	0
Evaluación Red Social	-1.017***	.088

Estadísticos robustos. ^a Fijados en 1.00 durante la estimación.

*** $p < .001$ (bilateral)

En la estimación de este modelo los índices de ajuste calculados mostraron los siguientes valores: $\chi^2 = 91.150$, $gl = 32$, $p > .001$, $CFI = .968$, $TLI = .944$, $RMSEA = .056$ (.043 - .070). Estos valores, tomados en conjunto, indican un buen ajuste del modelo. El modelo obtenido explica un 34.9% de la varianza en Satisfacción con la Vida del alumnado autóctono de Secundaria. En la Figura 6.4 se muestra la representación gráfica del modelo estructural final con los coeficientes estandarizados y su probabilidad asociada. En esta figura pueden observarse diversas relaciones significativas entre las variables incluidas en el modelo.

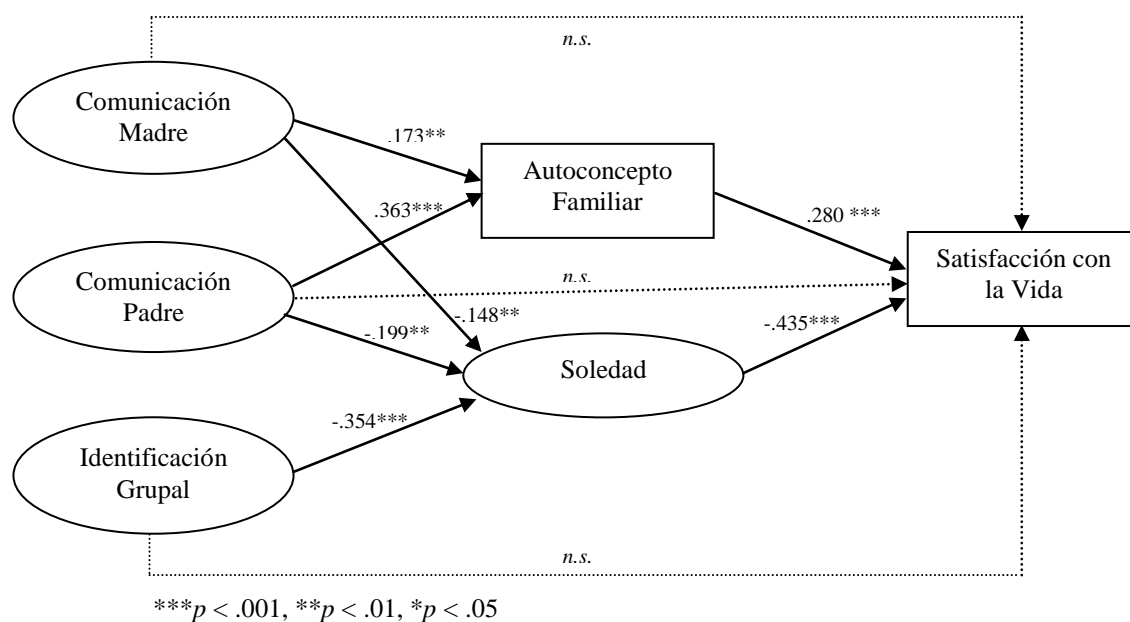


Figura 6.4. Modelo estructural de efectos directos e indirectos de la Comunicación con la Madre y con el Padre y la Identificación Grupal en la Satisfacción con la Vida.
Alumnado autóctono de Educación Secundaria

Tal y como se observa en la Figura 6.4, no se constatan relaciones directas significativas entre la Comunicación con ambos Progenitores y la Satisfacción con la Vida, ni tampoco entre la Identificación Grupal y la Satisfacción con la Vida. No obstante, sí se aprecia la existencia de relaciones indirectas entre la Comunicación con ambos Progenitores y la Satisfacción con la Vida, a través del Autoconcepto Familiar y de la Soledad; así como también entre la Identificación grupal y la Satisfacción con la vida, a través de la Soledad. En este sentido, tanto la Comunicación con la Madre ($\beta = .173$; $p < .01$) como la Comunicación con el Padre ($\beta = .363$; $p < .001$) se relacionan positivamente con el Autoconcepto Familiar, que muestra a su vez una relación directa significativa con la Satisfacción con la Vida ($\beta = .280$; $p < .001$). Por otra parte, tanto la Comunicación con la Madre ($\beta = -.148$; $p < .01$) como la Comunicación con el Padre ($\beta = -.199$; $p < .01$) y la Identificación Grupal ($\beta = -.354$; $p < .001$) se relacionan de manera negativa y significativa con la Soledad, que muestra a su vez una relación significativa y negativa con la Satisfacción con la Vida ($\beta = -.435$; $p < .001$).

Posteriormente, y con el fin de analizar el papel mediador de las variables Autoconcepto Familiar y Soledad, se estimaron los intervalos de confianza de los efectos indirectos involucrados en el modelo utilizando el Método Bootstrap con replicación en 1000 muestras (MacKinnon et al., 2004; Williams y MacKinnon, 2008). En la Tabla 6.120 se muestran los intervalos de confianza estimados al 95% para estos efectos indirectos, considerando en este caso cinco posibles vías de influencia (teniendo en cuenta los

resultados obtenidos previamente en el modelo). Los resultados de estos análisis indican la existencia de una mediación significativa de la variable Soledad en las tres vías de mediación analizadas (entre la Comunicación con la Madre y la Satisfacción con la Vida, entre la Comunicación con el Padre y la Satisfacción con la Vida, y entre la Identificación con el Grupo de iguales y la Satisfacción con la Vida). Puesto que no hay efectos directos significativos de la Comunicación con ambos Progenitores ni de la Identificación Grupal en la Satisfacción con la Vida, la variable Soledad presenta una mediación total en la relación entre estas variables. Por otra parte, respecto al Autoconcepto Familiar, el papel mediador de esta variable se constata sólo en la relación entre la Comunicación con el Padre y la Satisfacción con la Vida. No resulta significativa la mediación de esta variable en la relación entre la Comunicación con la Madre y la Satisfacción con la Vida, puesto que el valor 0 se encuentra dentro del intervalo de confianza.

Tabla 6.120. Efectos indirectos y sus intervalos de confianza estimados mediante Bootstrap.
Alumnado autóctono

Path indirectos	β	E.S.	IC 95%	
			LI	LS
1. <i>Comunicación con la Madre- Autoconcepto Familiar- Satisfacción con la Vida</i>	.040	.062	-.015	.076
2. <i>Comunicación con el Padre- Autoconcepto Familiar- Satisfacción con la Vida</i>	.061	.046	.036	.114
3. <i>Comunicación con la Madre- Soledad- Satisfacción con la Vida</i>	.048	.072	.008	.121
4. <i>Comunicación con el Padre- Soledad- Satisfacción con la Vida</i>	.047	.058	.001	.095
5. <i>Identificación grupal- Soledad- Satisfacción con la Vida</i>	.072	.023	.037	.132

Nota: β = Beta estandarizada; E.S. = Error estandarizado; IC = Intervalo de confianza; LI = Límite inferior; LS = Límite superior

Finalmente, este mismo modelo fue analizado en la muestra de alumnado inmigrante. En la Tabla 6.221 se muestran las cargas factoriales de las variables observables en cada una de las variables latentes incluidas en el modelo (Comunicación con la Madre, Comunicación con el Padre, Identificación Grupal y Soledad) con la muestra de alumnado inmigrante. Al igual que en los análisis previos, los factores de Autoconcepto Familiar y Satisfacción con la Vida se estiman a partir de una única variable observada, por lo que presentan una carga factorial con valor 1 y error 0.

Tabla 6.121. Estimaciones de parámetros, errores estándar y probabilidad asociada. Alumnado inmigrante

Variables	Cargas factoriales	Errores estándar
<i>Comunicación con la Madre</i>		
Comunicación Abierta	1 ^a	0
Problemas Comunicación	-0.282***	.087
<i>Comunicación con el Padre</i>		
Comunicación Abierta	1 ^a	0
Problemas Comunicación	-0.162	.091
<i>Identificación Grupal</i>		
Autocategorización	1 ^a	0
Valoración Grupal	3.185	1.731
Compromiso Grupal	4.638	3.553
<i>Soledad</i>		
Sentimientos Soledad	1 ^a	0
Evaluación Red Social	-.930***	.216

Estadísticos robustos. ^a Fijados en 1.00 durante la estimación.

*** $p < .001$ (bilateral)

No obstante, como se observa en la Tabla 6.221, en la muestra de alumnado inmigrante (una muestra de un tamaño considerablemente menor) no todas las variables observadas que se habían integrado en el modelo en variables latentes muestran una carga factorial significativa en dicha variable latente. Así, en el caso de la variable Identificación Grupal, las variables Valoración Grupal y Compromiso Grupal no tienen cargas factoriales significativas, ni tampoco la variable Problemas de Comunicación con el Padre tiene una carga factorial significativa en la variable latente de Comunicación con el Padre. Por otra parte, los indicadores de ajuste de este modelo mostraron en esta muestra un mal ajuste a los datos. En concreto, en la estimación de este modelo los índices de ajuste calculados mostraron los siguientes valores: $\chi^2 = 69.379$, $gl = 33$, $p > .001$, $CFI = .879$, $TLI = .799$, $RMSEA = .115$ (.077 - .152). Este modelo, por tanto, no resulta adecuado con la muestra de alumnado inmigrante. Es posible que otras variables estén implicadas en mayor medida en la explicación de la Satisfacción con la Vida de estos alumnos. También, otra posible explicación al mal ajuste a los datos que presenta el modelo en este caso podría estar relacionada con el menor tamaño de la muestra de alumnado inmigrante.

CAPÍTULO VII

Discusión y conclusiones

En el primer apartado de este último capítulo de la Tesis, llevaremos a cabo la discusión de los principales resultados obtenidos durante el desarrollo de la presente investigación. Para el desarrollo de este apartado, hemos estructurado la información en base a los diferentes objetivos específicos de investigación, creando para ello diferentes subapartados. Posteriormente, en el siguiente apartado, se plantearán las conclusiones generales obtenidas, integrando en una visión de conjunto los principales resultados y analizando sus principales aportaciones a este ámbito de investigación, tanto desde una perspectiva teórica como en relación con el desarrollo de estrategias de intervención dirigidas a potenciar las competencias interculturales y el bienestar psicosocial de los adolescentes. En el tercer y último apartado, se analizarán las limitaciones del presente estudio y se sugerirán posibles futuras líneas de investigación.

1. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En cada uno de los siguientes subapartados, después de la descripción del objetivo pertinente, realizamos un resumen de los principales resultados obtenidos para, posteriormente, contrastar nuestros hallazgos con los resultados de investigaciones previas en los ámbitos de interés. Por último, teniendo en cuenta toda la información obtenida y nuestros resultados de investigación, procederemos a aceptar o refutar las diferentes hipótesis de investigación, planteando posibles explicaciones para su confirmación o rechazo.

1.1. Propiedades psicométricas de la Escala de Sensibilidad Intercultural

En cuanto al primer objetivo específico de esta investigación, *elaborar un instrumento fiable para la medición de la sensibilidad intercultural en adolescentes y analizar sus propiedades psicométricas*, los datos obtenidos muestran que la escala elaborada tiene unas adecuadas propiedades psicométricas. Tanto para la submuestra de último ciclo de Educación Primaria como para la de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, los Análisis Factoriales Exploratorios (AFE) realizados mostraron una estructura factorial conformada por un único factor. Este factor explica, respectivamente, el 46.31% y el 59.02% de la varianza total en ambas submuestras. Todos los ítems de la escala tienen, además, una carga factorial superior a .40 en la submuestra de Educación Primaria y en la submuestra de ESO y Bachillerato, con la excepción en esta última submuestra del ítem 3, cuya saturación ha sido algo menor (su valor ha sido .32). Este valor, aunque algo inferior, es considerado aceptable para mantener el ítem (Worthington y Whittaker, 2006). Los Análisis Factoriales Confirmatorios (AFC) realizados posteriormente, tanto en Educación Primaria como en ESO y Bachillerato, indicaron un buen ajuste del modelo y confirmaron su estructura unifactorial. Esta escala presenta una adecuada fiabilidad en todas las submuestras analizadas, con un alpha de Cronbach de .89 (submuestra utilizada para los AFE en Educación Primaria), de .87 (submuestra AFC en Educación Primaria), de .93 (submuestra AFE en ESO y Bachillerato) y de .92 (submuestra AFC en ESO y Bachillerato).

Este instrumento permite, por tanto, una adecuada medición de la predisposición de los adolescentes para relacionarse con iguales de otras culturas en el contexto escolar (tanto en último ciclo de Educación Primaria como en ESO y Bachillerato) y del agrado y disfrute que obtienen de dicha interacción. La *Escala de Sensibilidad Intercultural* desarrollada en esta investigación amplía así el escaso repertorio de instrumentos validados en nuestro país que evalúan distintos aspectos relacionados con la interculturalidad en población escolar de Educación Primaria y Secundaria (Díaz-Aguado y Arias, 1992; Rodríguez y Retortillo, 2006; Sanhueza y Cardona, 2009; Vilà, 2006).

Por último, cabe destacar que el resto de instrumentos utilizados en esta investigación -*Escala de Satisfacción con la Vida, Escala de Empatía, Escala de Autoconcepto, Escala de Soledad, Escala de Comunicación Padres-Adolescente, Escala de Percepción de Ayuda del Profesor y Escala de Identificación Grupal*- también han mostrado unas propiedades psicométricas adecuadas. Para estas escalas, que ya habían sido utilizadas en investigaciones previas y cuya estructura factorial había sido analizada con anterioridad, se han llevado a cabo Análisis Factoriales Confirmatorios que, en todos los casos, han ratificado la estructura factorial obtenida en estudios anteriores. También se han realizado análisis de fiabilidad de todos los factores que integran las distintas escalas, obteniéndose en todos los casos índices de fiabilidad aceptables. Los índices de fiabilidad obtenidos han sido superiores a .70 o ligeramente inferiores a este punto de corte, oscilando sus valores entre .65 y .92. Únicamente el factor de Compromiso Grupal, perteneciente a la Escala de Identificación Grupal, muestra una fiabilidad pobre (.55) y sus resultados se interpretarán, por tanto, con cautela.

1.2. Exploración preliminar de las relaciones entre sensibilidad intercultural y satisfacción con la vida

El segundo objetivo de esta investigación fue *analizar cómo se relacionan la sensibilidad intercultural y la satisfacción con la vida tanto en alumnado de último ciclo de Educación Primaria como de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, en chicos y chicas, y en alumnado autóctono e inmigrante*. Respecto a este objetivo, los análisis de correlación realizados con la muestra total no constatan relaciones significativas entre ambas variables. Sin embargo, considerando la muestra de último ciclo de Educación Primaria y de Educación Secundaria (ESO y Bachillerato) por separado, encontramos una correlación positiva significativa, aunque muy baja, entre la sensibilidad intercultural y la satisfacción con la vida en la muestra de último ciclo de Educación Primaria ($r = .098, p < .05$). El tamaño del efecto de esta correlación es, ciertamente, muy pequeño. En la muestra de Educación Secundaria esta correlación no es significativa. En cuanto a los análisis correlacionales realizados con la muestra de chicos y de chicas por separado, en ninguno de ambos casos se encuentran correlaciones significativas entre sensibilidad intercultural y satisfacción con la vida. Asimismo, tampoco se hallan correlaciones significativas entre ambas variables en los análisis realizados con las muestras de alumnado autóctono e inmigrante, consideradas por separado.

Por tanto, la primera hipótesis de investigación planteada, *la satisfacción con la vida y la sensibilidad intercultural mostrarán correlaciones positivas en chicos y chicas, en alumnado inmigrante y autóctono y en Educación Primaria (último ciclo) y Secundaria (ESO y Bachillerato)*, quedaría refutada. De este modo, no podemos concluir que los alumnos más sensibles interculturalmente se encuentren más satisfechos con sus vidas; o que, en general, existan relaciones entre ambas variables.

Sin embargo, realizando un análisis más exhaustivo de las correlaciones de ambas variables con el resto de variables incluidas en la investigación, encontramos algunas variables comunes que se encuentran vinculadas tanto a la sensibilidad intercultural como a la satisfacción con la vida. En la muestra total, éste es el caso de la empatía cognitiva, el autoconcepto académico, la percepción de ayuda del profesor, la comunicación abierta con la madre y la valoración grupal. En el alumnado de último ciclo de Educación Primaria, mantienen correlaciones significativas con la sensibilidad intercultural y con la satisfacción con la vida las variables personales de empatía cognitiva y autoconcepto social; mientras que en el alumnado de ESO y Bachillerato correlacionan significativamente con ambas variables el autoconcepto académico y el autoconcepto físico.

En la muestra de chicas, correlacionan significativamente con ambas variables (sensibilidad intercultural y satisfacción con la vida) el autoconcepto académico, la percepción de ayuda del profesor y los sentimientos de soledad; mientras que en los chicos ambas variables correlacionan significativamente con autoconcepto académico, percepción de ayuda del profesor, empatía emocional, empatía cognitiva y comunicación abierta con la madre. En el alumnado nacido en España, la sensibilidad intercultural y la satisfacción con la vida comparten correlaciones significativas con las variables de empatía cognitiva, autoconcepto académico, percepción de ayuda del profesor, comunicación abierta con la madre, valoración grupal y sentimientos de soledad; mientras que en el alumnado nacido fuera de España ambas variables correlacionan significativamente con autoconcepto social, percepción de ayuda del profesor y sentimientos de soledad.

Podemos observar, tras la revisión de estas correlaciones, que algunas variables se encuentran vinculadas tanto con la sensibilidad intercultural como con la satisfacción con la vida. Así, estas dos variables correlacionan significativamente en las distintas submuestras analizadas con la empatía (sobre todo, con su dimensión cognitiva), con algunos factores del autoconcepto (sobre todo, con los factores de autoconcepto académico, social y físico), con la percepción de ayuda del profesor, con la comunicación abierta con la madre, con la valoración grupal y con los sentimientos de soledad. Este resultado nos sugiere que, tanto la sensibilidad intercultural como la satisfacción con la vida pueden verse influidas por ciertas variables personales, familiares, escolares y sociales comunes, que a su vez son indicativas del nivel de ajuste y bienestar psicosocial del adolescente.

Como ya describimos en el marco teórico, desde el *Modelo de desarrollo positivo adolescente* se investigan aquellos recursos o activos que funcionan como promotores del desarrollo positivo, tanto a nivel personal como a nivel contextual. Desde esta perspectiva se defiende que aquellos adolescentes que disponen de mayores activos presentan, por ello, un mejor desarrollo, ya que estos recursos les facilitan la resolución óptima de las tareas evolutivas propias de la adolescencia (Oliva et al., 2010; Scales et al., 2000). Este desarrollo positivo del adolescente se manifiesta a través de diferentes indicadores de éxito

como las conductas prosociales, el interés por conocer y relacionarse con personas de otras culturas, los buenos resultados escolares, la evitación de riesgos innecesarios o la superación de las dificultades y adversidades (Oliva et al., 2010). Teniendo en cuenta los resultados de estas correlaciones, ciertas variables personales (como la empatía y el autoconcepto) y sociales (como la ayuda del profesor, la comunicación adecuada con los progenitores, las relaciones positivas con los iguales y la ausencia de sentimientos de soledad), podrían relacionarse no sólo con la mayor satisfacción con la vida y bienestar del alumnado, sino también con su interés por conocer e interactuar con compañeros de culturas diferentes y disfrutar de dicha interacción.

Por otra parte, en los análisis de correlaciones encontramos también algunas relaciones entre variables fuera de lo esperado. Éste es el caso de la correlación negativa entre el autoconcepto físico y la sensibilidad intercultural constatada en la submuestra de alumnado de Educación Secundaria. Aunque la correlación negativa es muy baja, este dato indica que son los adolescentes con menor autoconcepto físico los que se muestran más dispuestos a conocer e interactuar con adolescentes de otras culturas. Estos adolescentes, con una percepción más negativa de sus características físicas en una etapa como la adolescencia, en la que se valoran especialmente las cualidades y atractivo físicos, parecen ser más tolerantes y comprensivos hacia otros adolescentes con valores personales, características físicas o elementos culturales diferentes a los propios. No obstante, estas relaciones, así como también las correlaciones positivas constatadas entre los sentimientos de soledad y la sensibilidad intercultural en el caso de las chicas y del alumnado nacido en España, deberán explorarse con mayor profundidad en futuros estudios.

Por último, un resultado destacable son las correlaciones negativas constatadas entre los sentimientos de soledad y la sensibilidad intercultural, y entre los sentimientos de soledad y la satisfacción con la vida en el alumnado nacido fuera de España. Los chicos y chicas que proceden de otros países y que muestran menores sentimientos de soledad son aquellos que indican tener una mayor sensibilidad intercultural; es decir, una mayor apertura a conocer y relacionarse con chicos y chicas de culturas diferentes a la suya. Esta mayor predisposición podría favorecer su integración en el país de acogida y disminuir sus sentimientos de soledad. Por otra parte, son también aquellos adolescentes nacidos fuera de España y que tienen menores sentimientos de soledad los que manifiestan una mayor satisfacción con la vida. En este sentido, y en línea con investigaciones previas, este estudio confirma las relaciones existentes entre el apoyo social que los adolescentes perciben en su red social y su mayor satisfacción con la vida (Castellá et al., 2015; Chavarría y Barra, 2014; Proctor et al., 2009; Rodríguez-Fernández et al., 2016b). Ciertamente, el contexto social es fundamental para el bienestar de los adolescentes (Musitu y Cava, 2003; Orcasita y Uribe, 2010; Rodríguez-Fernández et al., 2016a), y estos datos resaltarían su especial relevancia para el alumnado nacido fuera de España.

1.3. Diferencias en sensibilidad intercultural, satisfacción con la vida y variables vinculadas con el bienestar psicosocial en función del ciclo educativo, sexo y procedencia de los adolescentes (autóctonos-inmigrantes)

Un tercer objetivo de investigación fue *analizar posibles diferencias en sensibilidad intercultural, en satisfacción con la vida y en ciertas variables vinculadas al bienestar psicosocial entre alumnado de diferentes ciclos educativos (último ciclo Primaria, primer ciclo ESO, segundo ciclo ESO y Bachillerato), entre chicos y chicas, y entre alumnado autóctono e inmigrante*. Los resultados de los análisis realizados para conocer las posibles diferencias en sensibilidad intercultural, satisfacción con la vida y bienestar psicosocial de los adolescentes en función de su ciclo educativo (tercer ciclo de Primaria -5º y 6º curso-, primer ciclo ESO -1º y 2º curso-, segundo ciclo ESO -3º y 4º curso- y Bachillerato), sexo (chico-chica) y procedencia (autóctono-inmigrante) muestran algunos resultados interesantes.

En el caso de la **sensibilidad intercultural**, son los alumnos de tercer ciclo de Primaria los que obtienen niveles significativamente superiores de esta variable en comparación con el alumnado de ESO y de Bachillerato, no encontrándose diferencias significativas entre estos dos últimos grupos. Este resultado es congruente con el encontrado por Sanhueza et al. (2012), en el que advierten que las actitudes negativas hacia la diversidad cultural aumentan con la edad, ya que el alumnado de Educación Primaria evaluado en dicho estudio también mostraba una actitud más favorable hacia la diversidad cultural en comparación con el alumnado de Educación Secundaria.

En relación al sexo, son las chicas las que obtienen mayores niveles de sensibilidad intercultural. Resultados similares se han obtenido en investigaciones previas con muestras muy diversas, donde generalmente son las mujeres más sensibles que los hombres a la interacción con personas de otras culturas (Anderson et al., 2006; Fernández-Borrero y Vázquez-Aguado, 2014; Micó-Cebrián y Cava, 2014; Sanhueza et al., 2012; Ruiz-Bernardo, 2012b; Vilà, 2005). Asimismo, estos hallazgos estarían también en consonancia con estudios previos que ponen de manifiesto que las mujeres muestran mayor tolerancia y respeto hacia los demás (Gasser y Tan, 1999; Lozano y Etxebarria, 2007; Yelsma y Yelsma, 1998). Estas diferencias podrían deberse, en parte, a los diferentes patrones de socialización y a las expectativas derivadas de los roles de género, a través de los cuales se inculca a la mujeres, en mayor medida, valores como la importancia del afecto, el cuidado de los demás y la preocupación hacia el prójimo.

Por último, al igual que en gran parte de la literatura científica revisada, son los alumnos inmigrantes los que obtienen mayores niveles de sensibilidad intercultural en comparación con los nacidos en nuestro país, resultados que ratifican nuestra segunda hipótesis: *el alumnado inmigrante obtendrá puntuaciones superiores en sensibilidad intercultural que el alumnado autóctono*. Un resultado similar ha sido obtenido en varias investigaciones previas (González y Ramírez, 2016; Ruiz-Bernardo, 2012b; Sanhueza et

al., 2012; Vilà, 2006). En consonancia con la *Hipótesis de contacto* (Allport, 1954; Pettigrew, 1998), diversos autores coinciden en la importancia de favorecer el contacto entre personas con referentes culturales distintos como una de mejores estrategias para reducir el prejuicio y para aumentar la sensibilidad intercultural, siempre y cuando este contacto se produzca en situaciones de igualdad y sin diferencias de estatus o poder entre los diferentes grupos culturales (Fernández-Borrero y Vázquez-Aguado, 2014; Vázquez-Aguado y Fernández-Borrero, 2012). Asimismo, el hecho de hablar más de una lengua y el haber tenido una experiencia en el extranjero aumentan la probabilidad de poseer una mayor sensibilidad intercultural (Olson y Kroeger, 2001; Ruiz-Bernardo, 2012b; Vilà, 2006). Del mismo modo, la estancia en países diferentes aumenta la flexibilidad e interés hacia otras culturas y disminuye el etnocentrismo (Anderson et al., 2006). Por el contrario, el hecho de no haber vivido un proceso migratorio, interno o externo, está asociado con menores niveles de sensibilidad intercultural (Aguaded, 2006).

Respecto a la **satisfacción con la vida**, los análisis realizados muestran puntuaciones superiores en el alumnado de último ciclo de Educación Primaria (5º y 6º de Primaria) en comparación con los alumnos de último ciclo de ESO (3º y 4º de ESO) y de Bachillerato. Sin embargo, no hay diferencias significativas entre último ciclo de Primaria y primer ciclo de ESO (1º y 2º de ESO). Los datos obtenidos muestran, en general, una disminución de la satisfacción con la vida durante la adolescencia. Estos resultados coinciden, en parte, con investigaciones previas realizadas con población adolescente que obtienen igualmente una disminución significativa del bienestar subjetivo de los adolescentes conforme aumenta la edad (Casas et al., 2013; Casas et al., 2014; Tomy y Cummins, 2011; Viñas, González, García, Malo y Casas, 2015). Otros autores coinciden en que la percepción subjetiva del bienestar desciende de la infancia a la adolescencia, especialmente entre las chicas (Chabrol et al., 2004; González et al., 2016; Parra et al., 2004; Reina et al., 2010). Sin embargo, no observamos esa tendencia más acusada en las chicas en nuestros datos, no siendo significativa la interacción entre ciclo educativo y sexo. Estos resultados, junto con los descritos en relación a la sensibilidad intercultural, confirman en gran parte la tercera hipótesis de investigación: *el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato mostrará niveles inferiores de satisfacción con la vida y de sensibilidad intercultural en comparación con el alumnado de último ciclo de Educación Primaria*.

En esta investigación no se han constatado diferencias entre chicos y chicas en satisfacción con la vida. Los resultados de la literatura científica a este respecto no son concluyentes, ya que existen estudios que señalan que las mujeres experimentan mayor felicidad y emociones positivas que los hombres, mientras que otros estudios obtienen lo contrario, o no hallan diferencias significativas entre sexos (Nolen-Hoeksema y Rusting, 2003). Nuestros resultados se encontrarían en consonancia con los que no han señalado diferencias significativas al respecto (Ash y Huebner, 2001; Casas et al., 2005; Huebner et al., 2000; Ma y Huebner, 2008; Micó-Cebrián y Cava, 2014; Strelhow et al., 2010; Tonon, 2007).

En relación a la procedencia del alumnado, los adolescentes nacidos en España obtienen niveles superiores de satisfacción con la vida que sus compañeros nacidos fuera de nuestro país y que, por tanto, han vivido un proceso migratorio. No hemos encontrado estudios previos realizados en nuestro país que evalúen la satisfacción con la vida, considerada como índice global, en función de la procedencia (autóctono-inmigrante) de los adolescentes. No obstante, algunas investigaciones han evaluado y comparado distintos dominios de la satisfacción con la vida en adolescentes de diferentes culturas. En un estudio anterior, Casas et al. (2014) hallaron diferencias en la satisfacción con varios dominios vitales en una muestra de adolescentes argelinos y españoles. Los adolescentes argelinos se mostraron menos satisfechos con su grupo de pertenencia y con la manera en que utilizaban su tiempo; mientras que los adolescentes españoles se encontraban menos satisfechos con su apariencia corporal y con sus relaciones familiares. Por otra parte, en una investigación realizada por Carballeira et al. (2015), se observó que los estudiantes mejicanos obtenían niveles superiores de satisfacción con la vida y de otros indicadores de bienestar subjetivo como el afecto positivo y negativo, y también de otros aspectos relacionados con diferentes dominios vitales (satisfacción sentimental, con los estudios, la salud y el ocio), en comparación con los estudiantes españoles. Diferentes autores interpretan estos resultados desde el marco de las teorías sobre las diferencias en los valores de las culturas individualistas y colectivistas, ya que defienden que cualquier definición de bienestar se encuentra enclavada en los valores de la cultura circundante (Compton, 2001; Oishi et al., 1999a; Oishi et al., 1999b).

En un estudio muy interesante de Berry et al. (2006), en el que los autores evaluaron, entre otras cosas, la adaptación de una gran muestra de adolescentes autóctonos e inmigrantes de trece países (entre los que no se encontraba España), distinguieron entre dos ámbitos: la adaptación psicológica (conformada por la satisfacción vital, la autoestima y los problemas psicológicos) y la adaptación sociocultural (compuesta por la adaptación escolar y los problemas de comportamiento). Entre otros resultados, encontraron lo que en la literatura al respecto se conoce como *paradoja del inmigrante*: una adaptación similar (o en ocasiones mejor) de los inmigrantes en comparación con sus compañeros autóctonos (Hayes-Bautista, 2004; Nguyen, 2006). Asimismo, hallaron diferencias de género, tanto entre los adolescentes inmigrantes como en los autóctonos, a favor los chicos en adaptación psicológica y a favor de las chicas en adaptación sociocultural. En nuestro caso, no podemos proporcionar soporte a la paradoja, al menos en relación a la satisfacción con la vida, ya que han sido los adolescentes autóctonos los que han obtenido puntuaciones significativamente superiores. Del mismo modo, tampoco podemos aportar evidencia sobre las diferencias de género en adaptación psicológica con respecto a la satisfacción con la vida, puesto que es similar en chicos y chicas; y al igual que Berry et al. (2006), tampoco hemos encontrado interacciones entre la procedencia y el sexo de los adolescentes.

Por otra parte, también se analizaron posibles diferencias en variables vinculadas al bienestar psicosocial (empatía, autoconcepto, comunicación familiar, percepción de ayuda

del profesor, identificación con el grupo de iguales y percepción de soledad) en función del sexo, el ciclo educativo y la procedencia (autóctonos-inmigrantes) de los adolescentes. Respecto a la **empatía**, se analizó tanto la empatía emocional como la cognitiva. En cuanto a la empatía emocional, fueron los alumnos de Bachillerato, en comparación con el resto de ciclos educativos, y las chicas quienes mostraron puntuaciones superiores en esta variable. En relación a la empatía cognitiva, sin embargo, se advierten interacciones significativas entre el ciclo educativo y el sexo de los adolescentes. Los datos señalan la existencia de diferencias significativas entre chicos y chicas en los dos ciclos de ESO (primer ciclo: 1º y 2º ESO; segundo ciclo: 3º y 4º ESO) y en Bachillerato, pero no en último ciclo de Primaria. En todos los casos, las medias de las chicas son superiores a las de los chicos.

Numerosos estudios previos han encontrado diferencias de género en empatía, siendo las chicas las que obtienen niveles superiores (Esteban-Guitart et al., 2012; Garaigordobil y García, 2006; Gorostiaga et al., 2014; Litvack-Miller et al., 1997; Mestre et al., 1997; Mestre et al., 2001; Mestre et al., 2002; Mestre et al., 2004; Mestre et al., 2009; Micó-Cebrián y Cava, 2014; Retuerto, 2004; Rose y Rudolph, 2006; Sánchez-Queija et al., 2006; Singh-Manoux, 2000; Van Tilburg et al., 2002). Es más, algunas investigaciones encuentran esta superioridad de las mujeres especialmente en el componente emocional de la empatía (Baron-Cohen y Wheelwright, 2004; Mestre et al., 2009; Micó-Cebrián y Cava, 2014; Muncer y Ling, 2006; Retuerto, 2004). Estos resultados se confirman en nuestra investigación, donde las chicas obtienen, tanto en empatía emocional como en empatía cognitiva, niveles superiores a los chicos, siendo el tamaño del efecto mayor en el caso de la empatía emocional. Estos resultados, junto con los encontrados en diferencias de género en sensibilidad intercultural, confirman la cuarta hipótesis de investigación: *las chicas mostrarán mayor sensibilidad intercultural y mayor empatía que los chicos, sobre todo en el componente emocional.*

Nuestros hallazgos también se corresponden con los encontrados en diversos estudios sobre neurociencia social que hayan diferencias en función del sexo en las bases neuronales reguladores de la empatía. Estas investigaciones revelan que las mujeres activan en mayor grado áreas cerebrales ubicadas en el hemisferio derecho que se encuentran implicadas en las respuestas emocionales (Derntl et al., 2010; Han et al., 2008; Proverbio et al., 2009; Rueckert y Naybar, 2008; Schulte-Rüther et al., 2008). No obstante, estas diferencias también podrían ser debidas, en parte, a los diferentes procesos de socialización a través de los cuales las chicas son educadas en el valor del afecto, de las relaciones sociales y de la preocupación y el cuidado de los demás, lo que promovería su mayor desarrollo de la empatía (Eisenberg et al., 2001; Lorente, 2014; Sánchez-Queija et al., 2006). Por tanto, la mayor empatía de las mujeres podría ser explicada desde dos perspectivas complementarias: la biológica, fundamentada en las diferencias hormonales y/o neurológicas; y la social, derivada de los procesos de socialización diferenciales basados en los roles de género.

En relación a la edad, aunque los resultados no son concluyentes, algunos estudios observan que la empatía aumenta desde la adolescencia a la juventud (Alexander, 2001; Retuerto, 2004; Van Tilburg et al., 2002). En la presente investigación, hemos observado que el alumnado de Bachillerato presenta niveles mayores de empatía emocional en comparación con el resto de ciclos educativos, y que tanto chicos como chicas aumentan su empatía cognitiva desde el primer ciclo de ESO hasta Bachillerato, lo que podría indicar esta tendencia de aumento de la empatía con la edad. Los resultados obtenidos no serían, sin embargo, coincidentes con las investigaciones que describen este aumento de la empatía con la edad únicamente en las chicas (Calvo et al., 2001), ni con las investigaciones que concluyen que las diferencias de género en empatía se incrementan durante la adolescencia (Van der Graaff et al., 2014), puesto que no se han hallado interacciones entre el ciclo educativo y el sexo en empatía emocional. Si bien, en el caso de la empatía cognitiva, sí existe interacción entre el sexo y el ciclo educativo, obteniendo las chicas niveles significativamente superiores a los chicos en ESO y Bachillerato (pero no en tercer ciclo de Primaria), aunque tanto chicos como chicas aumentan sus niveles de empatía cognitiva de forma bastante constante durante el transcurso de la Educación Secundaria.

Por último, tanto en la empatía emocional como en la cognitiva los adolescentes autóctonos obtienen puntuaciones superiores en ambas variables. Sin embargo, en los análisis previos se ha observado que los alumnos inmigrantes poseen niveles más elevados de sensibilidad intercultural. Este resultado resulta un tanto sorprendente, ya que la empatía es considerada como uno de los elementos clave de la sensibilidad intercultural por su papel facilitador en la comprensión y la aceptación de otras visiones e interpretaciones de la realidad (Chen y Starosta, 2000). Y, por tanto, tal y como exponen Nesdale et al. (2005), es de esperar que la empatía tenga un papel relevante en la determinación de las actitudes hacia miembros de otras culturas. Dadas las implicaciones que la empatía puede tener en la sensibilidad intercultural, cabría esperar que los adolescentes nacidos fuera de España obtuvieran mayores puntuaciones en empatía. Es posible que estos resultados, un tanto “paradójicos”, se deban a las diferencias entre la empatía interpersonal (evaluada en esta investigación) y la empatía etnocultural. Como vimos en el marco teórico, la empatía etnocultural se refiere a aquel tipo específico de empatía que es mostrado hacia miembros de grupos culturales, étnicos y raciales diferentes al propio (Wang et al., 2003). Así, la empatía etnocultural se trataría de una competencia más difícil de desarrollar que la mera empatía interpersonal, ya que implica la asunción de la perspectiva de alguien que es considerado como miembro del exogrupo (González-González et al., 2015). Es posible, por tanto, que los niveles de empatía etnocultural sí que sean más elevados en la muestra de alumnado inmigrante.

Respecto a las diferentes dimensiones del **autoconcepto**, los datos obtenidos muestran algunas diferencias significativas en función del ciclo educativo, del sexo y de la procedencia del alumnado; así como también algunas interacciones significativas entre

estas variables. En cuanto al autoconcepto académico, los alumnos de último ciclo de Primaria muestran una percepción más positiva de sí mismos en el ámbito académico en comparación con el alumnado de Secundaria, lo que parece implicar una disminución del autoconcepto académico en la transición de la Educación Primaria a la Secundaria. Ciertamente, el sistema educativo cambia notablemente de la Educación Primaria a la Secundaria (Antúnez, 2005; Calvo y Manteca, 2016; Monarca et al., 2012; Isorna, Navia y Felpeto, 2013; Ruiz, Castro y León, 2010; San Fabián, 2003; Varela, 2012). Al llegar a la Educación Secundaria aumenta considerablemente la carga curricular, los estándares académicos, el número de materias y de profesores que las imparten, así como la metodología didáctica empleada y, por ende, también las relaciones sociales en el centro escolar (Ruiz et al., 2010; San Fabián, 2003). Estos cambios, sumados a las transformaciones propias de la adolescencia, pueden favorecer un decremento en las notas y el rendimiento académico de los estudiantes (Ruiz et al., 2010; San Fabián, 2003). Asimismo, estas nuevas circunstancias promueven, en cierta medida, que los alumnos sean valorados de acuerdo a su rendimiento, destrezas y habilidades; lo que, en consonancia con nuestros resultados, parece influir negativamente sobre su autoconcepto académico. Por otra parte, las chicas obtienen también puntuaciones superiores en la dimensión académica del autoconcepto, lo que coincide con algunas investigaciones realizadas en nuestro país (Gómez-Vela et al., 2007; Malo et al., 2011; Micó-Cebrián y Cava, 2014; Padilla et al., 2008). No obstante, no se encuentran diferencias en autoconcepto académico entre los alumnos/as nacidos dentro y fuera de España.

En autoconcepto social no se observan diferencias en función del ciclo educativo, pero sí en función del sexo y la procedencia de los adolescentes, siendo además significativa la interacción entre sexo y procedencia. Así, en línea con investigaciones previas (Micó-Cebrián y Cava, 2014), son los chicos los que muestran mayor autoconcepto social. No obstante, si consideramos la procedencia del alumnado, observamos que aunque se constata un mayor autoconcepto social en los chicos autóctonos, en el alumnado inmigrante los chicos y chicas no difieren en su autoconcepto social. Los estudios previos con alumnado inmigrante son todavía muy escasos, y posteriores estudios deberán profundizar en el modo en que el sexo y la procedencia interactúan en relación con las diferentes dimensiones del autoconcepto en los adolescentes.

El alumnado de último ciclo de Educación Primaria muestra mejor autoconcepto emocional que el de segundo ciclo de ESO y Bachillerato. El autoconcepto emocional hace referencia a la percepción que la persona tiene de su capacidad para afrontar situaciones nuevas y mantener la calma ante circunstancias difíciles. Esta dimensión del autoconcepto podría disminuir con la transición de la Educación Primaria a la Secundaria, resultando este cambio significativo y más marcado en el segundo ciclo de ESO; siendo ésta una disminución similar a la observada previamente en relación con el autoconcepto académico y la satisfacción con la vida. Así, es posible que unas mayores demandas percibidas por los adolescentes en su entorno social, junto con las mayores exigencias académicas y el inicio

de la “adolescencia media” que se caracteriza por un incremento en los conflictos familiares debido a un mayor deseo de autonomía de los hijos, estén relacionadas con esta disminución de su autoconcepto emocional. Por otra parte, en cuanto a diferencias entre chicos y chicas, son ellos los que presentan un mejor autoconcepto emocional, un resultado similar al obtenido en investigaciones previas (Amezcuca y Pichardo, 2000; Garaigordobil et al., 2005; Gómez-Vela et al., 2007; Micó-Cebrián, 2014; Padilla et al., 2008).

En cuanto a la procedencia, son los adolescentes inmigrantes, chicos y chicas, los que expresan niveles superiores de autoconcepto emocional. De manera similar, en una investigación anterior, León et al. (2007) constataron un mejor autoconcepto emocional en alumnos inmigrantes magrebíes en comparación con el alumnado autóctono. León et al. (2007) consideran que este hecho podría deberse a la mayor necesidad de los alumnos inmigrantes de controlar el miedo, el nerviosismo y las preocupaciones, y de resistir a la tensión resultante del proceso migratorio y de la adaptación al nuevo país de acogida.

También en la dimensión del autoconcepto familiar se constatan diferencias significativas entre los distintos ciclos educativos, siendo los alumnos de último ciclo de Primaria y de primer ciclo de ESO los que presentan un mejor autoconcepto familiar en comparación con los alumnos de segundo ciclo de ESO. Esta disminución del autoconcepto familiar podría vincularse, al igual que hemos señalado previamente respecto al autoconcepto emocional, con el mayor número de conflictos en las relaciones padres-hijos que se producen durante la adolescencia media -entre los 14-17 años- como consecuencia de un mayor deseo de autonomía e independencia en los hijos (Casas y Ceñal, 2005; Gaete, 2015; Jiménez, 2013). En cuanto al sexo, no se constatan diferencias entre chicos y chicas en autoconcepto familiar. Este resultado coincide con Malo et al. (2011), y difiere, por tanto, de estudios anteriores en los que se ha indicado un mejor autoconcepto familiar en las chicas (Amezcuca y Pichardo, 2000; Padilla et al., 2008). En relación a la procedencia de los estudiantes, se observan puntuaciones superiores en autoconcepto familiar en el alumnado nacido en España, confirmando este resultado los hallazgos obtenidos por León et al. (2007).

Por último, en cuanto al autoconcepto físico, se observan interacciones entre el ciclo educativo y el sexo, siendo las medias de los chicos superiores a las de las chicas en todos los ciclos educativos. Asimismo, se observa una tendencia decreciente del autoconcepto físico en ambos sexos conforme aumenta la edad durante la adolescencia, siendo ésta más acentuada en el caso de las chicas. Son muchos los estudios que han concluido una mejor autopercepción física en los varones (Gabelko, 1997; Gómez-Vela et al., 2007; Klomsten et al., 2004; Malo et al., 2011; Micó-Cebrián y Cava, 2014; Padilla et al., 2008; Pastor et al., 2003; Ruiz et al., 2005; Wood et al., 1996). Estos resultados podrían estar influenciados por los estrictos cánones de belleza y los estereotipos de género que afectan en mayor grado a las mujeres.

En relación a la **percepción de ayuda del profesor**, se observan interacciones entre el ciclo educativo y el sexo del alumnado; percibiendo menos ayuda del profesor las chicas de segundo ciclo de ESO (3º y 4º ESO). Asimismo, se observa una tendencia general decreciente en la ayuda percibida del profesor desde último ciclo de Primaria a Bachillerato (excepto en los chicos de segundo ciclo de ESO que superaran a los de primer ciclo de ESO en esta variable). Esta disminución en la ayuda percibida del profesorado durante la adolescencia podría deberse a los cambios en la organización escolar (aumento de los profesores que imparten materias, menos contacto diario del tutor/a con el grupo-clase...), así como a la creciente necesidad de independencia de los adolescentes con respecto a las figuras adultas de referencia. Esta tendencia se observa tanto en chicos y chicas como en alumnado autóctono e inmigrante, no constatándose diferencias en función de su procedencia.

Respecto a la **comunicación entre padres y adolescentes**, no se han constatado diferencias en los niveles de comunicación abierta que los adolescentes perciben en la relación con sus padres y madres en función del sexo ni tampoco en función del ciclo educativo. Estos resultados difieren de los obtenidos en estudios previos, en los que se ha observado una comunicación más abierta entre madres e hijas y entre padres e hijos (Cava et al., 2014; Garaigordobil y Aliri, 2012), así como también de aquellos en los que se ha constatado una comunicación más fluida entre padres e hijos varones (Cava, 2003) y de aquellos que han observado mayor apertura a la comunicación y menor número de conflictos de las hijas con respecto a ambos progenitores (Parra y Oliva, 2002). Aunque no se han hallado diferencias significativas en comunicación abierta con la madre en función de la procedencia de los adolescentes (autóctono-inmigrante), sí se observan diferencias en la comunicación abierta con el padre, siendo los estudiantes autóctonos los que obtienen una media más elevada.

En cuanto a los problemas de comunicación familiar, no existen diferencias en función de la procedencia de los estudiantes. No obstante, encontramos una interacción significativa entre ciclo educativo y sexo en el caso de los problemas de comunicación con la madre. Así, en segundo ciclo de ESO (3º y 4º de ESO) las chicas informan de más problemas de comunicación con la madre que los chicos. También es interesante observar como los problemas de comunicación con la madre disminuyen considerablemente en las chicas desde segundo ciclo de ESO a Bachillerato y que, por el contrario, en el caso de los chicos, los problemas de comunicación con la madre aumentan con el cambio de ciclo educativo. Estas diferencias podrían estar relacionadas con diferentes procesos de desarrollo en chicos y chicas, al iniciar ellas antes los cambios puberales (Awuapara y Valdivieso, 2013; Casas y Ceñal, 2005; Santrock, 2003; Iglesias, 2013) y manifestar posiblemente antes un mayor deseo de independencia y autonomía respecto a la familia. Además, las chicas presentan también mayores problemas de comunicación con el padre (Cava, 2003), lo que podría estar vinculado a un mayor deseo de protección y control hacia las hijas por parte de los padres, y a la aparición de mayores conflictos con los padres

como consecuencia de su mayor deseo de autonomía e independencia en esta etapa de la vida.

Respecto a la **identificación con el grupo de iguales**, las chicas y el alumnado autóctono mantienen una percepción más positiva de sí mismos dentro de su grupo de pertenencia y se identifican en mayor medida con su grupo de iguales (siendo superiores sus puntuaciones en autocategorización). En cuanto a la valoración que realizan de su grupo de iguales, se observa una interacción significativa entre el ciclo educativo y el sexo, siendo las chicas de primer ciclo de ESO las que tienen una valoración más favorable de su grupo de pertenencia y no observándose diferencias entre chicos y chicas en el resto de ciclos educativos. Se observa, además, como la valoración que los chicos hacen de su grupo de pertenencia, aunque siempre por debajo de la valoración que las chicas hacen de su grupo, aumenta notablemente de primer a segundo ciclo de ESO. En general, la valoración que las chicas hacen de su grupo es más positiva, al tiempo que no se constatan diferencias en dicha valoración entre alumnado autóctono e inmigrante.

Es posible que esta valoración inicial más positiva por parte de las chicas sea debida a las diferencias de género en cuanto a los significados otorgados a las relaciones de amistad. Diversos autores han observado que mientras las chicas buscan relaciones sustentadas en la intimidad, la comunicación y el apoyo mutuo; los chicos, en general, poseen unas amistades menos intensas basadas en las actividades lúdicas compartidas con gran número de compañeros, donde se priman los logros y la aprobación (Cava, 1998; Erwin, 1998; Jackson y Warren, 2000; Martínez, 2013; Martínez y Fuertes, 1999; Papini et al., 1990; Parker y Asher, 1993). No obstante, con el transcurso de la adolescencia, los grupos pasarán de estar formados por integrantes del mismo sexo a convertirse en grupos mixtos, y es cuando los adolescentes comienzan a interesarse por las relaciones de intimidad con los iguales del sexo opuesto (Gaete, 2015; Martínez, 2013). Este hecho podría influir en una mejora de la valoración que los chicos hacen de su grupo de pertenencia con la edad, ya que su valoración podría estar entonces más relacionada con el apoyo, la intimidad y la confianza que obtienen del grupo de iguales. Por otra parte, no se observan diferencias en el grado de compromiso con su grupo de iguales entre chicos y chicas, ni entre los diferentes ciclos educativos, ni entre alumnado autóctono e inmigrante.

Por último, no se observan diferencias en sentimientos de **soledad** entre chicos y chicas, ni entre los diferentes ciclos educativos; aunque sí se constata una evaluación más positiva en la percepción del apoyo disponible en su red social en el alumnado autóctono. A este respecto, es posible que el alumnado nacido fuera de España encuentre más dificultades a la hora de conformar una red social de apoyo satisfactoria, dadas las dificultades de integración que pueden derivarse del proceso migratorio y de adaptación a la sociedad receptora, con una cultura y costumbres distintas a la del país de origen (De la Mata et al., 2010).

1.4. Diferencias en variables vinculadas al bienestar psicosocial en función de la sensibilidad intercultural

Un cuarto objetivo de esta investigación fue *analizar posibles diferencias en variables vinculadas al bienestar psicosocial (satisfacción con la vida, empatía, autoconcepto, comunicación familiar, ayuda percibida del profesor, identificación positiva con el grupo de iguales y ausencia de soledad) en función del sexo y del nivel de sensibilidad intercultural de los adolescentes*. Los resultados obtenidos han mostrado la existencia de algunas diferencias en función del sexo y también en función de la sensibilidad intercultural, no observándose en ninguna variable interacción entre el sexo y la sensibilidad intercultural. Puesto que las diferencias entre chicos y chicas en los diversos indicadores de bienestar ya se han comentado previamente, a continuación se detallan las diferencias constatadas en función de la sensibilidad intercultural.

En primer lugar, respecto a la **satisfacción con la vida**, no se observan diferencias entre los adolescentes con mayor o menor nivel de sensibilidad intercultural. De este modo, la mayor capacidad para expresar emociones positivas y controlar aquellas que pueden perjudicar la comunicación intercultural no parece estar asociada, al menos de forma directa, con la percepción subjetiva de satisfacción con la propia vida en los adolescentes. Nuestros resultados no irían, por tanto, en la línea de los obtenidos en las últimas décadas en el campo de la Inteligencia Emocional, desde donde diferentes estudios señalan que aquellas personas que entienden y regulan sus emociones poseen además una mayor potencialidad para mantener una mejor perspectiva vital y experimentar un mayor bienestar (Austin et al., 2005; Extremera et al., 2007; Palmer et al., 2002; Rey, Extremera y Pena, 2011; Schutte et al., 2010; Zeidner y Olnick-Shemesh, 2010). No obstante, y aunque la sensibilidad intercultural incluye esta capacidad de regulación emocional, aplicada en este caso específicamente al proceso comunicativo intercultural, nuestros resultados no permiten confirmar un vínculo directo entre la sensibilidad intercultural y la satisfacción con la vida en alumnado adolescente. Un resultado que nos llevaría nuevamente a refutar la primera hipótesis de esta investigación, relativa a la existencia de un vínculo entre ambas variables.

No obstante, los adolescentes con mayor sensibilidad intercultural sí muestran mayor **empatía**, tanto emocional como cognitiva. Tal y como describen Chen y Starosta (2000) en su *Modelo de Sensibilidad Intercultural*, la empatía es uno de los elementos clave de la sensibilidad intercultural, ya que facilita la comprensión y la aceptación de otras visiones e interpretaciones de la realidad. Por tanto, y en línea con lo descrito por diversos autores, los resultados de esta investigación respaldarían la importancia de fomentar la empatía como una forma de aumentar el agrado de las personas hacia miembros de otras culturas y grupos étnicos (Aboud y Levy, 2000; Feshbach y Feshbach, 1998) y también de favorecer la tolerancia a la diversidad (Esteban-Guitart et al., 2012; Lozano y Etxevarría, 2007) y disminuir los prejuicios y actitudes racistas (Albiero y Matricardi, 2013; Shih et al., 2013;

Stephan y Finlay, 1999). Algunos autores advierten, además, que los componentes emocionales de la empatía juegan un papel más relevante en la determinación de las actitudes hacia miembros de otros grupos étnicos y culturales que los componentes cognitivos (Belacchi y Farina, 2012; Lozano y Etxebarria, 2007; Mestre et al., 2002; Micó-Cebrián y Cava, 2014; Nesdale et al., 2005). Nuestros resultados avalan también esta mayor relevancia de la empatía emocional; ya que, aunque los dos factores de la empatía están implicados en el mayor grado de sensibilidad intercultural de los adolescentes, el componente emocional presenta un tamaño del efecto mayor que el cognitivo en las diferencias de medias entre alumnos con baja y alta sensibilidad intercultural.

En relación al **autoconcepto**, únicamente se han constatado diferencias en el ámbito académico, siendo más positivo el autoconcepto académico de los alumnos con mayor sensibilidad intercultural. Investigaciones previas ponen de manifiesto la relación existente entre el autoconcepto y autoestima y la conducta social, encontrándose que las personas con un autoconcepto más positivo llevan a cabo más conductas sociales adaptativas, prosociales, de ayuda y respeto social y de tolerancia a la diversidad (Calvo et al., 2001; Garaigordobil y Durá, 2006; Merrel, 1993; Inglés, Martínez-González, Valle, García-Fernández y Ruiz-Esteban, 2011; Rigby y Slee, 1993; Verschueren et al., 1996; Yelsma y Yelsma, 1998; Zuffianò et al., 2014). No obstante, en nuestra investigación, únicamente el autoconcepto académico estaría vinculado a la sensibilidad intercultural del alumnado, poniendo de relieve el importante papel que el ámbito escolar tiene en las actitudes hacia la diversidad cultural.

En consonancia con la importancia que el ámbito escolar tiene en la sensibilidad intercultural de los adolescentes, los resultados obtenidos muestran también que aquellos alumnos con mayor sensibilidad intercultural perciben, además, una mayor **ayuda del profesor**. Por tanto, la calidad de la relación de los alumnos con el profesor y el grado de apoyo, preocupación y amistad que el profesorado muestra por sus alumnos, son características relacionadas con la sensibilidad intercultural que muestran estos últimos. Este hecho no es de extrañar, ya que el profesor es un importante agente socializador, cuyos comportamientos y actitudes influyen tanto en la motivación como en el rendimiento de los escolares, así como también en el bienestar y ajuste escolar de los mismos (Musitu et al., 2008). Asimismo, las relaciones que se establecen en el ámbito escolar, tanto entre compañeros como entre profesores y alumnos, influyen no sólo en el proceso de enseñanza-aprendizaje sino también en el desarrollo social, afectivo y cognitivo de los jóvenes (Madariaga y Arriaga, 2011; Martínez et al., 2012; Povedano et al., 2015). Ciertamente, el profesorado tiene un importante papel tanto en la educación integral del alumnado como en la consecución de una escuela realmente intercultural, donde se fomenta el reconocimiento y las actitudes de respeto a la diversidad.

Por otra parte, no se han constatado diferencias en función del nivel de sensibilidad intercultural en el resto de variables vinculadas con el bienestar psicosocial incluidas en

este estudio, y que son: la adecuada comunicación familiar, la identificación positiva con el grupo de iguales y la menor percepción de soledad. Por tanto, la quinta hipótesis de investigación, *los chicos y chicas adolescentes con mayor sensibilidad intercultural mostrarán también mayor bienestar psicosocial, considerando como indicadores de bienestar una mayor satisfacción con la vida, autoconcepto positivo, mayor empatía, comunicación familiar adecuada, mayor ayuda percibida del profesorado, identificación positiva con el grupo de iguales y menor percepción de soledad*, sólo puede ser aceptada en parte. Así, aunque los adolescentes con mayor sensibilidad intercultural muestran niveles superiores en algunos índices de ajuste y bienestar psicosocial como son la empatía (emocional y cognitiva), el autoconcepto (únicamente académico) y la mayor percepción de ayuda del profesor; no manifiestan niveles significativamente mayores en otros indicadores de bienestar tal y como se esperaba, como es el caso de la satisfacción con la vida, la comunicación adecuada entre padres-adolescente, la identificación positiva con el grupo de iguales o la menor percepción de soledad.

1.5. Diferencias en variables vinculadas al bienestar psicosocial en función de la satisfacción con la vida

Un quinto objetivo de esta investigación fue *analizar posibles diferencias en ciertas variables personales y sociales vinculadas al bienestar psicosocial (autoconcepto, empatía, comunicación familiar, ayuda percibida del profesor, identificación positiva con el grupo de iguales y ausencia de soledad) en función del sexo y el nivel de satisfacción con la vida de los adolescentes*. Respecto a este objetivo, los resultados obtenidos únicamente han constatado una interacción significativa entre el nivel de satisfacción con la vida y el sexo en los problemas de comunicación con el padre, por lo que, a parte de esta interacción, solamente describiremos en los párrafos siguientes las diferencias encontradas en el resto de variables en función del nivel de satisfacción con la vida. Al igual que en el apartado anterior, no se comentarán los resultados obtenidos en función del sexo, ya que se desarrollaron en la discusión del objetivo 3 y los resultados son similares.

Como dato preliminar relevante, cabe destacar que en la mayoría de las variables se observan diferencias en función del nivel de satisfacción con la vida de los adolescentes. Así, aunque en el caso de la **empatía** emocional no se encuentran diferencias significativas, sí que se obtienen en el factor cognitivo de la empatía, siendo los alumnos con alta satisfacción con la vida los que expresan niveles superiores de empatía cognitiva. Este hecho puede deberse a que los componentes emocionales (o de preocupación por el otro) vinculados a la experiencia afectiva de sentir lo que el otro siente no se encuentren implicados en la valoración subjetiva de la calidad de la propia vida; aunque sí que lo estaría la empatía cognitiva (o habilidad para comprender el punto de vista de otra persona).

En segundo lugar, respecto al **autoconcepto**, todas sus dimensiones muestran puntuaciones superiores en aquellos alumnos que expresan una mayor satisfacción con la vida. Estos resultados ponen de manifiesto la importancia que el autoconcepto positivo y la autoestima tienen en la satisfacción con la vida de las personas y, en concreto, de los adolescentes. Existe un gran número de investigaciones al respecto que destacan la vinculación de la autoestima y del autoconcepto positivo con la satisfacción con la vida de los adolescentes (Ying y Fang-Biao, 2005; Proctor et al., 2009). Así, mientras que puntuaciones elevadas se han relacionado con una mayor satisfacción con la vida, una menor autoestima y un autoconcepto negativo lo han hecho con una valoración más negativa de la propia vida (Cava et al., 2014; Furr y Fander, 1998; Huebner, 1991a, 1991b; Lewinsohn et al., 1991; Martínez-Antón et al., 2007; Moreno et al., 2009).

Es interesante destacar que el autoconcepto familiar es la dimensión del autoconcepto con un mayor tamaño del efecto y que, por tanto, parece estar implicado en mayor medida en la satisfacción con la vida de los adolescentes de ambos sexos. Este resultado confirma el importante papel que el entorno familiar, y sobre todo la percepción que el adolescente tiene del mismo, ejerce sobre su satisfacción con la vida (Proctor et al., 2009). Así, en la línea de lo descrito por otros autores, durante la adolescencia la familia sigue siendo un pilar fundamental en el desarrollo positivo y el bienestar personal de los adolescentes (Cava et al., 2014; Ma y Huebner, 2008; Musitu et al., 2001). También, dos dimensiones del autoconcepto especialmente vinculadas a la satisfacción con la vida, teniendo en cuenta el tamaño del efecto de las diferencias constatadas entre adolescentes con alto y bajo nivel de satisfacción con la vida, son el autoconcepto físico y el autoconcepto académico. La percepción de la propia imagen corporal parece ejercer un papel fundamental en la satisfacción con la vida de los y las adolescentes. De una manera similar, el concepto que los adolescentes tienen sobre sus capacidades y rendimiento académicos también constituyen una dimensión claramente asociada a una mayor satisfacción con la vida durante la adolescencia.

En relación al contexto escolar, los alumnos con alta satisfacción con la vida perciben también más **ayuda del profesor**. En este sentido, diferentes autores advierten de la relevancia que la calidad de la relación con el profesorado y la percepción positiva del clima escolar tienen en el ajuste y bienestar psicosocial de los adolescentes (Cava et al., 2015; Cava y Musitu, 2000a, 2000b; Musitu et al., 2008). También, como hemos comentado previamente, los alumnos con mayor sensibilidad intercultural muestran mayor percepción de ayuda del profesor; por lo que este nuevo resultado permite confirmar una vez más el importante papel que desempeña el profesorado, tanto en la formación de actitudes en el alumnado, como en su ajuste y bienestar psicosocial (Musitu et al., 2008).

En cuanto a la **comunicación padres-adolescente**, los adolescentes que expresan una mayor satisfacción con sus vidas presentan a su vez niveles mayores tanto de comunicación abierta con la madre como con el padre. Asimismo, aquellos adolescentes

con menor satisfacción con su vida presentan más problemas de comunicación con la madre y con el padre. Respecto a los problemas de comunicación con el padre, se constata además que en el grupo de adolescentes con baja satisfacción con la vida son las chicas las que muestran más problemas de comunicación con este progenitor. Investigaciones previas han señalado que los problemas de comunicación entre padres e hijos adolescentes y la gestión inadecuada de los conflictos familiares se asocian con baja autoestima, síntomas depresivos y de ansiedad, dificultades para establecer relaciones significativas, problemas de comportamiento, consumo de drogas o sentimientos de soledad, entre otros, tanto en chicos como en chicas (Beam et al., 2002; Begotti et al., 2004; Cava, 2003; Formoso et al., 2000; Herrero et al., 2002; Johnson et al., 2001; Lila y Musitu, 2002; Liu, 2003; McGee et al., 2000; Stevens et al., 2002). No obstante, en el caso de la satisfacción con la vida, los problemas de comunicación con el padre podrían tener una especial relevancia para las chicas.

Ciertamente, estudios previos han hallado que la calidad de la comunicación familiar influye en la satisfacción con la vida de los y las adolescentes, así como también en su autoestima y autoconcepto (Cava et al., 2014; Jackson et al., 1998; Levin et al., 2012). Tal y como defienden Estévez et al. (2005), una comunicación adecuada con los progenitores implicaría un mayor apoyo percibido y menores sentimientos de soledad, al tiempo que promovería el desarrollo de habilidades y competencias interpersonales que resultarían útiles en otros contextos sociales del adolescente. Así, según Cava et al. (2014), la comunicación familiar positiva influiría en la imagen favorable del adolescente y también ayudaría a mejorar sus habilidades de comunicación, aspecto que revertiría en su bienestar personal. Sin embargo, pocas investigaciones han explorado las diferencias entre la comunicación con el padre y la madre y diversos indicadores de bienestar en chicos y chicas adolescentes, por lo que el análisis de las posibles diferencias en función del sexo de los hijos y de los progenitores constituye una línea de investigación que deberá continuarse en futuros estudios.

En relación a la **identificación grupal**, los resultados obtenidos muestran que los adolescentes que se sienten más satisfechos con sus vidas indican una percepción más positiva de sí mismos como miembros de su grupo de iguales y se sienten más comprometidos con dicho grupo, aunque no se observan diferencias en su valoración grupal. Tal y como expusimos en el marco teórico, las relaciones sociales con el grupo de iguales tienen un importante papel en el desarrollo saludable y en la formación de la identidad del adolescente (Estévez et al., 2009; Martínez, 2013). La reputación e imagen social y el apoyo de los iguales son fundamentales durante la adolescencia, e influyen tanto en su autoestima y autoconcepto como, en general, en su desarrollo psicosocial (Martínez, 2013; Tarrant et al., 2006).

Por último, los resultados obtenidos muestran como los adolescentes menos satisfechos con sus vidas expresan mayores sentimientos de **soledad**; mientras que, por el

contrario, aquellos con mayor satisfacción con la vida evalúan de manera más positiva su red social. Investigaciones anteriores demuestran como la soledad se relaciona negativamente con el bienestar y la calidad de vida, actuando como un fuerte predictor negativo de la satisfacción con la vida (Buelga et al., 2008; Goodwin, Cook y Yung; 2001; Bozorgpour y Salimi, 2012; Swami et al., 2007). Por el contrario, el apoyo social que proporciona la red social del adolescente tiene importantes implicaciones positivas sobre su ajuste y bienestar psicosocial (Azpiazu et al., 2015; Castellá et al., 2015; Musitu et al., 2001; Musitu y Cava, 2003; Operario et al., 2006; Orcasita y Uribe, 2010; Rodríguez-Fernández et al., 2016a; Rodríguez-Fernández et al., 2016b).

A la vista de los resultados obtenidos, podemos confirmar la sexta hipótesis de investigación; ya que, se constata que *los chicos y chicas adolescentes con mayor satisfacción con la vida mostrarán puntuaciones superiores en variables personales y sociales vinculadas al bienestar psicosocial, como son el autoconcepto positivo, la empatía, la comunicación familiar adecuada, la ayuda percibida del profesorado, la identificación positiva con el grupo de iguales y la menor percepción de soledad.*

1.6. Variables predictoras de la sensibilidad intercultural en adolescentes

Un sexto objetivo de esta investigación consistió en *explorar en qué medida ciertas variables personales (satisfacción con la vida, autoconcepto y empatía), familiares (comunicación padres-hijos), escolares (percepción de ayuda del profesor) y sociales (identificación con el grupo de iguales y percepción de soledad) contribuyen en mayor o menor medida a la sensibilidad intercultural de los adolescentes.* Estas posibles influencias han sido analizadas en chicos y chicas y en alumnos autóctonos e inmigrantes, por separado, tanto de último ciclo de Educación Primaria como de Educación Secundaria (ESO y Bachillerato).

En el caso de los chicos de Educación Primaria, los análisis de regresión han mostrado que la empatía emocional, la percepción de ayuda del profesor y el autoconcepto social son las variables con una mayor capacidad predictiva. En el caso de las chicas, la empatía emocional y la percepción de ayuda del profesor son las dos variables que contribuyen en mayor medida a la predicción de la sensibilidad intercultural. De entre todas las variables analizadas en Primaria, es interesante destacar como el factor emocional de la empatía tiene una importancia clave en la explicación de la sensibilidad intercultural, tanto en chicos como en chicas. Este resultado ratifica estudios citados con anterioridad, como los de Nesdale et al. (2005) y Lozano y Etxebarria (2007), que coinciden en que la dimensión afectiva de la empatía, o preocupación empática, tiene un valor especial en las actitudes hacia miembros de grupos culturales minoritarios y también en la tolerancia a la diversidad. Es posible que la empatía emocional explique parte de la sensibilidad intercultural porque ambos constructos hacen referencia a aspectos afectivos del desarrollo

humano. Así, al igual que el componente emocional de la empatía se refiere a los sentimientos de preocupación y tristeza ante la necesidad de los demás y se vincula a la experiencia emocional de sentir lo que el otro siente (Davis, 1983; Jolliffe y Farrington, 2006), la sensibilidad intercultural hace referencia al componente emocional de la competencia comunicativa intercultural, relativo a la capacidad para proyectar emociones positivas a través de la aceptación, la comprensión y la apreciación de las diferencias culturales (Chen y Starosta, 1996).

Por otra parte, queda también patente el papel fundamental que el profesorado tiene en la formación de la sensibilidad intercultural de los y las adolescentes. El profesorado ejerce una importante influencia en la formación de actitudes en el alumnado, además de actuar como agente socializador en el contexto educativo (Díez, 2014; Leiva, 2015; López, 2015; Musitu et al., 2008). Así, nuestros datos advierten que la relación adecuada y la percepción de ayuda del profesorado por parte de los adolescentes tienen un peso relevante en el desarrollo de actitudes positivas, de respeto y de aprecio hacia las diferencias culturales. Por último, es destacable que el autoconcepto social aparezca como variable predictora de la sensibilidad intercultural en el caso de los chicos y no en el caso de las chicas. Nuestros resultados sobre diferencias de género advirtieron que los chicos de la muestra de investigación obtienen niveles superiores en autoconcepto social que las chicas. Es posible, por tanto, que la mayor confianza en las propias capacidades en cuanto a las relaciones interpersonales tenga un peso importante en la explicación de la sensibilidad intercultural únicamente en el caso de los adolescentes varones de último ciclo de Primaria.

En el caso del alumnado autóctono de Educación Primaria, también han sido la empatía emocional, la ayuda percibida del profesor y el autoconcepto social las variables con mayor capacidad predictiva de la sensibilidad intercultural. No obstante, en el alumnado inmigrante de Primaria, únicamente el autoconcepto social aparece como variable predictora de la sensibilidad intercultural. Por tanto, mientras que en la muestra de alumnos nacidos en España la empatía emocional, la percepción de ayuda del profesor y el autoconcepto social son las variables con una mayor relación con la sensibilidad intercultural; en el caso de los alumnos nacidos fuera de España la variable con una mayor capacidad predictiva es el autoconcepto social. Es posible que estos resultados sean debidos a que la percepción de las propias capacidades en cuanto a la seguridad y eficacia en el desarrollo de las relaciones interpersonales juegue un papel principal como facilitador de la interacción y el agrado por las relaciones con los miembros de la nueva cultura circundante en el caso de los alumnos que han vivido un proceso migratorio, y que, por consiguiente, buscan adaptarse a la nueva cultura y formas de relación de la sociedad de acogida.

Por otra parte, en el alumnado de Educación Secundaria se han incluido algunas variables más en los análisis de regresión, lo que ha permitido un análisis más amplio. En esta muestra, se constata que, en los chicos, son el autoconcepto físico, la comunicación

abierta con el padre y el autoconcepto emocional las variables con una mayor capacidad predictiva de la sensibilidad intercultural. En el caso del autoconcepto físico, su relación con la sensibilidad intercultural es negativa, lo que indicaría que son aquellos adolescentes con un peor concepto de sus capacidades y atractivo físico los que mostrarían una mayor predisposición a conocer y relacionarse con adolescentes de otras culturas. Ciertamente, este resultado es, por una parte, esperable, puesto que ya se había constatado previamente una correlación negativa entre ambas variables; pero, desde un punto de vista teórico, supone un resultado un tanto sorprendente. En este sentido, es posible que otras variables, como una mayor sensibilidad general en estos adolescentes, puedan influir tanto en su menor autoconcepto físico (al ser más sensibles a posibles críticas de sus iguales sobre su aspecto físico, o al ser ellos mismos más autocríticos) como en su mayor sensibilidad hacia personas con otros valores culturales, creencias o perspectivas. No obstante, no hay estudios previos que relacionen estas variables, ni tampoco, con los datos de los que disponemos, es posible ahondar más en las causas de esta relación; por lo que éstas son cuestiones en las que deberá profundizarse en futuras investigaciones.

En segundo lugar, es interesante destacar el papel de la comunicación abierta con el padre en la sensibilidad intercultural de los chicos de Secundaria. En este caso, los resultados parecen indicar que la comunicación honesta y basada en la confianza de los hijos con sus padres (no con sus madres) influye en la formación de actitudes de aprecio y respeto ante la diversidad cultural. Investigaciones previas han puesto de manifiesto que la relación próxima y afectiva con el padre se vincula con el ajuste psicológico durante la adolescencia (Rohner y Veneziano, 2001), que la figura paterna tiene una mayor influencia en la conducta violenta de los adolescentes (Carrascosa, Cava y Buelga, 2015) y que su implicación actúa como factor protector ante la victimización escolar en chicos adolescentes (Flouri y Buchanan, 2002). Nuestros datos indican que, en los chicos, la comunicación abierta y fluida con el padre también ejercería una importante influencia en el desarrollo de sus actitudes positivas hacia personas de otras culturas. Una variable no evaluada en esta investigación son los estilos de socialización familiar (autorizativo, autoritario, indulgente y negligente), que en estudios previos han mostrado relaciones diferenciales con distintos indicadores de ajuste y bienestar psicosocial (García y Gracia, 2010; Martínez, Fuentes, García y Madrid, 2013; Musitu y García, 2004). En estudios posteriores, sería interesante analizar de qué manera los diferentes estilos de socialización familiar se ven implicados en el nivel de sensibilidad intercultural de los adolescentes y en el desarrollo de actitudes más o menos tolerantes, así como el grado en que las actitudes y valores hacia la diversidad cultural que mantienen los propios progenitores inciden en la sensibilidad intercultural de los hijos adolescentes.

Finalmente, también el autoconcepto emocional parece contribuir en un modo significativo a la sensibilidad intercultural en adolescentes varones de Secundaria. Dado que esta dimensión del autoconcepto hace referencia a la estabilidad emocional ante situaciones nuevas o difíciles, y las interacciones en contextos culturalmente diversos

suponen el acercamiento a creencias y valores nuevos, diferentes de los mayoritarios y no exentos de ciertos conflictos (Sanhueza et al., 2011; Sanhueza et al., 2015), la importancia de esta variable resulta plausible. Así, la potenciación de esta dimensión del autoconcepto puede ser un medio útil para mejorar la sensibilidad intercultural de los adolescentes y convendría considerarla en el desarrollo de programas de intervención.

Ahora bien, en las chicas de Secundaria, se observan diferencias en las variables con una mayor capacidad predictiva de su sensibilidad intercultural. En este caso, se constata que son los sentimientos de soledad, el autoconcepto académico, la empatía cognitiva y el compromiso grupal las variables con mayor capacidad predictiva. Un mejor autoconcepto académico, mayor empatía cognitiva, mayor compromiso con el grupo y, curiosamente, mayores sentimientos de soledad, son variables que muestran una estrecha relación con la sensibilidad intercultural en chicas y que contribuyen a la predicción de esta variable. Respecto a la soledad, es posible que ciertos sentimientos negativos derivados de la insatisfacción con las relaciones interpersonales actúen de forma positiva sobre la sensibilidad intercultural, haciendo que las chicas lleven a cabo conductas positivas respecto a la diversidad cultural, como medio para crear relaciones sociales satisfactorias o para intentar que aquel que se percibe como diferente no se sienta solo. En este sentido, las chicas con mayores sentimientos de soledad podrían entender mejor la situación de personas de otras culturas y/o que han vivido un proceso migratorio y su necesidad de entablar relaciones sociales.

Además, también la empatía cognitiva se relaciona positivamente con la sensibilidad intercultural de las chicas, y es igualmente una variable predictora relevante. Esta relación puede deberse al hecho de que la empatía es uno de los elementos clave de la sensibilidad intercultural, siendo facilitadora de la comprensión y la aceptación de otras visiones e interpretaciones de la realidad (Chen y Starosta, 2000). Aunque investigaciones previas han resaltado la relevancia de la empatía emocional en relación con la sensibilidad intercultural (Belacchi y Farina, 2012; Lozano y Etxebarria, 2007; Mestre et al., 2002; Micó-Cebrián y Cava, 2014; Nesdale et al., 2005), no obstante, en nuestros datos, es únicamente el componente cognitivo el que aparece como variable explicativa de la sensibilidad intercultural en chicas de Secundaria.

También, los datos obtenidos señalan al autoconcepto académico como una de las variables predictoras de la sensibilidad intercultural en las chicas de Secundaria. Este resultado puede deberse a que una percepción más positiva de las propias capacidades en el ámbito académico influya en la actitud hacia los compañeros de otras culturas con los que se convive en el contexto escolar. En relación con nuestros resultados, otros estudios han encontrado relaciones significativas entre la conducta prosocial y el rendimiento escolar (Inglés et al., 2009b; Wentzel, 2003) y también entre la conducta prosocial y la autoeficacia académica (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino y Pastorelli, 2003). En este sentido, en una investigación anterior de Inglés et al. (2011), se constató que la

motivación académica, y en concreto las metas de aprendizaje y logro, eran predictores positivos de la conducta prosocial. Estos resultados pusieron de manifiesto que los adolescentes con alta prosociabilidad hacia sus iguales eran también los que mostraban una motivación mayor hacia el aprendizaje y la obtención de buenos resultados, y viceversa (Inglés et al., 2011). Por tanto, las metas académicas y sociales de los estudiantes estarían relacionadas y ambas influirían de manera conjunta sobre el éxito escolar (Wentzel, 2005). Asimismo, algunos estudios previos han mostrado que las chicas tienen un mayor autoconcepto académico (Gómez-Vela et al., 2007; Micó-Cebrián y Cava, 2014; Padilla et al., 2008) y un mejor ajuste escolar (Cava et al. 2010; Cerezo y Ato, 2010), motivo por el cual podrían ser más sensibles en relación a la integración del alumnado de otras culturas y mostrarse más receptivas a las propuestas educativas favorecedoras de dicha integración.

Por último, también el nivel de compromiso grupal es una variable explicativa de la sensibilidad intercultural en chicas. Así, el compromiso que las adolescentes tienen con el grupo de iguales del cual forman parte parece influir en su sensibilidad intercultural. Este hecho podría deberse a que el grupo social más representativo durante la adolescencia es el formado por los compañeros de clase y que, por tanto, el compromiso de las adolescentes con este grupo favorecería su actitud positiva hacia las interacciones con sus compañeros de otras culturas.

Si nos centramos en los resultados obtenidos considerando únicamente el alumnado autóctono (chicos y chicas) de Secundaria, son la empatía emocional, el autoconcepto físico y el autoconcepto académico las principales variables predictoras de la sensibilidad intercultural. Con esta muestra, y sin diferenciar por género, sí que se confirman los resultados de investigaciones previas en las que se han señalado los vínculos existentes entre empatía emocional, mayor tolerancia a la diversidad y actitudes más favorables a la relación con personas de otras culturas (Belacchi y Farina, 2012; Lozano y Etxebarria, 2007; Mestre et al., 2002; Micó-Cebrián y Cava, 2014; Nesdale et al., 2005). En esta muestra, el autoconcepto físico, al igual que en el caso de los chicos de Secundaria, tiene una correlación negativa con la sensibilidad intercultural. Finalmente, y al igual que se observaba en la muestra sólo de chicas, un mayor autoconcepto académico se relaciona de forma positiva con la sensibilidad intercultural, constituyendo una importante variable predictiva. Este resultado se encontraría en línea con los estudios descritos con anterioridad que encuentran relaciones significativas entre la conducta prosocial y diferentes variables psicoeducativas, como el rendimiento escolar, la autoeficacia o la motivación académica (Bandura et al., 2003; Inglés et al., 2009b; Inglés et al., 2011; Wentzel, 2003). Asimismo, este resultado destaca nuevamente la importancia que los factores escolares, como la existencia de un clima escolar más o menos favorecedor de la integración social o los propios valores del centro respecto a la diversidad cultural, pueden desempeñar en el desarrollo de una mayor sensibilidad intercultural en el alumnado. En este sentido, es posible que aquellos alumnos autóctonos con un mayor autoconcepto académico tengan también una actitud más positiva hacia la escuela, tal y como se ha señalado en

investigaciones previas (Schmidt, Messoulam y Molina, 2008), y que esta actitud más favorable implique también asumir, en mayor medida, determinados valores educativos en relación con la integración, la tolerancia y el respeto a los demás; siempre y cuando estos valores sean fomentados desde el centro escolar.

Por último, considerando los resultados obtenidos únicamente con la muestra de alumnado nacido fuera de España, se constata que los sentimientos de soledad es la única variable con capacidad predictiva respecto a la sensibilidad intercultural, siendo mayor la predisposición a relacionarse con personas de otras culturas en el alumnado inmigrante que percibe menos sentimientos de soledad y, por tanto, más apoyo en su entorno social. Este resultado es interesante, ya que, indica que la sensibilidad hacia los miembros de otras culturas mostrada por los adolescentes inmigrantes se encuentra vinculada, en gran medida, a la existencia de una percepción más positiva del apoyo ofrecido por su entorno social. El apoyo percibido en la red social ha sido una variable que tradicionalmente ha sido relacionada con un mejor afrontamiento ante situaciones nuevas y difíciles y que actúa reduciendo el efecto negativo de los sucesos estresantes (Musitu et al., 2001; Orcasita y Uribe, 2010). Por tanto, el alumnado inmigrante, cuando percibe un apego emocional seguro y posee una red social de apoyo satisfactoria y, por ende, no se siente solo, demostraría una mayor predisposición a interactuar con iguales de culturas distintas a la propia.

En un estudio previo de Hong et al. (2013), basado en la *Teoría del apego*, encontraron que los estudiantes internacionales que asociaban la seguridad emocional tanto con su cultura de origen como con la de acogida experimentaban menos estrés de aculturación y mayor bienestar subjetivo en la sociedad receptora. Estos resultados son coherentes con la *Teoría de la aculturación* propuesta por Berry (2005), en la que se contempla la Integración del grupo inmigrante como la estrategia de aculturación más beneficiosa y que menos estrés aculturativo produce en sus miembros (Hui et al., 2015; Yoon, 2013). Las personas que eligen esta estrategia consideran importante tanto conservar la identidad y la cultura de origen como mantener relaciones positivas con los demás grupos culturales de la sociedad receptora. No obstante, esta estrategia únicamente puede llevarse a cabo cuando la cultura de acogida acepta la diversidad cultural y promueve la integración de los diferentes grupos culturales (Berry, 2005; De la Mata et al., 2010). Por tanto, estas teorías podrían explicar que cuando los adolescentes inmigrantes se sienten aceptados, valorados y cuidados por su red social y experimentan menores sentimientos de soledad se muestran más sensibles a interactuar con miembros de otros grupos culturales. Sin embargo, en posteriores investigaciones sería interesante investigar sobre el papel que las diferentes fuentes de apoyo (familia, iguales, profesorado) ejercen sobre los niveles de sensibilidad intercultural de estos adolescentes. Además, puesto que la investigación que hemos llevado a cabo es de tipo transversal, no podemos establecer relaciones de causalidad y, por ello, también sería posible que los alumnos con mayor sensibilidad intercultural iniciaran en mayor medida el contacto con compañeros, iguales y

adultos de la cultura de acogida, lo que incrementaría su red social y disminuiría sus sentimientos de soledad.

En resumen, y teniendo en cuenta los resultados comentados previamente respecto a este objetivo, podemos concluir que la séptima hipótesis de investigación, *la sensibilidad intercultural de los adolescentes será predicha, principalmente, por la empatía (en especial su componente emocional), el autoconcepto social y la ayuda percibida del profesorado*, únicamente se cumple en el caso de los chicos de Educación Primaria y del alumnado nacido en España de Educación Primaria. En el caso de las chicas de Primaria, únicamente resultan variables predictoras de la sensibilidad intercultural la empatía emocional y la percepción de ayuda del profesor; y en el alumnado nacido fuera de España de Primaria es el autoconcepto social la única variable explicativa de la sensibilidad intercultural. En Educación Secundaria, las variables predictoras de la sensibilidad intercultural son totalmente distintas, tal y como hemos visto con anterioridad. Esto puede ser debido a que en la muestra de Secundaria se han tenido en cuenta más variables que en la muestra de Primaria, que han resultado como principales predictoras. Por otra parte, es también necesario señalar que, en todas las submuestras analizadas, el porcentaje de varianza explicada de la sensibilidad intercultural es bastante limitado (con valores entre 4.8% y 10.4%). Estos resultados nos hacen pensar que existen variables realmente importantes en la explicación de la sensibilidad intercultural que no hemos tenido en cuenta en nuestra investigación y que influyen en gran medida en la predisposición de los adolescentes para relacionarse con iguales de otras culturas.

1.7. Variables predictoras de la satisfacción con la vida en adolescentes

Un último objetivo de investigación fue *explorar en qué medida ciertas variables personales (sensibilidad intercultural, autoconcepto y empatía), familiares (comunicación padres-hijos), escolares (percepción de ayuda del profesor) y sociales (identificación con el grupo de iguales y percepción de soledad) contribuyen en mayor o menor medida a la satisfacción con la vida de los adolescentes*.

Respecto a este objetivo, los resultados obtenidos con chicos de Primaria señalan como principales variables predictoras de la satisfacción con la vida el autoconcepto familiar, el autoconcepto social y el autoconcepto académico; mientras que en las chicas de esta misma etapa educativa lo son el autoconcepto familiar, el autoconcepto académico y el autoconcepto físico. En esta etapa educativa, tanto en chicos como en chicas, el autoconcepto familiar es la variable con mayor capacidad predictiva, lo que pone de manifiesto el papel fundamental de la familia y de la percepción de estima, ayuda y confianza proporcionada por ésta en la satisfacción con la vida de los adolescentes. Investigaciones anteriores han mostrado como las relaciones entre padres e hijos que promueven el ajuste y bienestar del adolescente se caracterizan por el afecto, apoyo y calidez, el respeto a la autonomía, la participación familiar, la comunicación abierta y

positiva y las prácticas parentales que ayudan a los hijos a respetar los límites necesarios y a autorregular su comportamiento (Buelga y Lila, 1999; Díaz-Aguado, 2004; Fuentes et al., 2015; González et al., 2015; Jiménez, 2013). Estas características positivas en la interacción influyen notoriamente en la satisfacción con la vida y en la autoestima y el autoconcepto de los adolescentes (Cava et al., 2014; Jackson et al., 1998; Levin et al., 2012). Por otra parte, también el autoconcepto académico se presenta como una variable explicativa fundamental de la satisfacción con la vida de los adolescentes de ambos sexos. Este hecho demuestra la importancia que tiene para los adolescentes el rendimiento y desempeño académicos y cómo la percepción de eficacia en el contexto educativo influye no sólo en su ajuste escolar, sino también en su satisfacción con la vida (Rodríguez-Fernández, Droguett y Revuelta, 2012).

Sin embargo, mientras que en los chicos es el autoconcepto social una de las variables explicativas de la satisfacción con la vida, en la muestra de chicas lo es el autoconcepto físico. Esta mayor influencia del autoconcepto social en la satisfacción con la vida de los chicos podría estar relacionada con las diferencias de género encontradas en esta variable, cuyas puntuaciones fueron superiores en ellos. Así, la mejor autopercepción en cuanto a sus habilidades interpersonales podría desempeñar una influencia relevante en la explicación de la satisfacción con la vida de los adolescentes varones de Primaria. En las chicas, esta mayor influencia del autoconcepto físico en su satisfacción con la vida podría estar vinculada a la mayor insatisfacción que suelen mostrar con sus propios cuerpos en comparación con los chicos (Brooks-Gunn y Paikoff, 1993; Gardner et al., 1999; Gonçalves y Martínez, 2014; Hargreaves y Tiggemann, 2004; Henderson y Zivian, 1995; Sands et al., 1997; Schur et al., 2000; Schwartz y Brownell, 2004; Trejo et al., 2010), incentivada por las presiones culturales asociadas a los cánones de belleza basados en la perfección y la delgadez (Contreras et al., 2015; Markey, 2010). Estos cánones de belleza incentivarían la importancia que las mujeres otorgan a la percepción favorable del propio cuerpo como un aspecto fundamental en la valoración de la satisfacción con la propia vida.

Entre el alumnado nacido en España, son el autoconcepto familiar, el autoconcepto académico, el autoconcepto social y el autoconcepto físico las principales variables predictoras de la satisfacción con la vida. Por el contrario, en el caso de los alumnos nacidos fuera de España, son el autoconcepto familiar y el autoconcepto emocional las dos únicas variables predictoras de la satisfacción con la vida. Son interesantes las similitudes y diferencias entre los resultados de ambas submuestras de Educación Primaria. En primer lugar, el autoconcepto familiar sigue siendo la variable explicativa más importante en ambos casos, constatándose de nuevo el importantísimo papel de la familia en la satisfacción con la vida de los adolescentes (Cava et al., 2014; Ma y Huebner, 2008; Musitu et al., 2001; Proctor et al., 2009). Por otra parte, mientras que el autoconcepto académico, el social y el físico siguen siendo variables principales en la explicación de la satisfacción con la vida en el alumnado autóctono; en el caso del alumnado inmigrante es el autoconcepto emocional una variable de especial relevancia. Estas diferencias advierten

de la importancia que la estabilidad emocional ante situaciones nuevas o difíciles tiene en la satisfacción con la vida de los adolescentes que han vivido un proceso migratorio y que han tenido que adaptarse a un nuevo país, y por ende, a una nueva cultura.

En cuanto a la muestra de Educación Secundaria, también en este caso se encuentran variables predictoras diferentes a las obtenidas en la muestra de Educación Primaria debido al mayor número de variables incluidas en los análisis de regresión. En el caso de los chicos de Secundaria, son la comunicación abierta con el padre, el autoconcepto físico, los sentimientos de soledad y el autoconcepto familiar las variables con mayor capacidad predictiva de la satisfacción con la vida. No obstante, en el caso de las chicas, son el autoconcepto familiar, los sentimientos de soledad, el autoconcepto físico, los problemas de comunicación con el padre, la empatía cognitiva y la evaluación subjetiva de la red social las variables con mayor capacidad predictiva de la satisfacción con la vida.

Es interesante destacar como la comunicación abierta con el padre contribuye a la explicación de la satisfacción con la vida de los adolescentes varones. Por el contrario, en el caso de las chicas, son los problemas de comunicación con el padre los que influyen de manera negativa en su satisfacción con la vida. Diferentes estudios previos han puesto de manifiesto que, mientras la calidad de la comunicación familiar influye en el desarrollo positivo y en el bienestar de los adolescentes (Cava et al., 2014; Estévez et al., 2005; Jackson et al., 1998; Levin et al., 2012), los problemas de comunicación y la inadecuada gestión de los conflictos familiares son factores de riesgo para la aparición de problemas de ajuste durante la adolescencia (Begotti et al., 2004; Herrero et al., 2002; Liu, 2003; Stevens et al., 2002; Varela et al., 2011). En concreto, nuestros resultados ponen de manifiesto la importancia que la comunicación con el padre tiene en el bienestar de los adolescentes, actuando de manera diferencial sobre la satisfacción con la vida de chicos y chicas. Así, mientras que una comunicación abierta, próxima y fluida con el padre promovería la satisfacción con la vida de los chicos; sería la escasa frecuencia de problemas y conflictos en la comunicación lo que influiría en la satisfacción de las chicas.

Los sentimientos de soledad ejercen una influencia negativa en la satisfacción con la vida tanto de los chicos como de las chicas adolescentes, mostrando las consecuencias negativas que conlleva la falta de personas especiales con las que mantener relaciones interpersonales. En línea con nuestros resultados, diversos estudios han constatado el papel predictor negativo de la soledad sobre la satisfacción con la vida (Buelga et al., 2008; Bozorgpour y Salimi, 2012; Goodwin et al., 2001; Swami et al., 2007). Además, aunque solamente en el caso de las chicas, la evaluación subjetiva de la red social también aparece como una variable que influye positivamente sobre sus niveles de satisfacción con la vida. En general, estos hallazgos dejan patente la importancia que durante la adolescencia tiene el grado de satisfacción con la red social, formada tanto por iguales como por familiares y otras personas significativas proveedoras de apoyo (Azpiazu et al., 2015; Castellá et al., 2015; Musitu et al., 2001; Musitu y Cava, 2003; Operario et al., 2006; Orcasita y Uribe,

2010; Rodríguez-Fernández et al., 2016a; Rodríguez-Fernández et al., 2016b). Es posible que para las chicas la valoración de su red social sea más importante debido a la mayor relevancia que éstas otorgan a la intimidad, la comunicación y el apoyo mutuo en sus relaciones interpersonales (Cava, 1998; Martínez, 2013).

En relación al autoconcepto en las diferentes facetas evaluadas, el autoconcepto físico aparece como variable predictora de la satisfacción con la vida, tanto en chicos como en chicas. La preocupación por los cambios físicos y la apariencia corporal es una característica inherente a la adolescencia (Gaete, 2015), por lo que no es de extrañar que tenga un peso relevante sobre la satisfacción con la propia vida. De este modo, la mejor percepción de las características físicas influiría positivamente sobre la satisfacción con la vida de los y las adolescentes. También el autoconcepto familiar ha resultado como variable predictora de la satisfacción con la vida, tanto en chicos como en chicas de Secundaria (aunque con algo más de peso en la muestra de chicas). A lo largo del desarrollo del apartado de discusión, hemos destacado en distintas ocasiones el importante papel de la familia en el desarrollo positivo y bienestar de los adolescentes, ya que los padres siguen siendo durante esta etapa agentes de socialización fundamentales, proveedores de cuidado, afecto y apoyo e importantes modelos de conducta (Estévez et al., 2011; Ma y Huebner, 2008; Musitu et al., 2001).

Por último, un resultado interesante, pero inesperado, es el relativo a la influencia negativa que la empatía cognitiva tiene en la explicación de la satisfacción con la vida de las chicas de Educación Secundaria. Este resultado indica que la habilidad de entender los pensamientos y el punto de vista de otra persona, vinculado a la capacidad de identificarse con las experiencias de los otros, se relaciona negativamente con la valoración subjetiva que las chicas realizan sobre la calidad de sus propias vidas. En este sentido, es posible que la capacidad para ponerse en el lugar de otra persona y entender su visión del mundo, y en concreto en aquellas situaciones en las que la otra persona pasa por un momento de decepción o desilusión, pueda influir negativamente en su manera de ver y entender el mundo y también en su valoración de la vida, en general, y en su propia satisfacción con la misma.

En cuanto a los resultados obtenidos con la muestra de alumnado de Secundaria nacido en España, son los sentimientos de soledad, el autoconcepto familiar, el autoconcepto físico, la evaluación subjetiva de la red social, la comunicación abierta con el padre y los problemas de comunicación con el padre las principales variables predictoras de la satisfacción con la vida. De nuevo, se resalta la importancia de la red de apoyo social (valorada a través de los sentimientos de soledad y de la evaluación subjetiva de la red social) en la satisfacción con la vida de los adolescentes (Azpiazu et al., 2015; Bozorgpour y Salimi, 2012; Buelga et al., 2008; Castellá et al., 2015; Goodwin et al., 2001; Musitu et al., 2001; Musitu y Cava, 2003; Operario et al., 2006; Orcasita y Uribe, 2010; Rodríguez-Fernández et al., 2016a; Rodríguez-Fernández et al., 2016b; Swami et al., 2007).

Asimismo, las dimensiones familiar y física del autoconcepto vuelven a tener una presencia importante en la explicación de la satisfacción con la vida del alumnado autóctono de Secundaria. Por último, tanto la comunicación abierta con el padre como los problemas de comunicación con el padre actúan como variables predictoras de la satisfacción con la vida. Este hecho vuelve a poner en relevancia el papel del padre como figura realmente influyente en el bienestar y satisfacción con la vida de los adolescentes.

En el caso del alumnado nacido fuera de España, son la comunicación abierta con la madre, la empatía cognitiva y el autoconcepto emocional las tres variables predictoras de la satisfacción con la vida. En primer lugar, es especialmente destacable la capacidad predictiva que la comunicación abierta con la madre tiene en la satisfacción con la vida del alumnado inmigrante de Secundaria. En ninguna de las submuestras descritas con anterioridad ha aparecido como variable explicativa de la satisfacción con la vida la comunicación abierta con la madre. No obstante, sí lo hace en la muestra de alumnos nacidos fuera de nuestro país y, además, lo hace con un peso relevante; lo que nos deja entrever la gran importancia que la confianza y la comunicación fluida con la figura materna tiene en la valoración positiva de la propia vida de estos adolescentes. Investigaciones previas resaltan los beneficios de la comunicación positiva con los progenitores sobre el desarrollo psicosocial de los adolescentes (Cava et al., 2014; Estévez et al., 2005). Sin embargo, nuestros resultados ponen de relieve la gran importancia que la comunicación abierta con la madre tiene en la satisfacción vital de los adolescentes inmigrantes. En investigaciones posteriores resultaría interesante analizar las posibles causas de esta destacada influencia de la figura materna en la percepción de bienestar subjetivo del alumnado inmigrado.

En segundo lugar, la empatía cognitiva influye negativamente sobre la satisfacción con la vida de los adolescentes inmigrantes. Es posible que los problemas de los otros puedan influir de manera negativa en la satisfacción con la propia vida, dado que la empatía cognitiva podría llevarles a experimentar como propias las vivencias ajenas. Esta relación, que también hemos encontrado en la muestra de chicas de Educación Secundaria, debería ser considerada y analizada con mayor profundidad en futuras investigaciones. En último lugar, el autoconcepto emocional también contribuye significativamente a la valoración de la propia vida en los y las adolescentes nacidos fuera de España. Tal y como describíamos en relación al alumnado inmigrante de Primaria, es posible que el autoconcepto emocional, o estabilidad y equilibrio emocional ante situaciones nuevas y/o difíciles (como pueden ser la vivencia de un proceso migratorio y la adaptación al nuevo país y cultura de acogida), sean habilidades especialmente necesarias entre los alumnos inmigrantes y que influyan de manera positiva en su nivel general de satisfacción con la vida.

En todas las submuestras analizadas el porcentaje de varianza explicada de la satisfacción con la vida oscila entre el 22.1% y el 46.9%. Este porcentaje explicativo ha sido especialmente elevado en la muestra de alumnado inmigrante, tanto de Primaria

(44.7%) como de Secundaria (46.9%). Estos datos evidencian que las variables personales y familiares tenidas en cuenta en esta investigación contribuyen en gran medida a explicación de la satisfacción con la vida de los alumnos/as nacidos fuera de España.

Por último, con la finalidad de explorar cómo las variables predictoras de la satisfacción con la vida en adolescentes contribuyen conjuntamente a la explicación de esta variable, se analizaron varios modelos de ecuaciones. En el planteamiento de estos modelos, además de tener en cuenta los resultados de los análisis correlacionales, multivariantes y de regresión realizados previamente, se tuvieron en consideración los estudios previos existentes sobre la importancia del contexto familiar en el autoconcepto familiar de los adolescentes, y de las relaciones familiares y con los iguales en sus sentimientos de soledad y percepción de apoyo social (Castellá et al., 2015; Cava et al., 2014; Estévez et al., 2005; Jackson et al., 1998; Levin et al., 2012; Martínez, 2013). En este sentido, se analizaron tanto los efectos directos de la comunicación con la madre, de la comunicación con el padre y de la identificación con el grupo de iguales en la satisfacción con la vida de los adolescentes de Secundaria, como también sus efectos indirectos a través del autoconcepto familiar (únicamente en el caso de la comunicación con la madre y con el padre) y la percepción de soledad.

El modelo de ecuaciones propuesto fue contrastado en las muestras de chicos y de chicas de Educación Secundaria, por separado, y también en las muestras de alumnado nacido dentro y fuera de España, también por separado. Los indicadores de ajuste de este modelo resultaron adecuados con las muestras de chicos, de chicas y de alumnado autóctono. Sin embargo, en la muestra de alumnado inmigrante el modelo no tuvo un ajuste adecuado a los datos. Este resultado puede ser debido a que existan otras variables implicadas en mayor medida en la explicación de la satisfacción con la vida en el alumnado nacido fuera de España, o también al hecho de que el menor tamaño de esta muestra haya podido influir en el mal ajuste del modelo. A continuación, se describen los resultados de los modelos que mostraron un buen ajuste.

En las tres muestras cuyo ajuste del modelo ha sido adecuado (chicas, chicos y alumnado autóctono) la comunicación con la madre, la comunicación con el padre y la identificación con el grupo de iguales no se relacionan de manera directa con la satisfacción con la vida de los adolescentes, pero sí de manera indirecta a través de la mediación del autoconcepto familiar y la percepción de soledad. En concreto, se han observado relaciones indirectas entre la comunicación con ambos progenitores y la satisfacción con la vida mediadas a través de la soledad y el autoconcepto familiar, y entre la identificación grupal y la satisfacción con la vida a través de la soledad; aunque existen algunas diferencias en estas relaciones en las submuestras de chicos, de chicas y de alumnado autóctono.

En la muestra de adolescentes varones, se han observado relaciones indirectas entre la comunicación con ambos progenitores y la satisfacción con la vida, a través de la

percepción de soledad (pero no del autoconcepto familiar); y no se ha constatado la mediación de la soledad en la relación entre la identificación grupal y la satisfacción con la vida. Estos resultados resaltan la importancia que los sentimientos de soledad y la valoración de la red social tienen en la satisfacción con la vida de los chicos, así como también el hecho de que la calidad de la comunicación con ambos progenitores incide en su satisfacción con la vida en gran medida a través de esta variable. El soporte afectivo y emocional que probablemente los adolescentes perciben de su familia a través de una adecuada comunicación parece reducir sus sentimientos de soledad, al igual que también una adecuada integración en su grupo de iguales reduce sus sentimientos de soledad. Así, el hecho de disponer de un entorno social satisfactorio influye en su satisfacción con la vida a través de una disminución en su soledad.

Por su parte, en la muestra de chicas, el autoconcepto familiar sí es una variable mediadora que vincula la comunicación familiar con la satisfacción con la vida. En este sentido, estudios previos han señalado la mayor importancia que las chicas conceden al contexto familiar y su mayor influencia en su ajuste psicosocial (Amezcuza y Pichardo, 2000; Estévez, Jiménez y Cava, 2016; Farrington y Painter, 2003; Padilla et al., 2008). Estos resultados mostrarían también una mayor relación con su satisfacción con la vida; aunque únicamente respecto de la comunicación con la madre. En el modelo analizado se observa una importante relación entre la comunicación con la madre y la satisfacción con la vida de las chicas, mediada no sólo a través del autoconcepto familiar sino también de una menor soledad percibida. No obstante, en las chicas la comunicación con el padre no se relaciona directa ni indirectamente con su satisfacción con la vida. Este resultado es sorprendente, teniendo en cuenta que en los análisis de regresión previos las dificultades y problemas en la comunicación con el padre sí han mostrado relación con una menor satisfacción con la vida en las chicas. Una diferencia entre los análisis de regresión y el modelo de ecuaciones contrastado en las diferentes muestras es el hecho de que en este modelo se ha obtenido una variable latente que está integrada por las dos dimensiones de la comunicación familiar: comunicación abierta y problemas en la comunicación; mientras que en los análisis de regresión ambas variables se mantuvieron separadas. De esta forma, al considerar en el modelo ambas dimensiones conjuntamente los problemas de comunicación con el padre pierden relevancia. Este dato nos indicaría que en las chicas es necesario diferenciar entre ambas dimensiones de la comunicación, ya que son los problemas y dificultades comunicativas con el padre, posiblemente vinculadas con mayores conflictos, los que repercuten negativamente en su satisfacción con la vida. En el caso de la madre, sin embargo, la variable latente de comunicación sí muestra una clara relación con su satisfacción con la vida, siendo la percepción de soledad y el autoconcepto familiar variables mediadoras relevantes que permiten comprender mejor la relación de la comunicación con la madre con la mayor satisfacción con la vida.

También, la identificación con el grupo de iguales constituye una variable significativa que incrementa o disminuye la satisfacción con la vida en las chicas adolescentes, siendo

mayor la satisfacción con la vida en aquellas que muestran una mayor identificación con su grupo de iguales, se perciben más integradas y valoran a dicho grupo de forma más positiva. Este resultado confirma la importancia que el contexto de los iguales tiene para las adolescentes y su satisfacción con la vida (Proctor et al., 2009); pero, además, muestra cómo esta relación se encuentra mediada totalmente por su menor percepción de soledad. De este modo, la percepción que tienen las adolescentes del apoyo disponible tanto en su contexto familiar, en concreto de la madre, como en el contexto de sus iguales incrementa su satisfacción con la vida.

Por último, en el modelo analizado con la muestra de alumnado autóctono (chicos y chicas), se observa como la comunicación con la madre, la comunicación con el padre y la identificación con el grupo de iguales se relacionan con la satisfacción con la vida de los adolescentes a través de la percepción de soledad. Se observa así que los adolescentes que muestran una mejor comunicación con ambos progenitores y una mayor identificación y sentimiento de pertenencia a su grupo de iguales experimentan menos sentimientos de soledad y sienten más apoyo en su entorno social, y esta menor percepción de soledad incide a su vez en una mayor satisfacción con su vida. Estos resultados (realizados con una muestra de mayor tamaño que las anteriores), permiten confirmar la importancia que el contexto familiar y el de los iguales tienen en la satisfacción con la vida de los adolescentes. Además, se observa como esta relación no es directa, sino mediada a través de la soledad, y también a través de la autoestima familiar en el caso de la comunicación con el padre. La influencia de la comunicación familiar en la satisfacción con la vida de los adolescentes se realiza, por tanto, a través de otras variables como la menor percepción de soledad o el autoconcepto familiar más positivo. Estas últimas variables, relativas a la percepción que el adolescente tiene de su entorno social y de su lugar en él, son las que muestran una relación directa con su mayor satisfacción con la vida.

Teniendo en cuenta tanto los análisis de regresión como los modelos de ecuaciones estructurales analizados considerando como variable dependiente la satisfacción con la vida, podemos concluir que la última hipótesis de investigación, *la satisfacción con la vida de los adolescentes será predicha, principalmente, por el autoconcepto, la calidad de la comunicación con ambos progenitores, la identificación con el grupo de iguales y la menor percepción de soledad*, se cumple, aunque con algunas matizaciones. A este respecto, cabe señalar que, de todos los factores del autoconcepto, es el autoconcepto familiar el que se ha considerado como variable mediadora de la relación entre la comunicación con los progenitores y la satisfacción con la vida, puesto que era el que aparecía como un predictor más potente en los análisis previos y su relación con la comunicación familiar era más fuerte.

Estos resultados muestran claramente que, aunque los cambios vividos durante la adolescencia pueden aumentar la vulnerabilidad de los adolescentes, especialmente si viven acontecimientos estresantes como el rechazo de los iguales o conflictos familiares

(Carvajal-Carrascal y Caro-Castillo, 2009), si el adolescente cuenta con el apoyo y el cuidado de su familia, disfruta de un autoconcepto familiar positivo y de una red de relaciones interpersonales que le proporcionen apoyo, mostrará con mayor probabilidad una elevada satisfacción con la vida y un buen ajuste y bienestar personal.

2. CONCLUSIONES GENERALES

Tradicionalmente, la adolescencia se ha concebido como un *periodo tormentoso y de tensión* donde la confusión, la labilidad emocional y la oposición ante las normas han sido consideradas como características inherentes a esta transición entre la niñez y la edad adulta (Arnett, 1999; Marina et al., 2015; Musitu et al., 2001; Oliva, 2003; Oliva et al., 2010; Rodríguez-Fernández et al., 2016a; Serra y Aliani, 2015; Viejo y Ortega-Ruiz, 2015). No obstante, aunque esta visión negativa de la adolescencia sigue existiendo en la actualidad, en las últimas décadas la Psicología ha apostado por una visión más positiva de este periodo, desde la que se defiende que la mayoría de los adolescentes cuenta con los recursos personales y sociales necesarios para superar con éxito los diversos retos que esta etapa conlleva (González-Arratia et al., 2016; Marina et al., 2015; Musitu et al., 2008; Oliva et al., 2010; Santrock, 2003). Desde esta perspectiva, se consideran diferentes recursos psicosociales como promotores del desarrollo integral y el bienestar de los adolescentes, además de prevenir la aparición de problemas durante el desarrollo (Benson et al., 2006; Scales et al., 2000). Estos recursos personales y sociales (alta autoestima, capacidad de resolución de problemas y toma de decisiones, responsabilidad, existencia de apoyo, afecto y modelos adultos positivos...) quedarían reflejados en diferentes indicadores de ajuste como las conductas prosociales, el interés por conocer a personas de otras culturas, la adecuada integración escolar, el autocuidado, la evitación de riesgos innecesarios o la superación de la adversidad (Oliva et al., 2010).

Partiendo de esta perspectiva del desarrollo positivo adolescente, en la presente investigación se han analizado las relaciones entre diferentes recursos personales (autoconcepto positivo y empatía), familiares (comunicación adecuada padres-adolescente), escolares (ayuda percibida del profesor) y sociales (identificación con el grupo de iguales y ausencia de soledad) indicativos de un adecuado ajuste y bienestar psicosocial, y de qué manera estos activos o recursos se relacionan y contribuyen a la sensibilidad intercultural y a la satisfacción con la vida de los adolescentes. Estas relaciones han sido analizadas en función del ciclo educativo, de la procedencia (autóctono/inmigrante) y del sexo de los estudiantes, con el objetivo de identificar las posibles diferencias según las características sociodemográficas de los adolescentes.

A pesar del innegable valor que las relaciones positivas entre personas y comunidades con diferentes referentes culturales, basadas en el reconocimiento y el respeto mutuo, pudieran tener en el funcionamiento de las sociedades occidentales actuales, son pocas las investigaciones que conciben el pluralismo cultural como un recurso enriquecedor de los colectivos humanos. Asimismo, las investigaciones sobre sensibilidad intercultural y sobre relaciones interculturales en adolescentes españoles son, ciertamente, muy escasas. Por tanto, resulta conveniente profundizar en las posibles relaciones entre la sensibilidad intercultural y la satisfacción con la vida en adolescentes, por lo que el interés por indagar en estas posibles conexiones ha guiado también el desarrollo de esta investigación.

Los resultados de la presente Tesis Doctoral confirmarían el importante papel que determinadas características personales y del entorno social tienen en la satisfacción con la vida de los adolescentes, y cómo algunas de estas características se encuentran vinculadas a la sensibilidad intercultural que muestran hacia sus iguales de otras culturas. Así, aunque no hemos encontrado una asociación directa entre las actitudes hacia la interculturalidad y la satisfacción con la propia vida, existen algunos recursos personales y sociales comunes que ayudarían a los adolescentes a promover tanto sus actitudes positivas hacia la interculturalidad como la mejor valoración de sus vidas en general. Estos recursos comunes son el autoconcepto, la empatía, la adecuada comunicación con ambos progenitores, la relación positiva con el profesorado, la identificación con el grupo de iguales, la menor percepción de soledad y la disponibilidad de apoyo en su red social.

En este sentido, la mayor sensibilidad intercultural en adolescentes se encuentra asociada a mayores niveles de empatía emocional y cognitiva, de comunicación abierta con la madre, valoración positiva del grupo de iguales, autoconcepto académico positivo y percepción de ayuda del profesor. Estos resultados destacan la importancia de la capacidad de identificarse con los sentimientos y los pensamientos de los demás en las interacciones positivas con miembros de otras culturas, el papel de los otros significativos (familia, amistades, profesorado) en el desarrollo de este tipo de sensibilidad y la relevancia del contexto escolar como un ámbito primordial en la formación de actitudes positivas hacia la interculturalidad. Por su parte, los mayores niveles de satisfacción con la vida se relacionan positivamente con el autoconcepto, la empatía cognitiva, la comunicación abierta con los progenitores, la percepción de ayuda del profesor, la identificación con el grupo iguales y la evaluación positiva de la red social. Estos resultados muestran como la percepción positiva de sí mismos, la capacidad de comprender a los demás, las relaciones positivas con los otros significativos (padres, profesores e iguales) y la satisfacción con la red social constituyen recursos personales y sociales especialmente destacables en la satisfacción vital de los adolescentes. En concreto, cabe destacar el importantísimo papel que el contexto familiar (evaluado a través del autoconcepto familiar y la comunicación con ambos progenitores) ejerce sobre la satisfacción con la vida de todos los adolescentes, independientemente de su sexo, edad o procedencia.

Asimismo, los resultados de nuestro estudio advierten que ciertas características sociodemográficas de los adolescentes, como su sexo, su edad (categorizada a través del ciclo educativo) o su procedencia (categorizada como nacido dentro o fuera de España), son realmente influyentes en los niveles de sensibilidad hacia personas de otras culturas, de satisfacción con la vida y del resto de variables evaluadas relacionadas con el bienestar psicosocial durante la adolescencia. Así, las chicas, en general, muestran mayores niveles de sensibilidad intercultural y de empatía, que podrían ser explicados a partir de los procesos de socialización basados en los roles de género tradicionales, mediante los que las chicas son educadas en la importancia de la afectividad, la sensibilidad y el cuidado de los demás (Eisenberg et al., 2001; Lorente, 2014; Sánchez-Queija et al., 2006). No obstante, desde una perspectiva biológica, también se han encontrado diferencias entre hombres y mujeres en la activación de las áreas cerebrales implicadas en las respuestas emocionales (Derntl et al., 2010; Han et al., 2008; Proverbio et al., 2009; Rueckert y Naybar, 2008; Schulte-Ruther et al., 2008). Aunque no sabemos si dichas diferencias fisiológicas son innatas y son las responsables de los mayores niveles de empatía y de sensibilidad hacia los demás de las mujeres, o son los diferentes patrones de socialización y el consecuente aprendizaje de los modos de interrelación social los que, a la larga, producirían activaciones diferenciales en determinadas áreas cerebrales. También las chicas suelen mostrar niveles superiores de identificación con su grupo de iguales, posiblemente debidos, en congruencia con la justificación anterior, a la mayor importancia otorgada a las relaciones basadas en la intimidad, la comunicación y el apoyo mutuo (Martínez, 2013). Por tanto, y en base a estos resultados, un objetivo primordial en el que se debe seguir invirtiendo recursos y esfuerzos es en la educación paritaria, libre de distinciones y diferenciaciones sustentadas en los tradicionales y arcaicos roles de género, en pro de una sociedad realmente igualitaria.

En cuanto a la edad, diferentes indicadores de bienestar, como la satisfacción con la vida, la mayoría de las dimensiones del autoconcepto o la percepción de ayuda del profesor, muestran una disminución con el paso de la Educación Primaria a la Secundaria que, generalmente, sigue descendiendo durante el transcurso de la Educación Secundaria. Posiblemente, esta disminución esté asociada a los diferentes cambios, conflictos, demandas y oportunidades que van surgiendo a lo largo de la transición progresiva desde el final de la infancia al inicio de la vida adulta y las consecuentes adaptaciones, acomodaciones y ajustes a las tareas del desarrollo a las que se enfrentan y que deben resolver los adolescentes (Casas et al., 2013; Casas et al., 2014; Benson et al., 2006; Jiménez, 2013; Marina et al., 2015; Musitu et al., 2008; Oliva et al., 2010; Viejo y Ortega-Ruiz, 2015). Ahí radica la importancia de promover y facilitar entre los adolescentes aquellos recursos personales, escolares y sociales que la investigación destaca como fundamentales para que puedan resolver con éxito las tareas evolutivas que esta etapa del desarrollo conlleva, y así superar exitosamente el proceso de transición de la niñez a la edad adulta.

Los resultados obtenidos muestran también una mayor sensibilidad intercultural y una mejor percepción de su autoconcepto emocional en el alumnado inmigrante. En este sentido, parece lógico que aquellos adolescentes que han vivido un proceso migratorio y que se han visto obligados a mantener contacto con personas con referentes culturales distintos muestren una mayor apertura a conocer y relacionarse con iguales de otras culturas y un menor etnocentrismo, siempre y cuando su adaptación a la sociedad de acogida haya sido adecuada (Anderson et al., 2006; Vázquez-Aguado y Fernández-Borrero, 2012). Por su parte, el mayor autoconcepto emocional, que se muestra además como uno de los factores predictores clave de la satisfacción con la vida de los adolescentes inmigrantes, podría estar relacionado con su mayor necesidad de controlar el miedo y de resistir la tensión derivada del proceso migratorio y de la adaptación a la sociedad de acogida (León et al., 2007).

Sin embargo, cabe destacar también que el alumnado inmigrante obtiene niveles inferiores en autoconcepto familiar, evaluación subjetiva de la red social y satisfacción con la vida. Estos datos nos advierten de las mayores dificultades que los adolescentes inmigrantes encuentran en su día a día y como, para los individuos de minorías étnicas, la adolescencia es un periodo crítico del desarrollo; ya que, a las dificultades derivadas del proceso migratorio se unen los cambios originados durante esta etapa evolutiva (Phinney, 2000; Michael, 2009). Así, el proceso de formación de la identidad en estos adolescentes posee una dimensión añadida a causa de la exposición a dos culturas: la de su grupo étnico y la cultura dominante. Durante esta etapa, el adolescente inmigrante debe desarrollar estrategias para reconciliar las posibles contradicciones y construir una identidad coherente y equilibrada en la que se protejan los lazos afectivos con los valores familiares y la cultura de origen y, al mismo tiempo, se consigan las destrezas necesarias para desenvolverse satisfactoriamente en la cultura de acogida (De la Mata et al., 2010; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003). De este modo, la mayor complejidad de las experiencias vitales de estos adolescentes y las demandas sociales añadidas que se les plantean, podrían incidir negativamente en su autoconcepto familiar, su valoración de la red social y, en general, en su satisfacción con la vida. Por tanto, resulta una necesidad prioritaria la promoción de determinadas estrategias y recursos personales y sociales en estos adolescentes, como las relaciones familiares positivas o la fortaleza emocional ante situaciones difíciles, que han resultado predictores significativos de sus niveles de satisfacción con la vida, y que, por tanto, podrían contribuir a la exitosa resolución de las tareas evolutivas que esta etapa del desarrollo conlleva, además de influir sobre su bienestar y calidad de vida. No obstante, y a pesar de estas evidentes necesidades, en nuestro país son realmente escasas las investigaciones que tienen como prioridad el estudio de la satisfacción con la vida y el bienestar psicosocial de la población adolescente inmigrante, por lo que resultan primordiales futuras investigaciones en esta línea.

En definitiva, este estudio constituye una de las primeras investigaciones llevadas a cabo con alumnado inmigrante y autóctono considerando un amplio abanico de recursos de

desarrollo positivo adolescente, vinculados tanto a sus actitudes positivas hacia la interculturalidad como a su bienestar y calidad de vida. Mientras que gran parte de las investigaciones realizadas con población adolescente mantienen todavía un enfoque centrado en los aspectos negativos del desarrollo y en problemáticas diversas como la violencia, el consumo de drogas o las dificultades de adaptación, mediante esta investigación se intenta aportar una visión positiva de este periodo. Se pretende, además, una utilidad tanto teórica como aplicada, en relación con el desarrollo de actuaciones dirigidas a mejorar la convivencia en los contextos educativos actuales y, por extensión, en la sociedad en general. Por suerte, la sensibilidad intercultural es una competencia susceptible de ser aprendida, por lo que el ámbito escolar resulta un contexto idóneo para potenciarla desde edades tempranas, con el fin de mejorar la convivencia en sociedades culturalmente plurales (Sanhueza y Cardona, 2009; Ruiz-Bernardo, 2012b). En este sentido, la educación intercultural en las escuelas debe ser el primer escalón de intervenciones educativas más amplias que no deben limitarse en exclusiva al ámbito escolar; ya que, el propósito final de la educación intercultural es lograr la convivencia, el respeto y la valoración mutua entre el alumnado para que ese clima de entendimiento y de tolerancia se traslade a la sociedad (Leiva, 2013). Para el desarrollo de esta labor es necesario entender la diversidad cultural como un aspecto positivo y enriquecedor de los colectivos humanos. Asimismo, el desarrollo de las competencias interculturales en el alumnado es también un medio para mejorar sus recursos personales y sociales que posibilitan el empoderamiento y la iniciativa de los jóvenes, que ponen énfasis en sus fortalezas y potencialidades y que, además, contribuyen a su desarrollo integral y bienestar psicosocial (Benson et al., 2006; Scales et al., 2000; Marina et al., 2015; Oliva et al., 2010).

Los resultados de esta investigación confirman, además, la importancia que la adecuada comunicación familiar y la identificación con el grupo de iguales desempeñan en la satisfacción con la vida de los adolescentes (Cava et al., 2014; Levin, Dallago y Currie, 2012; Martínez, 2013; Tarrant et al., 2006), al tiempo que se resalta el papel mediador que en esta relación desempeña la percepción que el adolescente tiene del apoyo disponible en su red social. La percepción de un entorno social de apoyo puede también mejorar el bienestar y la calidad de vida del alumnado inmigrante. En estudios previos con adolescentes no inmigrantes se ha constatado que las relaciones positivas con padres e iguales implican un mayor apoyo percibido y menores sentimientos de soledad (Estévez et al., 2005; Martínez, 2013), por lo que cabría esperar que estas variables también incidan positivamente en el alumnado inmigrante, aunque sin duda los estudios en este sentido deberán continuar en futuras investigaciones.

3. APORTACIONES, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Tal y como ya hemos indicado, este estudio se diseñó con el objetivo principal de profundizar en el análisis de las relaciones entre la sensibilidad intercultural, la satisfacción con la vida y diversos indicadores de bienestar psicosocial durante la adolescencia, partiendo de una visión positiva del desarrollo adolescente. Los resultados y las conclusiones obtenidas tras los análisis realizados han aportado nuevos datos a esta incipiente línea de investigación, en la que, además, se ha aunado la investigación sobre alumnado inmigrante y un enfoque positivo. Quizás, la principal aportación de nuestro estudio es el intento de relacionar las actitudes positivas hacia interculturalidad con el bienestar de los adolescentes. En este sentido, nuestros resultados enfatizan la importancia de desarrollar en los jóvenes recursos personales, escolares y sociales promotores del desarrollo positivo, que les permitan establecer relaciones interpersonales satisfactorias y de calidad. Los vínculos y el apoyo del entorno familiar, así como también la percepción positiva de su red social, contribuyen en gran medida al bienestar y a la satisfacción con la vida del alumnado inmigrante, aunque los estudios con esta población deberán incrementarse, junto con el desarrollo de intervenciones que favorezcan su bienestar. A este respecto, otra aportación relevante de esta investigación es la elaboración de un instrumento que permite una adecuada medición de la sensibilidad intercultural en el contexto educativo. Los análisis de las propiedades psicométricas de esta escala han constatado su estructura unifactorial y su adecuada fiabilidad en las diferentes muestras analizadas. Dada la escasez de instrumentos que permitan una medición fiable de la sensibilidad intercultural, la escala desarrollada puede ser de especial utilidad tanto en relación con la investigación sobre esta variable como en la evaluación de intervenciones en este ámbito.

Aunque la sensibilidad intercultural no ha mostrado las relaciones esperadas con la satisfacción con la vida, puesto que los adolescentes con mayor apertura a conocer a alumnos de otras culturas no han mostrado mayor satisfacción vital, se ha observado la necesidad de profundizar en las investigaciones sobre satisfacción con la vida y bienestar en alumnado inmigrante. Asimismo, respecto a la satisfacción con la vida y el bienestar, se han aportado datos interesantes sobre ciertos cambios acontecidos con la edad y también en función del sexo de los adolescentes. Finalmente, se ha planteado un modelo explicativo de la influencia del entorno familiar y de los iguales en la satisfacción con la vida de los adolescentes, a través de la mediación del autoconcepto familiar y la soledad.

No obstante, y a pesar de las contribuciones que esta investigación efectúa al campo de estudio de las relaciones interculturales y el bienestar durante la adolescencia, no está exenta de ciertas limitaciones que instan a interpretar con cautela algunas de las conclusiones obtenidas. Una de estas limitaciones es la relativa a la representatividad

muestral. Aunque la muestra de investigación es amplia e intenta abarcar la representatividad de los centros educativos de las provincias de Albacete y Valencia, no permite generalizar los resultados obtenidos a la población general de adolescentes de nuestro país. En futuros estudios sería interesante aumentar el tamaño muestral incorporando medidas de centros educativos de otras provincias y comunidades autónomas para obtener una visión más completa y generalizable de las percepciones de los adolescentes españoles, e incluso así poder realizar comparaciones entre muestras de adolescentes de diferentes puntos geográficos de nuestro país. Además, la muestra de alumnado nacido fuera de España no es demasiado amplia, y algunos análisis realizados requerirían de muestras más extensas. Debido a su tamaño, no se ha podido realizar un estudio específico en función de las distintas procedencias del alumnado inmigrante, a pesar de las diferencias existentes entre unas culturas y otras. En posteriores investigaciones debería ampliarse esta muestra, llevando a cabo también análisis en función del diferente origen de los adolescentes (Latinoamérica, África del norte, países de Europa del este,...). Ciertamente, incluso dentro de una cultura como es la latinoamericana, existen importantes diferencias en función del país, por lo que estas cuestiones deberían también tenerse en cuenta. Para ello, las muestras deben ser mucho más amplias.

Otra limitación del presente estudio haría referencia a la utilización de escalas de autoinforme como únicas herramientas de investigación. Estas medidas pueden verse influidas por ciertos sesgos como la subjetividad de las respuestas (que pueden verse influenciadas por características de personalidad y por aspectos situacionales), la deseabilidad social (especialmente destacable en relación a la valoración de la diversidad cultural) o incluso a una tendencia o patrón de respuesta personal determinado. Para superar esta limitación sería conveniente en futuras investigaciones utilizar también otras fuentes de información, como los padres, los profesores o los compañeros, que complementen las informaciones sobre las actitudes de los adolescentes hacia las relaciones interculturales y también sobre sus índices de bienestar psicosocial. Además, en investigaciones posteriores sería interesante combinar las técnicas cuantitativas comúnmente empleadas con técnicas cualitativas tales como las entrevistas en profundidad y los grupos de discusión con los adolescentes, y también con los principales agentes implicados en su socialización (padres, profesores y compañeros), para conocer con mayor profundidad sus diferentes visiones y puntos de vista sobre los temas de interés. Aunque estas técnicas son especialmente costosas y requieren de importantes recursos, en especial de tiempo, son una fuente de información realmente útil y valiosa.

También constituye una limitación de este estudio su naturaleza transversal, puesto que hay relaciones entre variables que pueden verse afectadas por el paso del tiempo. Por este motivo, sería conveniente realizar futuros trabajos longitudinales que permitan analizar mejor cómo unas variables influyen en otras y cómo estas variables evolucionan en el tiempo, y poder así explorar las relaciones de causalidad entre las variables. El desarrollo de estudios amplios realizados a lo largo de varios años puede permitir un

seguimiento de varias cohortes de adolescentes, autóctonos e inmigrantes, y profundizar en el conocimiento de cómo sus recursos personales, escolares, familiares y sociales evolucionan durante las diferentes etapas de la adolescencia. Los estudios longitudinales pueden aportar datos útiles para el desarrollo de modelos explicativos del bienestar y la satisfacción con la vida en adolescentes. Aunque más difícil de realizar, sería también interesante continuar estos trabajos hasta la adultez, con el objeto de profundizar en el estudio sobre cómo estas variables evolucionan en la juventud e inicio de la edad adulta.

Un estudio más completo sobre la sensibilidad intercultural y la satisfacción con la vida implicaría también la inclusión de algunas variables no consideradas en esta investigación, y que probablemente sean relevantes para su mayor comprensión. A este respecto, en posteriores estudios convendría incluir otras variables de interés relativas a determinadas características familiares, como las actitudes hacia la interculturalidad de los progenitores o sus estilos de socialización parental, que posibilitarían el análisis de las influencias que estos factores ejercen sobre la sensibilidad intercultural, la satisfacción con la vida y otros indicadores de bienestar psicosocial de los adolescentes. Asimismo, con respecto a la red de apoyo social, en la presente investigación se han obtenido medidas de la satisfacción con el apoyo percibido a nivel general, sin distinguir entre las diferentes fuentes de apoyo (padres, iguales, profesores, otros significativos...). En futuros estudios, sería interesante explorar de qué manera el apoyo proveniente de diferentes entornos influye sobre el bienestar de los adolescentes. Asimismo, y especialmente con respecto al alumnado inmigrante, determinadas características familiares, tales como la convivencia con todo el núcleo familiar o sólo con parte de él, o la posible proximidad geográfica y disponibilidad de apoyo de otras personas que comparten su cultura de origen, son aspectos que también deberían tenerse en cuenta. Con respecto a este alumnado, sería conveniente considerar, además, variables relativas al proceso migratorio vivido, como son el tiempo de residencia en la cultura de acogida o las estrategias de aculturación que han sido utilizadas, y que podrían ofrecer información útil sobre sus actitudes hacia la interculturalidad y sobre su bienestar. Otra nueva e interesante línea de investigación giraría en torno a las posibles relaciones entre la inteligencia emocional y la sensibilidad intercultural, puesto que ambos son constructos relacionados con la gestión y la regulación de las propias emociones.

Por último, en líneas futuras de investigación se deberá continuar explorando las relaciones entre variables que han resultado sorprendentes en este estudio. Éste es el caso de las relaciones negativas encontradas entre el autoconcepto físico y la sensibilidad intercultural en Educación Secundaria, y también entre la soledad y la sensibilidad intercultural en la muestra de chicas y de alumnado autóctono de Secundaria. Asimismo, resultaría interesante investigar acerca de la influencia negativa de la empatía cognitiva en la satisfacción vital de las chicas y del alumnado inmigrante de Secundaria, ya que nuestros resultados indican que actúa como variable predictora negativa sobre sus niveles de satisfacción con la vida. En posteriores investigaciones, con muestras más amplias y considerando también otras variables, sería conveniente profundizar en estas relaciones.

A pesar de estas limitaciones, los resultados de este estudio exploratorio pueden resultar de gran utilidad para el desarrollo de programas de intervención dirigidos a promover los recursos personales y del entorno social que se encuentran implicados en la sensibilidad intercultural y la satisfacción con la vida de los adolescentes de nuestro país. Este trabajo aporta datos novedosos e interesantes al campo de la investigación sobre la sensibilidad intercultural y el bienestar adolescente desde una perspectiva positiva del desarrollo humano, que pueden servir de base para futuras investigaciones que pretendan profundizar en los aspectos aquí tratados y que nos permitan continuar avanzando en el conocimiento de qué variables contribuyen a mejorar la convivencia entre culturas, favorecer aulas más inclusivas y mejorar la satisfacción con la vida y el bienestar de nuestros adolescentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aboud, F. E. y Levy, S. R. (2000). Interventions to reduce prejudice and discrimination in children and adolescents. En S. Oskamp (Ed.), *Reducing prejudice and discrimination. The Claremont Symposium on Applied Social Psychology* (pp. 269-293). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Abourbakr, K. (2006). La migración y la cooperación euromediterránea. En J. Serafí y Gimeno, C. (Coord.), *Migración e interculturalidad: de lo global a lo local* (pp. 17-30). Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.
- Acero, A., Moreno, G., Moreno, L. y Sánchez, L. (2002). *La prevención de las drogodependencias en el tiempo libre*. Madrid: Asociación Deporte y Vida.
- Adair, L. S. (2001). Size at birth predicts age at menarche. *Pediatrics*, 107(4), 1-7.
- Adams, R. y Laursen, B. (2001). The organization of adolescent conflict with parents and friends. *Journal of Marriage and the Family*, 63, 72-83.
- Adell, M. A. (2002). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Aguaded, E. M. (2006). La educación de competencias básicas para el desarrollo de la ciudadanía intercultural en la ESO. *V Congreso Internacional "Educación y Sociedad: Retos del s. XXI"*. Granada.
- Aguado, T. (2004). Investigación en Educación intercultural. *Educatio siglo XXI*, 22, 39-57.
- Aguilar, T. (2008). El sistema sexo-género en los movimientos feministas. *Annis. Revue de civilisation contemporaine Europes/Amériques*, 8, 1-11.
- Akman, Y. (2007). Identity estatus of turkish university students in relation to their valuation of family problems. *Social Behavior and Personality*, 35, 79-88.
- Alan Guttmacher Institute. (1995). *National survey of the American male's sexual habits*. New York: Alan Guttmacher Institute.
- Alan Guttmacher Institute. (1998). *Teen sex and pregnancy*. New York: Alan Guttmacher Institute.
- Albiero, P. y Matricardi, G. (2013). Empathy towards people of different race and ethnicity: Further empirical evidence for the Scale of Ethnocultural Empathy. *International Journal of Intercultural Relations*, 37, 648-655.
- Albiero, P., Matricardi, G., Speltri, D. y Toso, D. (2009). The assessment of empathy in adolescence: A contribution to the Italian validation of the "Basic Empathy Scale". *Journal of Adolescence*, 32, 393-408.
- Alexander, K. L. (2001). Prosocial Behaviors of Adolescents in Work and Family Life: Empathy and Conflict Resolution Strategies with Parents and Peers. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 61, 33-67.
- Alfaro, J., Casas, F. y López, V. (2015). Bienestar en la infancia y adolescencia. *Psicoperspectivas*, 14(1), 1-5.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of Prejudice*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Alsaker, F. D. (1992). Pubertal timing, overweight, and psychological adjustment. *Journal of Early Adolescence*, 12, 396-419.
- Alsaker, F. D. (1996). The impact of puberty. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 249-258.

- Álvarez, D., Dobarro, A., Rodríguez, C., Núñez, J. y Álvarez, L. (2013). El consenso de normas de aula y su relación con bajos niveles de violencia escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 36, 199-217.
- Amaya, J., Florez, D., Gaona-Pérez, E. y Ruiz, D. (2015). Evaluación del juicio moral en estudiantes de psicología de la universidad INCCA de Colombia. *Revista Evaluación e Intervención Psicológica*, 1(1), 26-33.
- Amezcuá, J. A. y Pichardo, M. C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16, 207-214.
- Anderson, P. H., Lawton, L., Rexeisen, R. J. y Hubbard, A. C. (2006). Short-term study abroad and intercultural sensitivity: A pilot study. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 457-469.
- Ang, R. P. y Goh, D. H. (2010). Cyberbullying among Adolescents: the Role of Affective and Cognitive Empathy, and Gender. *Child Psychiatry and Human Development*, 41(4), 387-397.
- Anthony, E. J. (1974). The syndrome of the psychologically invulnerable child. En E. J. Anthony y C. Chiland (Eds.), *The child in his family: Children at psychiatric risk. International Yearbook Volume 3* (pp. 201-230). New York: Wiley.
- Antona, A., Madrid, J. y Aláez, M. (2003). Adolescencia y Salud. *Papeles del Psicólogo*, 84, 45-53.
- Antúnez, S. (2005). El cuidado de los procesos de transición de primaria a secundaria: a modo de balance. *Aula de Innovación Educativa*, 142, 7-11.
- Argyle, M. (2001). *The psychology of happiness*. London: Routledge.
- Ariès, P. y Duby, G. (2000). *Historia de la vida privada*. Madrid: Taurus.
- Arnett, J. J. (1999). Adolescent Storm and Stress, Reconsidered. *American Psychologist*, 54(5), 317-326.
- Arnett, J. J. (2000). High hopes in a grim world: Emerging adults' views of their futures and of "Generation X". *Youth & Society*, 31, 267-286.
- Arnett, J. J. (2008). *Adolescencia y adultez emergente*. Un enfoque cultural. México: Pearson Educación.
- Arteaga, A. B. y Del Valle, J. F. (2000). Estructura y dimensiones de apoyo en la red social de los adolescentes. *Anuario de psicología*, 31(2), 87-105.
- Ash, C. y Huebner, E. S. (2001). Environmental events and life satisfaction reports of adolescents: A Test of Cognitive Mediation. *School Psychology International*, 22, 320-336.
- Asher, S. R. y Paquette, J. A. (2003). Loneliness and peer relations in childhood. *Current Directions in Psychological Science*, 12(3), 75-78.
- Atienza, F. L., Balaguer, I., Corte-Real, N. y Fonseca, A. M. (2016). Factorial invariance of the Satisfaction with Life Scale in adolescents from Spain and Portugal. *Psicothema*, 28(3), 353-358.
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I. y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes. *Psicothema*, 12, 314-320.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H. y Egan, V. (2005). Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38, 547-558.
- Austin, T. R. (2000). Para comprender el concepto de cultura. *UNAP Educación y Desarrollo*, 1(1), 1-12.
- Awuapara, S. y Valdivieso, M. (2013). Características bio-psicosociales del adolescente. *Odontología Pediátrica*, 12(2), 119-128.
- Aymerich, M., Berra, S., Guillamón, I., Herdman, M., Alonso, J., Ravens-Sieberer, U. y Rajmil, L. (2005). Desarrollo de la versión en español del KIDSCREEN: un cuestionario de calidad de vida para la población infantil y adolescente. *Gaceta Sanitaria*, 19(2), 93-102.
- Azpiazu, L., Etxaniz, I. E. y Sarasa, M. (2015). Capacidad predictiva del apoyo social en la inteligencia emocional de adolescentes. *European journal of education and psychology*, 8(1), 23-29.

- Balaguer, I. (2007). Clima motivacional, calidad de la implicación y bienestar psicológico: una propuesta de intervención en equipos deportivos. En A. Blanco y J. Rodríguez Marín (Eds.), *Intervención Psicosocial* (pp. 135-162). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Balaguer, I. y Castillo, I. (2009). Activitat física i Benestar Psicològic. *Viure en Salut*, 79, 12-13.
- Balaguer, I., Castillo, I., Ródenas, L., Fabra, P. y Duda, J. L. (2015). Los entrenadores como promotores de la cohesión del equipo. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15, 233-244.
- Bandalos, D. L. y Finney, S. J. (2010). Factor analysis: Exploratory and confirmatory. In G. R. Hancock y R. O. Mueller (Eds.), *The reviewer's guide to quantitative methods in the social sciences* (pp. 93-114). New York: Routledge.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barberanelli, C., Gerbino, M. y Pastorelli, C. (2003). Role of affective selfregulatory efficacy in diverse sphere of psychosocial functioning. *Child Development*, 74, 769-782.
- Barnes, H. L. y Olson, D. H. (1982). Parent-adolescent communication scale. En H. D. Olson (Ed.), *Family inventories: Inventories used in a national survey of families across the family life cycle* (pp. 33-48). St. Paul: Family Social Science, University of Minnesota.
- Baron-Cohen, S. y Weelwright, S. (2004). The Empathy Quotient: An Investigation of Adults with Asperger Syndrome or High Functioning Autism, and Normal Sex Differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 163-175.
- Barra, E. (2004). Apoyo social, estrés y salud. *Psicología y Salud*, 14, 237-243.
- Barrett, M. (2013). *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- Barrientos, J. (2005). *Calidad de Vida. Bienestar subjetivo, una mirada Psicosocial*. Santiago: editorial Universidad Diego Portales.
- Barrio, R., Carcavilla, A. y Martín, M. (2006). Pubertad precoz y retrasada. *Información Terapéutica del Sistema Nacional de Salud*, 30(4), 95-107.
- Barron, P. y Dasli, M. (2010). Towards an understanding of integration amongst hospitality and tourism students using Bennett's developmental model of intercultural sensitivity. *The Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 9(2), 77-88.
- Basabe, N., Zlobina, A. y Páez, D. (2004). *Integración socio-cultural y adaptación psicológica de los inmigrantes extranjeros en el País Vasco. Cuadernos Sociológicos Vascos*, nº 15. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Bash, L. (2014). The globalisation of fear and the construction of the intercultural imagination. *Intercultural Education*, 25(2), 77-84.
- Bathia, S. y Ram, A. (2001): Rethinking 'acculturation' in relation to diasporic cultures ad postcolonial identities. *Human Development*, 44(1), 1-18.
- Baumgartl, B. y Milojevi, M. (2009). Interculturalidad. Una habilidad necesaria en el siglo XXI. En T. Aguado y M. Del Olmo (Coords.), *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas* (pp. 91-104). Madrid: UNED; Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Beadnell, B., Morrison, D. M., Wilsdon, A., Wells, E. A., Murowchick, E., Hoppe, M., ... y Nahom, D. (2005). Condom use, frequency of sex, and number of partners: Multidimensional characterization of adolescent sexual risk-taking. *Journal of Sex Research*, 42(3), 192-202.
- Beam, M. R., Gil-Rivas, V., Greenberger, E. y Chen, C. (2002). Adolescent problem behavior and depressed mood: Risk and protection within and across social contexts. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(5), 343-357.
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11(3), 125-146.

- Begotti, T., Borca, G., Calandri, E., Cattelino, E. y Ingoglia, S. (2004). Family relationships and risk: an analysis of circularity. *IX Conference of the European Association for Research on Adolescence*. Porto.
- Belacchi, C. y Farina, E. (2012). Feeling and Thinking of Others: Affective and Cognitive Empathy and Emotion Comprehension in Prosocial/Hostile Preschoolers. *Aggressive Behavior*, 38, 150-165.
- Ben-Arieh, A., Casas, F., Frones, I. y Korbin, J. E. (2014). Multifaceted concept of child well-being. En A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes y J. E. Korbin (Eds.), *Handbook of Child Well-being. Theories, Methods and Policies in Global Perspective* (pp. 1-27). London: Springer.
- Bendayan, R., Blanca, M. J., Fernández-Baena, J. F., Escobar, M. y Trianes, M. V. (2015). New Empirical Evidence on the Validity of the Satisfaction with Life Scale in Early Adolescents. *European Journal of Psychological Assessment*, 29, 36-43.
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 179-195.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21-71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Benson P.L., Scales P.C., Hamilton, S.F. y Sesman, A. (2006). Positive youth development: Theory, research and applications. En R.M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development. Handbook of Child Psychology*, (6ª ed.) (pp.894-941). Hoboken, NJ: Wiley.
- Benson, P. L y Saito, R. (2000). *The Scientific Foundations of Youth Development*. Minneapolis: Search Institute.
- Benson, P. L. y Leffert, N. (2001). Childhood and adolescence: Developmental assets. En N. J. Smelser y P. G. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (pp. 1690-1697). Oxford: Pergamon.
- Benson, P. L. y Pittman, K. J. (2001). Moving the youth development message: Turning a vague idea into a moral imperative. En P. L., Benson y K. J. Pittman (Eds.), *Trends in Youth Development: Visions, Realities, and Challenges* (pp. 7-12). Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Benson, P. L. y Scales, P. C. (2009). The definition and preliminary measurement of thriving in adolescence. *Journal of Positive Psychology*, 4, 85-104.
- Benson, P. L., Mannes, M., Pittman, K. y Ferber, T. (2004). Youth development, developmental assets and public policy. En R. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2ª ed.) (pp. 781-814). Nueva York: John Wiley & Sons.
- Bentler, P. M. (2007). On tests and indices for evaluating structural models. *Personality and Individual Differences*, 42, 825-829.
- Bentler, P. M. y Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.
- Berg, J. H. y Piner, K. E. (1989). *Social networks, social support, and loneliness*. Manuscrito no publicado, Universidad de Mississippi.
- Berman, S., Weems, C. y Petkus, V. (2008). The prevalence and incremental validity of identity problem symptoms in a high school sample. *Child Psychiatry and Human Development*, 40, 183-195.
- Bernard, B. (1991). *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School and Community*. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development.
- Bernard, B. (2004). *Resiliency: What we have learned*. San Francisco, CA: WestEd.
- Berry, J. W. (2003). Conceptual approaches to acculturation. En K. M. Chun, P. B. Organista y G. Marin (Eds.), *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research* (pp. 17-38). Washington, DC: American Psychological Association.

- Berry, J. W. (2004). Acculturation. *Encyclopedia of Applied Psychology*, 1, 27-34.
- Berry, J. W. (2005): Acculturation: living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 697-712.
- Berry, J. W., Phinney, J., Sam, D. y Vedder, P. (2006). Immigrant Youth: acculturation, identity and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 55(3), 303-332.
- Beunen, G.P., Rogol, D. y Malina, R. (2006). Indicators of biological maturation and secular changes in biological maturation. *Food and Nutrition Bulletin*, 27(4), 244-256.
- Bilbao, M. (2008). *Creencias Sociales y Bienestar: valores, creencias básicas, impacto de los hechos vitales y crecimiento psicológico*. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco.
- Blanco, A. y Díaz, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema*, 17(4), 582-589.
- Blanco, A. y Valera, S. (2007). Los fundamentos de la intervención psicosocial. En B. Amalio y J. Rodríguez (Coords.), *Intervención Psicosocial* (pp. 3-44). Madrid: Mac GrawHill.
- Blankemeyer, M., Flannery, D.J. y Vazsonyi, A.T. (2002). The role of aggression and social competence in children's perceptions of the child-teacher relationship. *Psychology in the Schools*, 39, 293-304.
- Bodzsar, E. B., Zsakai, A., Utczas, K. y Mascie-Taylor, C. G. (2015). The biological status of children living in disadvantaged regions of Hungary. *Journal of Biosocial Science*, 48(3), 306-321.
- Bohner, G. y Dickel, N. (2011). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 62, 391-417.
- Bohnert, A. M., Richards, M. H., Kolmodin, K. E. y Lakin, B. L. (2008). Young urban african american adolescents' experience of discretionary time activities. *Journal of Research on Adolescence*, 18(3), 517-539.
- Boivin, M., Hymel, S. y Bukowski, W. M. (1995). The roles of social withdrawal, peer rejection and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in childhood. *Development and Psychopathology*, 7, 765-785.
- Bordignon, N. A. (2006). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2(2), 50-63.
- Borges, A, Prieto, P., Ricchetti, G., Hernández-Jorge, C. y Rodríguez-Naveiras, E. (2008). Validación cruzada de la factorización del Test UCLA de Soledad. *Psicothema*, 20(4), 924-927.
- Borgström, M. (2015). Haciendo visible lo invisible en los encuentros humanos. Código, identidad y educación intercultural. *Revista de Educación*, 8, 69-84.
- Borys, S. y Perlman, D. (1985). Gender differences in loneliness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 11, 63-74.
- Botvin, G. y Tortu, S. (1988). Preventing adolescent substance abuse through life skills training. En R. Price, E. Cowen, R. Lorion y J. Ramos-McKay (Eds.), *Fourteen ounces of prevention* (pp. 98-110). Washington: APA.
- Bourhis, R. Y., Moïse, L. C., Perreault, S. y Senécal, S. (1997): Towards an Interactive Acculturation Model: A Social Psychological Approach. *International Journal of Psychology*, 32 (6), 369-386.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Nueva York: Basic Books.
- Bowles, T. V. y Fallon, B. J. (1996). Self-concept, family functioning and problem type: A replication and extension of a study of clinic and non-clinic adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 19, 62-67.
- Bozorgpour, F. y Salimi, A. (2012). State self-esteem, loneliness and life satisfaction. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 2004-2008.

- Bradley, R. H. y Corwyn, R. F. (2004). Life satisfaction among European American, African American, Chinese American, Mexican American, and Dominican American adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 385-400.
- Branje, S., Van Lieshout, C. y Van Aken, M. (2002). Personality and support in adolescents' family relationships: links with adolescents problem behaviour. *8th Biennial Conference of the European Association for Research on Adolescence (EARA)*. Oxford.
- Brooks-Gunn, J. y Paikoff, R. L. (1993). "Sex is a gamble, kissing is a game": Adolescent sexuality and health promotion. En S. G. Millstein, A. C. Petersen y E. O. Nightingale (Eds.), *Promoting the health of adolescents* (pp. 180-208). New York: Oxford University Press.
- Brown, B. B. (1990). Peer groups and peer cultures. En S. S. Feldman y G. R. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 171-196). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Browne, M. W. y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En K. A. Bollen y J. S. Long (Eds.), *Testing Structural Equation Models* (pp. 136-162). Thousand Oaks: Sage.
- Buchanan, C. M., Eccles, J. y Becker, J. (1992). Are adolescents the victims of ranging hormones? Evidence for activational effects of hormones on moods and behaviour at adolescence. *Psychological Bulletin*, 111, 62-107.
- Buckler, J. M. y Wild, J. (1987). Longitudinal study of height and weight at adolescence. *Archives of disease in childhood*, 62(12), 1224-1232.
- Buelga, S. y Lila, M. S. (1999). *Adolescencia, familia y conducta antisocial*. Valencia: CSV.
- Buelga, S., Cava, M. J. y Musitu, G. (2012). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 28(1), 180-187.
- Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(1), 127-141.
- Buelga, S., Musitu, G., Murgui, S. y Pons, J. (2008). Reputation, loneliness, satisfaction with life and aggressive behavior in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(1), 192-200.
- Byrne, B. M. (1996). *Measuring self-concept across the life span: Issues and instrumentation*. Washintong: APA.
- Byrnes, J. P. (2003). Cognitive development during adolescence. En G. R. Adams y M. D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 227-246). Oxford: Blackwell.
- Byrnes, J.P. (2001). *Minds, brains, and learning*. New York: Guilford.
- Cabañero, M. J., Richard, M., Cabrero, J., Orts, I., Reig, A. y Tosal, B. (2004). Fiabilidad y validez de la Escala de Satisfacción con la Vida de Diener en una muestra de mujeres embarazadas y púerperas. *Psicothema*, 16, 448-455.
- Calvo, A. J., González, R. y Martorell, M. C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y la adolescencia. Personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 24(1), 95-111.
- Calvo, A. y Manteca, F. (2016). Barreras y ayudas percibidas por los estudiantes en la transición entre la educación primaria y secundaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 49-64.
- Calvo, T. (2008). *Actitudes ante la inmigración y cambio de valores*. Madrid: Centro de Estudios sobre Migraciones y Racismo UCM.
- Camilleri, C. y Malewska-Peyre, H. (1997). Socialitation and identity strategies. Vol. 2. Basic processes and human development. En J. Berry, P. Dasen y T. Saraswathi (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology* (pp. 41-67). Boston: Allyn & Bacon.

- Capaldi, D. M., Crosby, L. y Stoolmiller, M. (1996). Predicting the timing of first sexual intercourse for at-risk adolescent males. *Child development*, 344-359.
- Caplan, G. (1974). *Support systems and community mental health: Lectures on concept development*. New York: Behavioral Publications.
- Carballeira, M., González, J. A. y Marrero, R. J. (2015). Diferencias transculturales en bienestar subjetivo: México y España. *Anales de psicología*, 31(1), 199-206.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M. y Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79, 1185-1229.
- Carlson, C., Uppal, S. y Prosser, E. C. (2000). Ethnic differences in processes contributing to the self-esteem of early adolescent girls. *Journal of Early Adolescence*, 20, 40-67.
- Carrascosa, L., Cava, M. J. y Buelga, S. (2015). Actitudes hacia la autoridad y violencia entre adolescentes: diferencias en función del sexo. *Suma psicológica*, 22(2), 102-109.
- Carvajal-Carrascal, G. y Caro-Castillo, C. V. (2009). Soledad en la adolescencia: análisis del concepto. *Aquichan*, 9(3), 281-296.
- Casamayor, G. (1999). *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: Graó.
- Casas, F. (1989). *Técnicas de investigación social: Los indicadores sociales y psicosociales. Teoría y práctica*. Barcelona: PPU.
- Casas, F. (2004). De afrontar problemas sociales a promover la calidad de vida. *Revista de Historia de la Psicología*, 25(4), 305-322.
- Casas, F. (2010). Indicadores sociales subjetivos y bienestar en la infancia y la adolescencia. En G. González-Bueno, M. Von Bredow y C. Becedóniz (Eds.), *Propuesta de un sistema de indicadores sobre bienestar infantil en España* (pp. 34-51). Madrid: UNICEF-España.
- Casas, F. (2011). Subjective social indicators and child and adolescent well-being. *Child Indicators Research*, 4(4), 555-575.
- Casas, F. (2016). Children, adolescents and quality of life: The Social Sciences perspective over two decades. En F. Maggino (Ed.), *A life devoted to quality of life* (pp. 3-21). London: Springer.
- Casas, F., Baltatescu, S., Bertrán, I., González, M. y Hatos, A. (2013). School satisfaction among adolescents: Testing different indicators for its measurement and its relationship with overall life satisfaction and subjective well-being in Romania and Spain. *Social Indicators Research*, 111, 665-681.
- Casas, F., Buxarraís, M.R., Figuer, C., González-Carrasco, M., Tey, N., Noguera, E. y Rodríguez Rodríguez, J.M. (2005). Values and their influence on the life satisfaction of adolescents aged 12 to 16: a study of some correlates. *Psychology in Spain*, 9, 21-33.
- Casas, F., Figuer, C., González, M., Malo, S., Alsinet, C., y Subarroca, S. (2007). The well-being of 12- to 16-year-old adolescents and their parents: Results from 1999 to 2003 Spanish samples. *Social Indicators Research*, 83(1), 87-115.
- Casas, F., Sarriera, J. C., Abs, D., Coenders, G., Alfaro, J., Saforcada, E. y Tonon, G. (2012). Subjective indicators of personal well-being among adolescents. Performance and results for different scales in Latin-language speaking countries: a contribution to the international debate. *Child Indicators Research*, 5(1), 1-28.
- Casas, F., Tiliouine, H. y Figuer, C. (2014). The subjective well-being of adolescents from two different cultures: Applying three versions of the PWI in Algeria and Spain. *Social Indicators Research*, 115, 637-651.
- Casas, J. J. y Ceñal, M. J. (2005). Desarrollo del adolescente. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, 9(1), 20-24.

- Cassel, J. (1976). The contribution of the social environment to host resistance. *American journal of epidemiology*, 104(2), 107-123.
- Castañeda, I. E. (2014). El marco teórico en la investigación en salud con enfoque de género. *Revista Cubana de Salud Pública*, 40(2), 246-254.
- Castellá, J., Bedin, L., Abs, D., Calza, T. y Casas, F. (2015). Relationship between Social Support, Life Satisfaction and Subjective Well-Being in Brazilian Adolescents. *Universitas Psychologica*, 14(2), 459-474.
- Castillo, I., Balaguer, I. y García-Merita, M. (2007). Efecto de la práctica de actividad física y de la participación deportiva sobre el estilo de vida saludable en la adolescencia en función del género. *Revista de Psicología del Deporte*, 16(2), 201-210.
- Castillo, I., Duda, J.L., Álvarez, M.S., Mercé, J., Balaguer, I. (2011). Clima motivacional, metas de logro de aproximación y evitación y bienestar en futbolistas cadetes. *Revista de Psicología del Deporte*. 20, 1, 149-164.
- Castillo, I., Ramis, Y., Cruz, J. y Balaguer, I. (2015). Formación de Entrenadores de Fútbol Base en el Proyecto PAPA. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(1), 131-138.
- Catalano, R. F., Hagerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B. y Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health*, 74, 252-262.
- Catalano, R. F., Hawkins, J. D., Berglund, M. L., Pollard, J. A. y Arthur, M. W. (2002). Prevention science and positive youth development: competitive or cooperative frameworks. *Journal of Adolescence Health*, 31(6), 230-239.
- Cava M. J., Musitu G., Buelga S. y Murgui S. (2010). The relationships of family and classroom environments with peer relational victimization: An analysis of their gender differences. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(1), 156-165.
- Cava, M. J. (1995). *Autoestima y apoyo social: su incidencia en el ánimo depresivo en una muestra de jóvenes adultos universitarios*. Tesis de Licenciatura. Universidad de Valencia.
- Cava, M. J. (1998). *La potenciación de la autoestima: Elaboración y evaluación de un programa de intervención*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- Cava, M. J. (2003). Comunicación familiar y bienestar psicosocial en adolescentes. *Encuentros de Psicología Social*, 1, 23-27.
- Cava, M. J. (2011). Familia, profesorado e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 183-192.
- Cava, M. J. (2013). El acoso escolar: cuando la escuela no es un lugar seguro. En E. Estévez (Coord.), *Los problemas en la adolescencia: Respuestas y sugerencias para padres y profesionales* (pp. 97-120). Madrid: Síntesis.
- Cava, M. J. y Martínez, B. (2013). Violencia escolar entre iguales. En G. Musitu (Coord.), *Adolescencia y familia: Nuevos retos en el Siglo XXI* (pp. 103-126). México: Trillas.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (1999). Evaluación de un programa de intervención para la potenciación de la autoestima. *Intervención psicosocial*, 8(3), 369-383.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2000a). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2000b). Perfil de los niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología Social*, Vol. 15(3), 319-333.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(2), 297-311.

- Cava, M. J. y Musitu, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2003). Dificultades de integración social en el aula: relación con la autoestima y propuestas de intervención. *Informació Psicològica*, 83, 60-68.
- Cava, M. J., Buelga, S. y Musitu, G. (2014). Parental communication and life satisfaction in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 17, E98.
- Cava, M. J., Buelga, S., Herrero, J. y Musitu, G. (2011). Estructura factorial de la adaptación española de la escala de Identificación Grupal de Tarrant. *Psicothema*, 23(4), 772-777.
- Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15, 21-34.
- Cava, M. J., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Diferencias en factores de protección del consumo de sustancias en la adolescencia temprana y media. *Psicothema*, 20(3), 389-395.
- Cava, M. J., Musitu, G. y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18(3), 367-373.
- Cava, M. J., Musitu, G. y Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt Victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports*, 101, 275-290.
- Cava, M. J., Povedano, A., Buelga, S. y Musitu, G. (2015). Análisis psicométrico de la Escala de Ajuste Escolar Percibido por el Profesor (PROF-A). *Psychosocial Intervention*, 24(2), 63-69.
- Ceñal, M. J. (2012). Patrones normales de crecimiento y desarrollo físico. La pubertad. En G. Castellano, I. Hidalgo y A. M. Redondo (Eds.), *Medicina de la Adolescencia. Atención Integral*, 2ª ed (pp. 35-42). Madrid: Ergon.
- Cerezo, F. y Ato, M. (2010). Estatus social, género, clima del aula y bullying entre estudiantes adolescentes. *Anales de psicología*, 26(1), 137-144.
- Chabrol, H., Carlín, E., Michaud, C., Rey, A., Cassan, D., Juillot, M., Rousseau, A. y Callahan, S. (2004). A study of the Rosenberg self-esteem scale in a sample of high-school students. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 52(8), 533-536.
- Chao, M., Okazaki, S. y Hong, Y. (2011). The quest for multicultural competence: Challenges and lessons learned from clinical and organizational research. *Social & Personality Psychology Compass*, 5, 263-274.
- Chavarría, M. P. y Barra, E. (2014). Satisfacción Vital en Adolescentes: Relación con la Autoeficacia y el Apoyo Social Percibido. *Terapia psicológica*, 32(1), 41-46.
- Chen, G. M. (2005). A Model of Global Communication Competence. *China Media Research*, 1(1), 3-11.
- Chen, G. M. y Starosta, W. (1996). Intercultural Communication Competence: A synthesis. *Communication Yearbook*, 19, 353-383.
- Chen, G. M. y Starosta, W. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3(1), 2-14.
- Chico, E. (2006). Personality dimensions and subjective well-being. *The Spanish Journal of Psychology*, 1(9), 38-44.
- Chico, E. y Ferrando, P. J. (2008). Variables cognitivas y afectivas como predictoras de satisfacción en la vida. *Psicothema*, 20(3), 408-412.
- Chipkevitch, E. (2001). Avaliação clínica da maturação sexual na adolescência. *Jornal de Pediatria*, 77(2), 135-142.
- Chiu, C. y Hong, Y. (2005). Cultural competence: Dynamic processes. En A. Elliot y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of motivation and competence* (pp. 489-505). New York: Guilford.

- Chu, Y. W. (2002). The relationships between domain-specific self-concepts and global self-esteem among adolescents in Taiwan. *Bulletin of Educational Psychology*, 33, 103-124.
- Claes, M. (1991). *L'expérience adolescente*. Liège: Mardaga.
- Cloutier, R. (1996). *Psychologie de l'adolescence*. Boucherville : G. Morin.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic medicine*, 38(5), 300-314.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coleman, J. (1993). Adolescence in a changing world. En A. E. Jackson y H. Rodríguez-Tomé (Eds.), *Adolescence and its social world* (pp. 251-268). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coleman, J. (2011). *The nature of Adolescence (4ª Ed.)*. Nueva York: Psychology Press.
- Coleman, J. C. y Hendry, L. B. (1999). *The nature of adolescence*. Londres: Routledge.
- Coleman, J. C. y Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Combs, J. L., Pearson, C. M. y Smith, G. T. (2011). A risk model for preadolescent disordered eating. *International Journal of Eating Disorders*, 44(7), 596-604.
- Compas, B. E., Hinden, B. R. y Gerhardt, C. A. (1995). Adolescent development: Pathways and processes of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 46, 265-293.
- Compton, W. (2001). The values problem in Subjective Well-being. *American Psychological Association*, 56, 1-84.
- Connolly, J. A., Craig, W., Goldberg, A. y Pepler, D. (1999). Conceptions of cross-sex friendships and romantic relationships in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 481-494.
- Connolly, J. A., Craig, W., Goldberg, A. y Pepler, D. (2004). Mixed-gender groups, dating, and romantic relationships in early adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 14, 185-207.
- Contreras, M. L., Morán, J., Frez, S., Lagos, C., Marín, M. P., De los Ángeles, M. y Suzarte, É. (2015). Conductas de control de peso en mujeres adolescentes dietantes y su relación con insatisfacción corporal y obsesión por la delgadez. *Revista chilena de pediatría*, 86(2), 97-102.
- Contreras, O. R. (2002). Perspectiva intercultural de la Educación Física. En T. Lleixá (Ed.), *Multiculturalismo y Educación Física* (pp. 47-76). Barcelona: Paidotribo.
- Cook, T., Murphy, R. y Hunt, H. (2000). Comer's School Development Program in Chicago: A Theory-Based Evaluation. *American Educational Research Journal*, 37, 535-597.
- Cooper, M. L., Shaver P. R. y Collins N. L. (1998). Attachment styles, emotion regulation, and adjustment in adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(5), 1380-1397.
- Correa, N., Rodríguez, J., Ceballos, E. y Álvarez, M. (2014). ¿Peleanos o negociamos? La argumentación de los padres y las madres con sus hijos e hijas adolescentes durante los conflictos familiares. *European Journal of investigation in health, psychology and education*, 3(3), 195-205.
- Costa, M. (1987). Los programas de intervención social: criterios de Pertinencia y estilos de intervención. *Papeles del Colegio*, 31, 8-16.
- Crain, R. M. (1996). The influence of age, race, and gender on child and adolescent multidimensional self-concept. En B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations* (pp. 395-420). New York: Wiley.
- Crul, M., Schneider, J. y Lelie, F. (2013). *Superdiversity. A new perspective on integration*. Amsterdam: VU University Press.
- Cummins, R. A. (1995). On the trail of the gold standard for life satisfaction. *Social Indicators Research*, 35, 179-200.

- Cummins, R. A. (1998). The second approximation to an international standard of life satisfaction. *Social Indicators Research*, 43, 307-334.
- Cummins, R. A. (2003). Normative life satisfaction: Measurement issues and homeostatic model. *Social Indicators Research*, 64, 225-256.
- Cunningham, E. G. (2002). Developing a measurement model for coping research in early adolescence. *Educational and Psychological Measurement*, 62, 147-163.
- Cunningham, L. G. y Rinn, A. N. (2007). The role of gender and previous participation in a summer program on gifted adolescents' self-concepts over time. *Journal for the Education of the Gifted*, 30, 326-416.
- Czerniawska, M. (2002). The empathy and value system. *Przegląd Psychologiczny*, 45(1), 7-18.
- D'Ambrosio, F., Olivier, M., Didon, D. y Besche, C. (2009). The basic empathy scale: A French validation of a measure of empathy in youth. *Personality and Individual Differences*, 46, 160-165.
- D'Anello, S. (2006). Efecto de las Normas y Emociones en los Juicios sobre Satisfacción con la Vida en una Muestra Venezolana. *Revista Interamericana de Psicología*, 40, 371-376.
- Dai, X. y Chen, G. M. (2015). On Interculturality and Intercultural Communication Competence. *China Media Research*, 11(3), 100-113.
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 13-24.
- Davis, M. H. (1983). Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multidimensional Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126.
- Davis, M. H. (1994). *Empathy: A social psychological approach*. Madison: Brown Benchmark.
- De Jong-Gierveld, J. (1987). Developing and testing a model of loneliness. *Journal of personality and social psychology*, 53(1), 119-128.
- De la Dehesa, G. y Krugman, P. (2007). *Comprender la globalización*. Madrid: Alianza Editorial.
- De la Mata, M., García, M., Santamaría, A. y Garrido, R. (2010). La integración de las personas migrantes. El enfoque de la Psicología Cultural y de la Liberación. En L. Melero (Coord.), *La persona más allá de la migración. Manual de intervención psicosocial con personas migrantes* (pp. 115-146). Valencia: Fundación Ceimigra.
- De Lucas, J. (2006). La integración de los inmigrantes: la integración política, condición del modelo de integración. En J. de Lucas y L. Díez (Eds.), *La integración de los inmigrantes* (pp. 11-44). Madrid: CEC.
- De Minzi, R. y Sacchi, C. (2004). Adolescent loneliness assessment. *Adolescence*, 39(156), 701-709.
- De Santos, F. J. (2004). *Desarrollo de la Competencia Intercultural en alumnado universitario: Una propuesta formativa para la gestión de empresas multiculturales*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10, 241-266.
- Del Valle, J., Bravo, A. y López, M. (2010). Parents and peers as providers of support in adolescents' social network: a developmental perspective. *Journal of Community Psychology*, 38, 16-27.
- Delgado, B., Inglés, C. J. y García-Fernández, J. M. (2013). La ansiedad social y el autoconcepto en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 18, 179-195.
- Delgado, P. (2006). *Os Direitos da criança. Da participação à responsabilidade*. Porto: Profedições.
- 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.

- Derntl, B., Finkelmeyer, A., Eickhoff, S., Kellermann, T., Falkenberg, D. I., Schneider, F., ... Habel, U. (2010). Multidimensional assessment of empathic abilities: Neural correlates and gender differences. *Psychoneuroendocrinology*, 35, 67-82.
- Derrigrande, J. L. (2010). Aportes del constructivismo al desarrollo moral en el contexto socio-educativo actual: de Piaget a Maturana. *Revista Exemplum*, 1(3), 237-249.
- Díaz, F. y González, M. J. (2011). Subjective and Occupational Well-Being in a Sample of Mexican Workers. *Social Indicators Research*, 100, 273-285.
- Díaz-Aguado, M. J. (1994). *Educación y desarrollo de la tolerancia. Programas para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M. J. (2004). Estructura familiar y calidad educativa: entre el cambio y la tradición. *II Congreso La Familia en la Sociedad del Siglo XXI*. Madrid.
- Díaz-Aguado, M. J. (2008). *Estudio Estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: UCM.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez-Arias, R. y Baraja, A. (1992). *Educación y desarrollo de la tolerancia. Vol. IV. Instrumentos de evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Diener, E. (1994). El bienestar subjetivo. *Intervención Psicosocial*, 2, 67-113.
- Diener, E. y Seligman, M. E. P. (2002). Very happy people. *Psychological Science*, 13, 81-84.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. y Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. y Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada.
- Díez, E. J. (2009). *Globalización y educación crítica*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Díez, E. J. (2014). La práctica educativa intercultural en Secundaria. *Revista de educación*, 363, 12-34.
- Doistua, J., Pose, H. M. y Ahedo, R. (2016). Espacios, experiencia de ocio y participación de la juventud: contribución a los modelos de gestión e intervención a partir del análisis de buenas prácticas. *Contextos educativos: Revista de educación*, 19, 133-145.
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffitt, T. E. y Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behaviour, and delinquency. *Psychological Science*, 16, 328-335.
- Dowling, E., Gestsdottir, S., Anderson, P., Von Eye, A., Almerigi, J. y Lerner, R. M. (2004). Structural relations among spirituality, religiosity, and thriving in adolescence. *Applied Developmental Science*, 8, 7-16.
- Dubois, D. L., Bull, C. A., Sherman, M. D. y Roberts, M. (1998). Self-esteem and adjustment in early adolescence: a social-contextual perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 557-583.
- Duffy, A. L. y Nesdale, D. (2009). Peer groups, social identity and children's bullying behavior. *Social Development*, 18(1), 121-139.
- Dupper, R. y Meyer-Adams, N. (2002). Low-level violence: A neglected aspect of school climate. *Urban Education*, 37(3), 350-364.
- Dyche, L. y Zayas, L. H. (2001). Crosscultural empathy and training the contemporary psychotherapist. *Clinical Social Work Journal*, 29, 245-258.

- Eccles, J. S. y Gootman, J. A. (Eds.) (2002). *Community programs to promote youth development*. Washington, DC: Committee on Community-Level Programs for Youth, National Academy Press.
- Eccles, J. y Barber, B. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research*, 14(1), 10-43.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 665-697.
- Eisenberg, N. y Morris, A. S. (2004). Moral Cognitions and prosocial responding in adolescence. En R. Lerner y L. Steinberg (Eds.). *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 155-188). New York: Wiley.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C. y Reiser, M. (1999). Parental reactions to children's negative emotions: longitudinal relations to quality of children's social functioning. *Child Development*, 70, 513-534.
- Eisenberg, N., Zou, Q. y Koller, S. (2001). Brazilian Adolescents' Prosocial Moral Judgment and Behavior: Relations to Sympathy, Perspective Taking, Gender-Role Orientation, and Demographic Characteristics. *Child Development*, 72, 518-534.
- Elgorriaga, E., Martínez-Taboada, C. y Arnosó, A. (2014). La importancia del género y el origen cultural en los procesos migratorios y en la satisfacción con la vida de la población inmigrante. *Boletín de psicología*, 112, 7-34.
- Ellemers, N., Kortekaas, P. y Ouwerkerk, J. W. (1999). Self-categorization, commitment to the group and self-esteem as related but distinct aspects of social identity. *European Journal of Social Psychology*, 29, 371-389.
- Emler, N. y Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency*. Oxford: Blackwell Pub.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Erwin, P. (1998). *Friendship in childhood and adolescence*. London: Routledge.
- Escarbajal, A. (2010). Pluriculturalidad, instituciones educativas y formación del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(3), 95-103.
- Escarbajal, A. (2015). *Comunidades interculturales y democráticas*. Madrid: Narcea.
- Esnaola, I., Goñi, A. y Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13, 179-194.
- Esnaola, I., Rodríguez, A. y Goñi, E. (2011). Propiedades psicométricas del cuestionario de Autoconcepto AF5. *Anales de psicología*, 27(1), 109-117.
- Espada, J. P., Quiles, M. J. y Méndez, F. J. (2003). Conductas sexuales de riesgo y prevención del SIDA en la adolescencia. *Papeles del psicólogo*, 85, 1-12.
- Espelege, D. L., Holt, M. K. y Henkel, R. R. (2003). Examination of peer group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child Development*, 74, 205-220.
- Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Esteban-Guitart, M., Rivas, M. J. y Pérez, M. R. (2012). Empatía y tolerancia a la diversidad en un contexto educativo intercultural/Empathy and tolerance of diversity in an intercultural educative setting. *Universitas Psychologica*, 11(2), 415-426.
- Estévez, E. y Jiménez, T. I. (2013). La familia en el mundo contemporáneo. En G. Musitu (Coord.), *Adolescencia y familia: nuevos retos en el siglo XXI* (pp. 23-54). México D.F: Trillas.
- Estévez, E., Herrero, J. y Musitu, G. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28, 81-89.

- Estévez, E., Herrero, J., Martínez, B. y Musitu, G. (2006). Aggressive and non-aggressive 22 rejected students: An analysis of their differences. *Psychology in the Schools, 43*, 387-400.
- Estévez, E., Inglés, C. J. y Martínez-Monteaudo, M. (2013). School Aggression: Effects of classroom environment, attitude to authority and social reputation among peers. *European Journal of investigation in health, psychology and education, 3*(1), 15-28.
- Estévez, E., Jiménez, T. y Cava, M.J. (2016). A cross-cultural study in Spain and Mexico on school aggression in adolescence: examining the role of individual, family and school variables. *Cross-cultural Research, 50*(2), 1-31.
- Estévez, E., Martínez, B. y Jiménez, T. I. (2009). Las relaciones sociales en la escuela: el problema del rechazo escolar. *Psicología Educativa, 15*(1), 5-12.
- Estévez, E., Martínez, B. y Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: la perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial, 15*, 223-232.
- Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Psychosocial adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education, 24*(4), 473-483.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema, 19*, 108-113.
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008). Adolescent aggression: effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence, 31*, 433-450.
- Estévez, E., Jiménez, T. y Musitu, G. (2011). *Relaciones entre padres e hijos adolescentes (Vol. 8)*. Valencia: Nau Llibres.
- Eurostat (2011). *Migrants in Europe. An statistical portrait of first and second generation*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Expósito, F. y Moya, M. (1993). Validación de la UCLA Loneliness Scale en una muestra española. En F. Loscertales y M. Marín (Eds.), *Dimensiones psicosociales de la educación y de la comunicación* (pp. 355- 364). Sevilla: Eudema.
- Expósito, F. y Moya, M. (1999). Soledad y apoyo social. *Revista de Psicología Social, 14*(2-3), 297-316.
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism-pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences, 42*, 1069-1079.
- Faílde, J. M., Lameiras, M. y Bimbela, J. L. (2008). Prácticas sexuales de chicos y chicas españoles de 14-24 años de edad. *Gaceta Sanitaria, 22*(6), 511-519.
- Faist, T. (2009). The Transnational Social Question: Social Rights and Citizenship in a Global Context. *International Sociology, 24*(1), 7-35.
- Fanshawe, S. y Dhananjayan, S. (2010). *'You can't put me in a box': Super-diversity and the end of identity politics in Britain*. London: Institute for Public Policy Research.
- Farrington, D. P. y Painter, K. A. (2003). *Gender differences in offending: implications for risk-focused prevention*. London: Home Office RDS.
- Fascioli, A. (2010). Ética del cuidado y ética de la justicia en la teoría moral de Carol Gilligan. *Revista Actio, 12*, 41-57.
- Feitosa, F., De Matos, M., Del Prette, Z. y Del Prette, A. (2005). Suporte social, nível socio-economico e o ajustamento social e escolar de adolescentes portugueses. *Temas em Psicologia, 13*, 129-138.
- Feldman, S. S. y Rosenthal, D. A. (2000). The effect of communication characteristics on family members' perceptions of parents as sex educators. *Journal of Research on Adolescence, 10*, 119-150.

- Fergusson, D. M., Swain-Campbell, N. R. y Horwood, L. J. (2002). Deviant peer affiliations, crime and substance use: A fixed effects regression analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 419-430.
- Fering, C. y Taska, L. (1996). Family self-concept: Ideas on its meaning. En B. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 317-373). New York: Wiley.
- Fernández, O., Muratori, M. y Zubieta, E. (2013). Bienestar eudaemónico y soledad emocional y social. *Boletín de Psicología*, 108, 7-23.
- Fernández-Ballesteros, R. y Sierra, B. (1989). *Escalas de Clima Social FES, WES, CIES y CES*. Madrid: TEA.
- Fernández-Borrero, M. A. (2015). *La competencia intercultural en el ámbito de los servicios sociales comunitarios*. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva.
- Fernández-Borrero, M. A. y Vázquez-Aguado, O. (2014). La sensibilidad intercultural en población autóctona: análisis tipológico de la realidad andaluza. *Revista internacional de estudios migratorios*, 4(2), 145-176.
- Ferrando, P. J. y Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del psicólogo*, 31(1), 18-33.
- Ferreira, J. P., Pose, H. y De Valenzuela, A. L. (2015). El ocio cotidiano de los estudiantes de Educación secundaria en España. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 25, 25-49.
- Feshbach, N. D. y Feshbach, S. (1998). Aggression in schools: Towards reducing ethnic conflict and enhancing ethnic understanding. En P. K. Trickett y C. J. Schellenbach (Eds.), *Violence against children in the family and the community* (pp. 269-286). Washington: American Psychological Association.
- Florenzano, R. (1996). Aspectos biopsicosociales del crecimiento y desarrollo. En M. Maddaleno y R. Florenzano (Eds.), *Guías Curriculares. Salud Integral del Adolescente* (pp. 31-41). Santiago: Corporación de Promoción Universitaria.
- Flores-Macías, R., Jiménez, J. E. y García, E. (2015). Procesos cognoscitivos básicos asociados a las dificultades en comprensión lectora de alumnos de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 581-605.
- Flouri, E. y Buchanan, A. (2002). Life satisfaction in teenage boys: The moderating role of father involvement and bullying. *Aggressive Behavior*, 28(2), 126-133.
- Ford, T. L. y Dillard, C. B. (1996). Becoming multicultural: A recursive process of self- and social construction. *Theory into Practice*, 35, 232-238.
- Forero, C. G., Maydeu-Olivares, A. y Gallardo-Pujol, D. (2009). Factor analysis with ordinal indicators: A Monte Carlo study comparing DWLS and ULS estimation. *Structural Equation Modeling*, 16, 625-641.
- Formoso, D., Gonzales, N. A. y Aiken, L. S. (2000). Family conflict and children's internalizing and externalizing behavior: Protective factors. *American Journal of Community Psychology*, 28, 175-199.
- Fox, C. L. y Boulton, M. J. (2006). Longitudinal associations between submissive/nonassertive social behavior and different types of peer victimization. *Violence and Victims*, 21, 383-399.
- Franz, D. Z. y Gross, A. M. (2001). Child sociometric status and parent behaviors. *Behavior Modification*, 25, 3-20.
- Fredriksson, A. y Nynäs, P. (2011). Intercultural competence and false projections: a perspective on the critical tradition of intercultural documentary film. En J. Finch y P. Nynäs (Eds.) *Transforming otherness* (pp. 213-243). Piscataway, NJ, US: Transaction Publishers.
- Fredrickson, B. L. (2000). Cultivating Positive Emotions to Optimize Health and Well-Being. *Prevention & Treatment*, 3(1), Article 1.

- Frydenberg, E. (1997). *Adolescent Coping*. London: Routledge.
- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E. y Alarcón, A. (2015). Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico. Un estudio con adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 117-138.
- Fuentes, M. C., García, J. F., Gracia, E. y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7-12.
- Fuentes, R., Gamboa, J., Morales, K. y Retamal, N. (2012). Jean Piaget, Aportes a la educación del desarrollo del juicio moral para el siglo XXI. *Convergencia Educativa*, 1, 55-69.
- Furman, R., Negi, N. J., Iwamoto, D. K., Rowan, D., Shukraft, A. y Gragg, J. (2009). Social work practice with latinos: Key issues for social workers. *Social Work*, 54, 167-174.
- Furman, W. y Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 21, 1016-1024.
- Furman, W. y Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, 63, 103-115.
- Furr, R. M. y Funder, D. (1998). A multimodal analysis of personal negativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1580-1591.
- Gabelko, N. H. (1997). Age and gender differences in global, academic, social and athletic self-concepts in academically talented students. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Chicago.
- Gaeta, M. L. (2013). Promoción del aprendizaje autorregulado en la enseñanza secundaria: un estudio comparativo. *Curriculum: revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 26, 161-176.
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436-443.
- Gairín, J. e Iglesias, E. (2008). La interacción docente-discente en contextos escolares con fuerte presencia de alumnos de familia inmigrante: propuestas de la investigación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 233-252.
- Garaigordobil, M. (2000). Un estudio correlacional de las cogniciones prejuiciosas con diversas conductas sociales y con rasgos de personalidad. *Anuario de Psicología*, 31, 39-57.
- Garaigordobil, M. (2009). A Comparative Analysis of Empathy in Childhood and Adolescent: Gender Differences and Associated Socio-Emotional Variables. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9, 217-235.
- Garaigordobil, M. y Aliri, J. (2011). Sexismo hostil y benevolente: Relaciones con el autoconcepto, el racismo y la sensibilidad intercultural. *Revista de Psicodidáctica*, 16, 331-350.
- Garaigordobil, M. y Aliri, J. (2012). Parental socialization styles, parents' educational level and sexist attitudes in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 15, 592-603.
- Garaigordobil, M. y Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32, 37-64.
- Garaigordobil, M. y García, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186.
- Garaigordobil, M. y Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 51-62.
- Garaigordobil, M., Álvarez, Z. y Carralero, V. (2004). Conducta antisocial en niños de 10 a 12 años: factores de personalidad asociados y variables predictoras. *Análisis y Modificación de Conducta*, 30(130), 241-271.

- Garaigordobil, M., Cruz, S. y Pérez, J. I. (2003). Análisis correlacional y predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 24(1), 113-134.
- Garaigordobil, M., Durá, A. y Pérez, J. I. (2005). Síntomas psicopatológicos, problemas de conducta y autoconcepto- autoestima: Un estudio con adolescentes de 14 a 17 años. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 1, 53-63.
- Garaigordobil, M., Pérez, J. I. y Mozaz, M. (2008). Self-concept, self-esteem and psychopathological symptoms. *Psicothema*, 20, 114-123.
- García, F. y Gracia, E. (2010). ¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años. *Infancia y Aprendizaje*, 33(3), 365-384.
- García, F. y Musitu, G. (1999). *Autoconcepto Forma 5. AF5. Manual*. Madrid: TEA
- García, F., Musitu, G., Riquelme, E. y Riquelme, P. (2011). A confirmatory factor analysis of the "Autoconcepto Forma 5" questionnaire in young adults from Spain and Chile. *Spanish Journal of Psychology*, 14, 648-658.
- García, J. A. y Goenechea, C. (2009). *Educación intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Madrid: Wolters Kluwer.
- García, J. F., Musitu, G. y Veiga, F. (2006). Autoconcepto en adultos de España y Portugal. *Psicothema*, 18, 551-556.
- García, J., Sánchez, P., Moreno, I. y Goenechea, C. (2010). Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid: de la normativa institucional a la realidad cotidiana. *Revista de Educación*, 352, 473-493.
- García, M. A., López, A. P., Inglés, A. C., Martínez, R. L., Ureña, A. M. y López, J. P. (2011). Embarazo no deseado en adolescente en un área de salud. *SEMERGEN-Medicina de Familia*, 37(5), 227-232.
- García-Madruga, J. A. y Del Val, J. (2010): *Psicología del Desarrollo I*. Madrid: UNED.
- García-Vega, E., Menéndez, E., Fernández, P. y Cuesta, M., (2012). Sexualidad, Anticoncepción y Conducta Sexual de Riesgo en Adolescentes. *International Journal of Psychological Research*, 5(1), 79-87.
- García-Vega, E., Menéndez, E., Fernández, P. y Rico, R. (2010). Influencia del género en el comportamiento sexual de los adolescentes. *Psicothema*, 22(4), 606-612.
- Gardner, R. M., Friedman, B. N., Stark, K. y Jackson, N. A. (1999). Body-size estimations in children six through fourteen: a longitudinal study. *Perceptual and motor skills*, 88(2), 541-555.
- Garnezy, N. (1994). Reflections and commentary on risk, resilience, and development. En R. Haggerty, L. Sherrod, N. Garnezy y M. Rutter (Eds.), *Stress, risk, and resilience in children and adolescents: Processes, mechanisms, and interventions* (pp. 1-18). Cambridge: Cambridge University Press.
- Garreta, J. (2011). La atención a la diversidad cultural en Cataluña: exclusión, segregación e interculturalidad. *Revista de Educación*, 355, 213-233.
- Garrido, E., Moreno, Y., Monteros, S. y García, S. (2009). *El diálogo intercultural a través del arte*. Madrid: Cruz Roja Española.
- Garrido, L. (2009). La pedagogía del ocio, la animación socio-cultural y las actividades extraescolares como complementos a la educación. *Revista digital ciencia y didáctica*, 25, 61-73.
- Gasser, M. B. y Tan, R. N. (1999). Cultural tolerance: Measurement and latent structure of attitudes toward the cultural practices of others. *Educational and Psychological Measurement*, 59, 111-126.
- Ge, X., Conger, R. D. y Elder Jr., G. H. (2001). The relation between puberty and psychological distress in adolescent boys. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 49-70.

- Gifford-Smith, M. E. y Brownell, C. A. (2003). Childhood Peer Relationships: Social Acceptance, Friendships, and Social Network. *Journal of School Psychology, 41* (4), 235-284.
- Gifre, M., Monreal, P. y Esteban, M. (2011). El desarrollo de la identidad a lo largo del ciclo vital. Un estudio cualitativo y transversal. *Estudios de Psicología, 32*(2), 227-241.
- Gil, E. y Romo, N. (2008). Conductas de riesgo en adolescentes urbanos andaluces. *Miscelánea Comillas, 66*, 493-509.
- Gil-Jaurena, I. (2008). *El enfoque intercultural en Educación Primaria: una mirada sobre la práctica escolar*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Gil-Lacruz, A. I. y Gil-Lacruz, M. (2012). Mother Tongue and School Failure in a Multilingual Country. *International Journal of Sociology of Education, 1*(2), 157-179.
- Gil-Lacruz, M., Martín Hernández, P., Cantanero Abad, L. y Espeitx Bernat, E. (2013). Community Integration and Participation: The role of the social network in Latin American migrants in a rural province (Teruel, Spain). *Acción Psicológica, 10*(2), 129-142.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice, psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gilligan, C. (1992). Joining the resistance: Girls' development in adolescence. *Symposium on development and vulnerability in close relationships*. Montreal.
- Gilligan, C. (1996). The centrality of relationships in psychological development: A puzzle, some evidence, and a theory. En G. G. Noam y K. W. Fischer (Eds.), *Development and vulnerability in close relationships* (pp. 237-261). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gilman, R. y Huebner, E. S. (2003). A review of life satisfaction research with children and adolescents. *School Psychology Quarterly, 18*, 192-205.
- Glazier, A., Gülmezoglu, A. M., Schmid, G. P., Moreno, C. G. y Van Look, P. F. (2006). Sexual and reproductive health: a matter of life and death. *The Lancet, 368*(9547), 1595-1607.
- Goffin, R. D. (2007). Assessing the adequacy of structural equation models: Golden rules and editorial polices. *Personality and Individual Differences, 42*, 831-839.
- Goikoetxea, E. y Pascual, G. (2002). Aprendizaje cooperativo: bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación, 5*, 199-226.
- Goldbeck, L., Schmitz, T. G., Besier, T., Herschbach, P. y Henrich, G. (2007). Life satisfaction during adolescence. *Quality of Life Research, 16*, 969-979.
- Gómez, A. P. (2015a). *Actividades de educación en el tiempo libre infantil y juvenil: Proyectos educativos de ocio*. Vigo: Ideas propias Editorial SL.
- Gómez, A. P. (2015b). *Procesos grupales y educativos en el tiempo libre infantil y juvenil: Intervención educativa en la realización de actividades de ocio*. Vigo: Ideaspropias Editorial SL.
- Gómez-Campos, R., Arruda, M. D., Hobold, E., Abella, C. P., Camargo, C., Martínez-Salazar, C. y Cossio-Bolaños, M. A. (2013). Valoración de la maduración biológica: usos y aplicaciones en el ámbito escolar. *Revista Andaluza de Medicina del Deporte, 6*(4), 151-160.
- Gómez-Vela, M., Verdugo, M. A. y González-Gil, F. (2007). Calidad de vida y autoconcepto en adolescentes con necesidades educativas especiales y sin ellas. *Infancia y Aprendizaje, 30*, 523-536.
- Gonçalves, V. O. y Martínez, J. P. (2014). Imagen corporal y percepción de la influencia de los medios de comunicación: diferencias de género en una muestra de adolescentes. *Revista Inter Açãõ, 39*(3), 461-478.

- González, A. y Ramírez, M. P. (2016). La sensibilidad intercultural en relación con las actitudes de aculturación y prejuicio en inmigrantes y sociedad de acogida. Un estudio de caso. *Revista Internacional de Sociología*, 74(2), 1-10.
- González, L., Castillo, I., García-Merita, M. y Balaguer, I. (2015). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades psicológicas y bienestar: Invarianza de un modelo estructural en futbolistas y bailarines. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(1), 121-129.
- González, M., Casas, F., Malo, S., Viñas, F. y Dinisman, T. (2016). Changes with age in subjective well-being through the adolescent years: Differences by gender. *Journal of Happiness Studies*, 1-26.
- González, M., Gras, M. E., Malo, S., Navarro, D., Casas, F. y Aligué, M (2015). Adolescents' Perspective on Their Participation in the Family Context and its Relationship with Their Subjective Well-Being. *Child Indicators Research*, 8(1), 93-109.
- González-Arratia, N. I., Gil-Lacruz, M., Valdez, J. L. y Mira, D. C. (2016). Resiliencia y fortalezas personales en adolescentes mexicanos. En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano y A. Rodríguez (Coords.), *Inteligencia Emocional y Bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 528-538). Villanueva de Gállego: Ediciones Universidad San Jorge.
- González-González, H., Álvarez-Castillo, J.L. y Fernández-Caminero, G. (2015). Desarrollo y validación de una escala de medida de la empatía intercultural. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa (Relieve)*, 21(2), 1-18.
- Goodwin, R., Cook, O. y Yung, Y. (2001). Loneliness and life satisfaction among three cultural groups. *Personal Relationships*, 8, 225-230.
- Gordon, T. y Burch, N. (1998). *P.E.E. Programa do ensino eficaz*. Lisboa: Escola superior de Educação João de Deus.
- Gorostiaga, A., Balluerka, N. y Soroa, G. (2014). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. *Revista de educación*, 364, 12-38.
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A. y Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime & Delinquency*, 42, 412-444.
- Graber, J. A. (2004). Internalizing problems during adolescence. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 155-188). New York: Wiley.
- Gracia, E., Herrero, J. y Musitu, G. (1995). *El apoyo social*. Barcelona: PPU.
- Grant, C. A. y Sleeter, C. E. (2007). *Doing multicultural education for achievement and equity*. New York: Routledge.
- Green, J. W. (1998). *Cultural awareness in the human services: A multi-ethnic approach (3rd ed.)*. Toronto: Allyn & Bacon.
- Greenberger, E. Chen, C. y Beam, M. R. (1998). The role of "very important" non-parental adults in adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 321-343.
- Grinstead, C. M. y Snell, L. (1997). *Introduction to probability (2nd revised edition)*. American Mathematical Society.
- Gual, P., Pérez-Gaspar, M., Martínez-González, M. A., Lahortiga, F., De Irala-Estévez, J. y Cervera-Enguix, S. (2002). Self-esteem, personality and eating disorders: Baseline assessment of a prospective population-based cohort. *International Journal of Eating Disorders*, 31, 261-273.
- Guil, A. (1997). Construcción de la realidad en la interacción social: de la percepción a la identidad social. En M. Marín (Dir.). *Psicología Social de los Procesos Educativos* (pp. 33-45). Sevilla: Algaida.
- Gutiérrez, M. y Tito-Olavo, G. (2013). Activos para el desarrollo, ajuste escolar y bienestar subjetivo de los adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13(3), 339-355.

- Gundara, J. S. (2014). Global and civilizational knowledge: eurocentrism, intercultural education and civic engagements. *Intercultural Education*, 25(2), 114-127.
- Guyatt, G. H., Feeny, D. H. y Patrick, D. L. (1993). Measuring health-related quality of life. *Annals of internal medicine*, 118(8), 622-629.
- Hagborg, W.J. (1993). The Rosenberg Self-Esteem Scale and Harter's Self-Perception Profile for adolescents: A concurrent validity study. *Psychology in the Schools*, 30(2), 132-136.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. y Black, W. C. (2004). *Análisis Multivariante*. Madrid: Pearson.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. y Anderson, R. E. (2010). *Multivariate Data Analysis. Seventh Edition*. New Jersey: Prentice Hall.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence*. New York: Appleton.
- Hamilton, S. F. y Darling, N. (1996). Mentors in adolescents' lives. En K. Hurrelmann y S. F. Hamilton (Dir.), *Social problems and social contexts in adolescence: Perspectives across boundaries* (pp. 198-215). New York: Aldine de Gruyter.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J. y Wiseman, R. L. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421-443.
- Han, S., Fan, Y. y Mao, L. (2008). Gender difference in empathy for pain: An electrophysiological investigation. *Brain Research*, 1196, 85-93.
- Hansen, N. D., Pepitone-Arreola-Rockwell, F. y Greene, A. F. (2000). Multicultural competence: Criteria and case examples. *Professional Psychology. Research and Practice*, 31, 652-660.
- Hargreaves, D. A. y Tiggemann, M. (2004). Idealized media images and adolescent body image: "Comparing" boys and girls. *Body image*, 1(4), 351-361.
- Harter, S. (1990). Issues in the assessment of the self-concept of children and adolescents. En A. M. La Greca (Ed.), *Through the eyes of the child: Obtaining self-reports from children and adolescents* (pp. 292-325). Boston: Allyn & Bacon.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Harter, S. (2006). Developmental and individual perspectives on self-esteem. En D. K. Mroczek y T. D. Little (Eds.), *Handbook of personality* (pp. 311-336). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hartup, W. W. (1989). Behavioral manifestations of children's friendships. En T.J. Berndt y G. Ladd (Eds.), *Peer relations in child development* (pp. 46-70). New York: Wiley.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1-13.
- Hawker, D. S. y Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441-455.
- Hay, D. F., Payne, A. y Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84-108.
- Hay, I. (2000). Gender self-concept profiles of adolescents suspended from high school. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 345-352.
- Hayes-Bautista, D. (2004). *La nueva California: Latinos in the golden state*. Los Angeles, CA: University of California Press.
- Hayward, C., Killen, J. D., Wilson, D. M. y Hammer, L. D. (1997). Psychiatric risk associated with early puberty in adolescent girls. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 36(2), 255-261.

- Hazen, E., Schlozman, S. y Beresin, E. (2008). Adolescent Psychological. *Pediatrics in Review*, 29(5), 161-168.
- Heatherton, T. F. y Polivy, J. (1991). Development and validation of a scale for measuring state self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 895-910.
- Heinrich, L. M. y Gullone, E. (2006). The clinical significance of loneliness: A literature review. *Clinical psychology review*, 26(6), 695-718.
- Henderson, K. A. y Zivian, M. T. (1995). The development of gender differences in adolescent body image. *Meeting of the Society for Research in Child Development*. Indianapolis.
- Hernández, Y. (2006). Acerca del género como categoría analítica. *Nómadas: revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*, 13, 1-10.
- Herrero, J. (1994). *Estresores sociales y recursos sociales: El papel del apoyo social en el ajuste bio-psico-social*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- Herrero, J. B., Martínez, B. y Estévez, E. (2002). Actitud hacia la autoridad institucional y conductas desviadas en la escuela: el rol de la familia. *IV Congreso Estatal de Escuelas de Trabajo Social: los desafíos de la violencia*. Alicante.
- Herrero, J., Estévez, E. y Musitu, G. (2006). The relationships of adolescent school-related deviant behaviour and victimization with psychological distress: Testing a general model of the mediational role of parents and teachers across groups of gender and age. *Journal of Adolescence*, 29, 671-690.
- Hidalgo, I., Garrido, G. y Hernández, M. (2000). Health status and risk behavior of adolescents in the north of Madrid, Spain. *Journal of adolescent health*, 27(5), 351-360.
- Hilke, E. V. y Conway, G. C. (1994). *Gender equity in education*. Indiana: Reports-Descriptive.
- Hill, D. K. y Merrell, K. W. (2004). Characteristics of “controversial” children: an exploration of teacher and parent social behavior rating scale data sets. *Psychology in the Schools*, 41(5), 497- 507.
- Hoffman, M. L. (2002). *Desarrollo moral y empatía*. Barcelona: Idea Books S.A.
- Hofman, J. E., Beit-Hallahmi, B. y Hertz-Lazarowitz, R. (1982). Self-concept of Jewish and Arab adolescents in Israel. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 786-792.
- Hombrados-Mendieta, I. y Castro-Travé, M. (2013). Apoyo social, clima social y percepción de conflictos en un contexto educativo intercultural. *Anales de psicología*, 29(1), 108-122.
- Hong, Y., Fang, Y., Yang, Y. y Phua, D. (2013). Cultural attachment-A new theory and method to understand cross-cultural competence. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(6), 1024-1044.
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30, 179-185.
- Hornberger, L. L. (2006). Adolescent psychosocial growth and development. *Journal of pediatric and adolescent gynecology*, 19(3), 243-246.
- Hrdlicka, M., Blatny, M., Urbanek, T., Vermeiren, R., Ruchkin, V. y Schwab-Stone, M. (2005). Antisocial behaviour in the Czech Republic and its relation to three contexts of socialization: Family, school, and peers. *9th European Congress of Psychology*. Granada.
- Huebner, E. S. (1991a). Initial development of the Student's Life Satisfaction Scale. *School Psychology International*, 12, 231-240.
- Huebner, E. S. (1991b). Correlates of life satisfaction in children. *School Psychology Quarterly*, 6(2), 103-111.
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional of a life satisfaction for children. *Psychological Assessment*, 6, 149-158.

- Huebner, E. S. (1997). Life satisfaction and happiness. En G. Bear, K. Minke y A. Thomas (Eds.), *Children's needs II* (pp. 271-278). Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Huebner, E.S., Drane, J. W. y Valois, R. F. (2000). Levels and demographic correlates of adolescent life satisfaction reports. *School Psychology International*, 21, 281-292.
- Hui, B. P. H., Chen, S. X., Leung, C. M. y Berry, J. W. (2015). Facilitating adaptation and intercultural contact: The role of integration and multicultural ideology in dominant and non-dominant groups. *International Journal of Intercultural Relations*, 45, 70-84.
- Huppert, F. y Whittington, J. (2003). Evidence for the independence of positive and negative well-being: Implications for quality of life. *British Journal of Health psychology*, 8, 107-122.
- Ibabe, I. (2015). Predictores familiares de la violencia filio-parental: el papel de la disciplina familiar. *Anales de psicología*, 31(2), 615-625.
- IBM (2011). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 20.0 [software]*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Iglesias, J. L. (2013). Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatr Integral*, 17(2), 88-93.
- Inglés, C. J., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J. M., Ruiz-Esteban, C., Estévez, C. y Huescar, E. (2009b). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología*, 25, 93-101.
- Inglés, C. J., Martínez-González, A. E., García-Fernández, J. M., Torregosa, M. S. y Ruiz-Esteban, C. (2012). La conducta prosocial y el autoconcepto de estudiantes españoles de educación secundaria obligatoria. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 135-158.
- Inglés, C. J., Pastor, Y., Torregrosa, M. S., Redondo, J. y García-Fernández, J. M. (2009). Diferencias en función del género y el curso académico en dimensiones del autoconcepto: estudio con una muestra de adolescentes españoles. *Anuario de Psicología*, 40(2), 271-288.
- Inglés, C.J., Martínez-González, A.E., Valle, A., García-Fernández, J.M. y Ruiz-Esteban, C. (2011). Conducta prosocial y motivación académica en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Universitas Psychologica*, 10(2), 451-465.
- INJUVE, Instituto de la Juventud (2008). *Sondeo de opinión y situación de la gente joven (2ª encuesta 2008. Jóvenes e Inmigración)*. Observatorio de la Juventud en España: Madrid.
- Inozemtseva, O., Matute, E., González, A. L., Guajardo, S., Rosselli, M. y Ruíz, E. A. (2010). Influencia de la edad en la ejecución de tareas relacionadas con el lenguaje en escolares. *Revista de Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencia*, 10(1), 9-21.
- Instituto Nacional de Estadística, INE (2016). Cifras de Población a 1 de enero de 2016 Estadística de Migraciones 2015. Adquisiciones de Nacionalidad Española de Residentes 2015 (datos provisionales). *Notas de prensa INE*, 1-18.
- Isorna, M., Navia, C. y Felpeto, M. (2013). La transición de la educación primaria a la educación secundaria: sugerencias para padres. *Innovación educativa*, 23, 161-177.
- Izquierdo, I., Olea, J. y Abad, F.J. (2014). Exploratory factor analysis in validation studies: Uses and recommendations. *Psicothema*, 26(3), 395-400.
- Jackson, S., Bijstra, J., Oostra, L. y Bosma, H. (1998). Adolescents' perceptions of communication with parents relative to specific aspects of relationships with parents and personal development. *Journal of Adolescence*, 21, 305-322.
- Jackson, Y. y Warren, J. S. (2000). Appraisal, social support, and life events: Predicting outcomes behavior in school-age children. *Child Development*, 71(5), 1441-1457.
- Jiang, X., Huebner, E. S. y Hills, K. (2013). Parent attachment and early adolescents' life satisfaction: The mediating effect of hope. *Psychology in the Schools*, 50(4), 340-352.

- Jiménez, T. I. (2013). La familia con hijos adolescentes. En E. Estévez (Coord.), *Los problemas en la adolescencia: respuestas y sugerencias para padres y educadores* (pp. 21-46). Madrid: Síntesis.
- Jiménez, T. I., Estévez, E., Musitu, G. y Murgui, S. (2007). Comunicación familiar y comportamientos delictivos en la adolescencia: el doble rol mediador de la autoestima. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(1), 473- 485.
- Jiménez, T. I., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Funcionamiento familiar y consumo de sustancias en adolescentes: el rol mediador de la autoestima. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8 (1), 139-151.
- Jiménez, T. I., Musitu, G. y Murgui, S. (2006). Funcionamiento y comunicación familiar y consumo de sustancias en la adolescencia: el rol mediador del apoyo social. *Revista de Psicología Social*, 21(1), 21-34.
- Jiménez, T. I., Musitu, G., Ramos, M.J. y Murgui, S. (2009). Community involvement and victimization at school: An analysis through family, personal and social adjustment. *Journal of Community Psychology*, 37(8), 959-974.
- Johnson, H. D., LaVoie, J. C. y Mahoney, M. (2001). Interparental conflict and family cohesion: Predictors of loneliness, social anxiety, and social avoidance in late adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 16, 304-318.
- Jolliffe, D. y Farrington, D. P. (2004). Empathy and Offending: A Systematic Review and Meta- Analysis. *Aggression and Violent Behaviour*, 9, 441-476.
- Jolliffe, D. y Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the basic empathy scale. *Journal of Adolescence*, 29, 589-611.
- Jolliffe, D. y Farrington, D.P. (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables? *Journal of Adolescence*, 34, 59-71.
- Juszczak, L. y Sadler, L. (1999). Adolescent development: setting the stage for influencing health behaviors. *Adolescent medicine*, 10(1), 1-11.
- Kalinowski, Z. T., Steele-Johnson, D., Peyton, E. J., Leas, K. A., Steinke, J. y Bowling, N. A. (2013). A meta-analytic evaluation of diversity training outcomes. *Journal of Organizational Behaviour*, 34, 1076-1104.
- Keyes, C. (1998). Social Well-Being. *Social Psychology Quarterly*, 61, 121-140.
- Keyes, C. (2005). Mental Illness and/or Mental Health? Investigating Axioms of the Complete State Model of Health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 539-548.
- Keyes, C., Shmotkin, D. y Ryff, C. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1.007-1.022.
- Khanlou, N. (2004). Influences on adolescent self-esteem in multicultural Canadian secondary schools. *Public Health Nursing*, 21(5), 404-411.
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., Astor, R. y Zeira, A. (2004). The contribution of community, family and school variables on student victimization. *American Journal of Community Psychology*, 34, 187-204.
- Kies, W., Reich, A., Meyer, K., Glasow, A., Deutscher, J., Klammt, J., Yang, Y., Muller, G. y Kratzsch, J. (1999). A role for leptin in sexual maturation and puberty? *Hormone Research*, 51, 40-46.
- Kiesner, J., Cadinu, M., Poulin, F. y Bucci, M. (2002). Group identification in early adolescence: Its relation with peer adjustment and its moderator effects on peer influence. *Child Development*, 73(1), 196-208.
- Kim, K y Smith, P. K. (1998). Childhood stress, behavioural symptoms and mother–daughter pubertal development. *Journal of Adolescence*, 21(3), 231-240.

- Kim, K., Smith, P. K. y Palermi, A. L. (1997). Conflict in childhood and reproductive development. *Evolution and Human Behavior*, 18(2), 109-142.
- Klomsten, A. T., Skaalvik, E. M. y Espnes, G. A. (2004). Physical self-concept and sports: Do gender differences still exist? *Sex-Roles*, 50(1), 119-127.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: the cognitive-development approach to socialization. En D.A. Goslin, *Handbook of socialization theory and research* (pp. 347-480). Chicago: Rand McNally College Publishing Company.
- Kokkinos, C. M. y Kipritsi, E. (2012). The Relationship between Bullying, Victimization, Trait Emotional Intelligence, Self-Efficacy and Empathy among Preadolescents. *Social Psychology of Education*, 15, 41-58.
- Kozziel, S. y Lipowicz, A. (2009). Concurrent Effect of Social Factors and Maturity Status on Height and BMI of Adolescent Girls. *Journal Life Sciences*, 1(2), 133-137.
- Krevans, J. y Gibbs, J. C. (1996). Parents' use of inductive discipline: Relations to children's empathy and prosocial behavior. *Child Development*, 67(6), 3263-3277.
- Krzemien, D. (2011). Contribuciones actuales de la Psicología del Desarrollo y del envejecimiento en la investigación de la sabiduría. *Estudios Interdisciplinarios sobre o Envelhecimento*, 16(2), 261-289.
- Kuhn, D. (2000). Adolescence: Adolescent thought processes. En A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology* (pp. 52-59). Washington, DC, & New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Kukiyama, K. (2002). Relationship between emotional competence and social information processing: an application to assertion behavior. *Japanese Journal of Counseling Science*, 35(1), 66-75.
- Kulik, C. T. y Roberson, L. (2008). Diversity initiative effectiveness: What organizations can (and cannot) expect from diversity recruitment, diversity training, and formal mentoring programs. En A. P. Brief (Ed.), *Diversity at work* (pp. 265-317). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kupersmidt, J. B., Coie, J. D. y Dodge, K. A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. En S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 17-59). New York: Cambridge University Press.
- Laftman, S. B. y Östberg, V. (2006). Pros and cons of social relations. An analysis of adolescents' health complaints. *Social Science and Medicine*, 63(3), 611-623.
- Lalueza, J. L. y Crespo, I. (2012). Diversidad cultural, investigación psicológica e intervención educativa. *Cultura y Educación*, 24(2), 131-135.
- Lapsley, D. K. (1996). *Moral psychology*. Boulder, CO: Westview Press.
- Larsen, R.J. y Diener, E. (1987). Affect intensity as an individual difference characteristic: A review. *Journal of Research in Personality*, 21, 1-39.
- Larson, R. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55, 170-183.
- Larson, R. y Kleiber, D. (1993). Daily experience of adolescents. En P. H. Tolan y B. J. Cohler (Eds.), *Handbook of clinical research and practice with adolescents* (pp. 125-145). Oxford, UK: John Wiley & Sons.
- Larson, R. y Richards, M. H. (1994). *Divergent realities: The emotional lives of fathers, mothers, and adolescents*. Nueva York: Basic Books.
- Laursen, B., Coy, K. C. y Collins, W. A. (1998). Reconsidering Changes in Parent-Child Conflict across Adolescence: A Meta-Analysis. *Child Development*, 69(3), 817-832.
- Lehalle, H. (1995). *Psychologie des adolescents*. Paris: Puf.

- Leiva, J. J. (2007). Estrategias de gestión y regulación de conflictos en los contextos educativos de educación intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(3), 1-8.
- Leiva, J. J. (2008). La escuela como espacio privilegiado para el desarrollo de la educación intercultural: el compromiso de los profesores. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 27(1), 13-35.
- Leiva, J. J. (2010). La formación del profesorado de educación primaria y secundaria en educación intercultural: un estudio cualitativo. *Ciencias de la Educación*, 223, 311-332.
- Leiva, J. J. (2011). *Convivencia y Educación Intercultural: análisis y propuestas pedagógicas*. Alicante: ECU.
- Leiva, J. J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID), Monográfico 2*, 172-192.
- Leiva, J. J. (2013). Bases conceptuales de la educación intercultural. De la diversidad cultural a la cultura de la diversidad. *Foro de Educación*, 11(15), 169-197.
- Leiva, J. J. (2015). Interculturalidad y estilos de aprendizaje: nuevas perspectivas pedagógicas. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 3, 36-51.
- León, B., Felipe, E. y Gómez, T. (2010). Variables individuales que influyen en las actitudes hacia la inmigración en el ámbito escolar. *Anales de psicología*, 26(2), 359-368.
- León, B., Felipe, E., Gómez, T., Gonzalo, M. y Latas, C. (2007). Socialización y autoconcepto en una muestra de alumnos inmigrantes marroquíes. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 53-65.
- Lerner, R. M., Dowling, E. M. y Anderson, P. M. (2003). Positive Youth Development: Thriving as a basic of personhood and civil society. *Applied Developmental Science*, 7, 172-180.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., ... Von Eye, A. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H Study of Positive Youth Development. *Journal of Early Adolescence*, 25, 17-71
- Lerner, R.M. (2004). *Liberty: Thriving and civic engagement among America's youth*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Leung, C., Pe-Pua, R. y Karnilowicz, W. (2006). Psychological adaptation and autonomy among adolescents in Australia: A comparison of Anglo-Celtic and three Asian groups. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 99-118.
- Levin K. A., Dallago L. y Currie C. (2012). The association between adolescent life satisfaction, family structure, family affluence and gender differences in parent-child communication. *Social Indicators Research*, 106, 287-305.
- Lewinsohn, P. M., Redner, E. y Seeley, J. R., (1991). The relationship between life satisfaction and psychosocial variables: New perspectives. En F. Strack, M. Argyle y N. Schwarz (Eds.), *Subjective well-being: An interdisciplinary perspective* (pp. 193-212). New York: Pergamon.
- Liebkind, K. y Jasinskaja-Lahti, I. (2000). Acculturation and psychological well-being among immigrant adolescents in Finland: A comparative study of adolescents from different cultural backgrounds. *Journal of Adolescent Research*, 15, 446-469.
- Lila, M. (1995). *Autoconcepto, valores y socialización: un estudio transcultural*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- 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. S. y Musitu, G. (2002). Family stress, family functioning and adolescent adjustment. *VIII Conference of the European Association for Research on Adolescence*. Oxford.

- Lin, N. (1986). Conceptualizing social support. En N. Lin, A. Dean y W. Ensel (Eds.), *Social Support, life events and depression* (pp. 17-30). New York: Academic Press.
- Lin, N. y Ensel, W. M. (1989). Life stress and health: Stressors and resources. *American Sociological Review*, 382-399.
- Lind, G. (2000). O significado e medida da competência moral revisitada: um modelo do duplo aspecto da competência moral. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 13(3), 399-416.
- Lind, G. (2006). The moral judgment test: comments on Villegas de Posada's critique 1. *Psychological reports*, 98(2), 580-584.
- Lind, G. (2011). Promoviendo las competencias morales y democráticas: expresarse y escuchar a otros. *Postconvencionales*, 3, 26-41.
- Little, R. R. (1993). What's working for today's youth: The issues, the programs, and the learnings. *Institute for Children, Youth, and Families Fellows' Colloquium*. East Lansing.
- Litvack-Miller, W., McDougall, D. y Romney, D. M. (1997). The structure of empathy during middle childhood and its relationship to prosocial behavior. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 123(3), 303-324.
- Liu, W., Tian, L. y Gilman, R. (2005). A cross-cultural study on life satisfaction between Chinese and American middle-school students. *Chinese Mental Health Journal*, 19, 319-321.
- Liu, Y. (2003). Parent-child interaction and children's depression: the relationship between parent-child interaction and children's depressive symptoms in Taiwan. *Journal of Adolescence*, 26(4), 447-457.
- Lloret, S., Ferreres, A., Hernández, A. y Tomás, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169.
- Locker, J. y Cropley, M. (2004). Anxiety, depression and self-esteem in secondary school children: an investigation into the impact of standard assessment tests (SATS) and other important school examinations. *School Psychology International*, 25(3), 333-345.
- López, F. (2004). Conducta sexual de mujeres y varones: iguales y diferentes. En E. Barberá y M. Martínez-Belloch (Eds.), *Psicología y Género* (pp. 145-170). Madrid: Prentice Hall.
- López, J. (2015). Infancia y educación intercultural. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4(3), 13-18.
- Lorente, S. (2014). *Efecto de la competencia social, la empatía y la conducta prosocial en adolescentes*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- Lozano, A. M. y Etxebarria, I. (2007). La tolerancia a la diversidad en los adolescentes y su relación con la autoestima, la empatía y el concepto del ser humano. *Infancia y Aprendizaje*, 30(1), 109-129.
- Lucas, R. E., Diener, E. y Suh, E. M. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 616-628.
- Luján, I. (2002). Autoconcepto y conflictos en la construcción de la identidad adolescente en una sociedad cambiante. *Revista Psicosocial*, 3, 1-27.
- Luthar, S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. En D. Cicchetti y D.J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaptation (2ª edición, Vol. 3)* (pp. 739-795). Nueva York: Wiley.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. y Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71, 543-562.
- Ma, C. Q. y Huebner, E. S. (2008). Attachment relationships and adolescents' life satisfaction: Some relationships matter more to girls than boys. *Psychology in the Schools*, 45, 177-190.
- Maccoby, E. y Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.

- Machargo, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos: teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M. y William, J. (2004). Confidence limits for the indirect effect: Distribution of the product and resampling methods. *Multivariate Behavioral Research*, 39, 99-128.
- Madariaga, J. M. y Arriaga, C. (2011). Análisis de la práctica educativa del profesorado de música y su relación con la motivación del alumnado. *Cultura y Educación*, 23, 463-476.
- Maganto, J. M. y Bartau, I. (2004). *Corresponsabilidad familiar: fomentar la cooperación y responsabilidad de los hijos*. Madrid: Pirámide.
- Mahon, N. E., Yarcheski, A. y Yarcheski, T. J. (1994). Differences in social support and loneliness in adolescents according to developmental stage and gender. *Public Health Nursing*, 11(5), 361-368.
- Mahoney J. L. y Cairns, R. B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, 33, 241-253.
- Mahoney, J. L. y Stattin, H. (2000). Leisure time activities and adolescent anti-social behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, 23(2), 113-127.
- Mahoney, J. L., Schweder, A. E. y Stattin, H. (2002). Structured after-school activities as a moderator of depressed mood for adolescents with detached relations to their parents. *Journal of Community Psychology*, 30(1), 69-86.
- Main, M. (2000). Attachment theory. En A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology* (pp. 289-293). Washington, DC, & New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Malecki, C. K. y Demaray, M. K. (2003). What type of support do they need? Investigating student adjustment as related to emotional, informational, appraisal and instrumental support. *School Psychology Quarterly*, 18, 231-252.
- Malo, S., Bataller, S., Casas, F., Gras, M. E. y González, M. (2011). Análisis psicométrico de la escala multidimensional de autoconcepto AF5 en una muestra de adolescentes y adultos de Cataluña. *Psicothema*, 23(4), 871-878.
- Manota, M. A. y Melendro, M. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: más allá de los contenidos académicos. *Contextos educativos*, 19, 55-74.
- Mantzoros, C. S. (2000). Role of leptin in reproduction. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 900, 135-143.
- Marchant, G. J., Paulson, S. E. y Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school student's perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38, 505-519.
- Marcia, J. E. (1991). Identity and self-development. En R. M. Lerner, A. C. Peterson y J. Brooks-Gunn, *Encyclopedia of Adolescence* (pp. 529-533). New York: Garland.
- Marcia, J. E., Waterman, A. S., Matteson, D. R., Archer, S. L. y Orlofski, J.L. (1993). *Ego identity: A handbook for psychosocial research*. New York: Springer-Verlag.
- Marina, J. A., Rodríguez, M. T. y Lorente, M. (2015). *El nuevo paradigma de la adolescencia*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, FAD.
- Markey, C. N. (2010). Invited commentary: Why body image is important to adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(12), 1387-1391.
- Markland, D. (2007). The golden rule is that there are no golden rules: A commentary on Paul Barrett's recommendations for reporting model fit in structural equation modelling. *Personality and Individual Differences*, 42, 851-858.
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.

- Marsh, H. W. (1992). The multidimensional structure of academic self-concept: invariance over gender and age. *American Educational Research Journal*, 30, 841-860.
- Martín, L. (2003). La diversidad cultural y lingüística en centros de enseñanza de la Comunidad de Madrid. En L. Martín (Dir.), *¿Asimilar o integrar?: dilemas ante el multilingüismo en las aulas* (pp. 179-231). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Martinelli, S. y Taylor, M. (2000). *Intercultural Learning. T-kit*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Martínez, B. (2013). El mundo social del adolescente: amistades y pareja. En E. Estévez (Coord.), *Los problemas en la adolescencia: respuestas y sugerencias para padres y educadores* (pp. 71-96). Madrid: Síntesis.
- Martínez, B., Murgui, S., Musitu, G. y Monreal, M. C. (2008). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 679-692.
- Martínez, B., Povedano, A., Amador, L. y Moreno, 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, I., Fuentes, M. C., García, F. y Madrid, I. (2013). El estilo de socialización familiar como factor de prevención o riesgo para el consumo de sustancias y otros problemas de conducta en los adolescentes españoles. *Adicciones*, 25(3), 235-242.
- Martínez, I., Musitu, G., García, J. F. y Camino, L. (2003). Un análisis transcultural de los efectos de la socialización familiar en el autoconcepto: España y Brasil. *Psicología, Educação e Cultura*, 7, 239-258.
- Martínez, J. C. y Pimente, M. G. (2015). Citologías alteradas, edad, inicio de las relaciones sexuales, número de parejas y promiscuidad. *Revista de Ciencias Médicas de La Habana*, 21(2), 371-383.
- 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 (2-3), 235-250.
- Martínez, R. A. (1996). *Familia y Educación. Fundamentos teóricos y metodológicos*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- 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.
- Martín-Hernández, P., Ochoa, E., Izquierdo, A. y Gil-Lacruz, M. (2007). Capital Social e Inmigración: Conceptualización Operativa de la Inserción Sociolaboral de los Inmigrantes. *Revista de Humanidades*, 13, 257-281.
- Masten, A. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Mata, P. (2009). Ciudadanía y participación democrática. Sobre las condiciones de posibilidad de una sociedad intercultural. En T. Aguado y M. Del Olmo (Coords.), *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas* (pp. 31-46). Madrid: UNED, Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Matalinares, M. L., Arenas, C., Dioses, A., Muratta, R., Pareja, C., Acosta, D., Díaz, G., García, C., Diego, M. y Chávez, J. (2005). Inteligencia emocional y autoconcepto en colegiales de Lima Metropolitana. *Revista de investigación en Psicología*, 8(2), 41-55.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- McCullough, G., Huebner, E. S. y Laughlin, J. E. (2000). Life events, self-concept and adolescents' positive subjective well-being. *Psychology in the Schools*, 37(3), 281-290.
- McGee, R., Williams, S., Poulton, R. y Moffitt, T. (2000). A longitudinal study of cannabis use and mental health from adolescence to early adulthood. *Addiction*, 95, 491-503.

- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M. y Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of School Health*, 72, 138-146.
- Mead, M. (1967). *Adolescencia y cultura en Samoa*. Buenos Aires: Paidós.
- Mead, M. (1972). *Experiencias personales y científicas de una antropóloga*. Buenos Aires: Paidós.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N. y Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74(4), 1145-1157.
- Meneses, C., Romo, N., Uroz, J., Gil, E., Markez, I., Giménez, S. y Vega, A. (2009). Adolescencia, consumo de drogas y comportamientos de riesgo: diferencias por sexo, etnicidad y áreas geográficas en España. *Trastornos adictivos*, 11(1), 51-63.
- Merrel, K. W. (1993). The relationship between social behavior and self-concept in school settings. *Psychology in the Schools*, 30, 293-298.
- Mestre, M. V., Samper, P., Frías, M. D. y Tur, A. M. (2009). Are Women More Empathetic than Men? A Longitudinal Study in Adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 76-83.
- Mestre, M. V., Samper, P. y Frías, M. D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14(2), 227-232.
- Mestre, V., Frías, D. y Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16, 255-260.
- Mestre, V., Frías, D. y Tur, A. M. (1997). Variables personales y empatía. En V. Mestre y E. Pérez-Delgado (Eds.), *Cognición y afecto en el desarrollo moral. Evaluación y programas de intervención* (pp. 163-193). Valencia: Promolibro.
- Mestre, V., Samper, P., Tur, A. y Díez, I. (2001). Estilos de crianza y desarrollo prosocial de los hijos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54, 691-703.
- Mestre, V., Samper, P., Tur-Porcar, A. M., Richaud, M. C. y Mesurado, B. (2012). Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1263-1275.
- Michael, S. (2009): Immigrant Girls and their Family Relationships Continuities and Discontinuities: Patterns of Migration, Adolescent. *Qualitative Social Work*, 8, 229-247.
- Micó-Cebrián, P. y Cava, M. J. (2014). Sensibilidad intercultural, empatía, autoconcepto y satisfacción con la vida en alumnos de educación primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 37(2), 342-367.
- Miller, P. A., Eisenberg, N., Fabes, R. A. y Shell, R. (1996). Relations of moral reasoning and vicarious emotion to Young children's prosocial behavior toward peers and adults. *Developmental Psychology*, 32(2), 210-219.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *Datos y cifras curso escolar 2016-2017*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD). *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2011-2012. Resultados detallados*. Datos disponibles en: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado/2011-2012.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD). *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2012-2013. Resultados detallados*. Datos disponibles en: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado/2012-2013.html>
- Molero, D., Castro, R. y Zagalaz, M. L. (2012). Autoconcepto y ansiedad: Detección de indicadores que permitan predecir el riesgo de padecer adicción a la actividad física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 91-100.
- Molero, D., Zagalaz, M. L. y Cachón, J. (2013). Estudio comparativo del autoconcepto físico a lo largo del ciclo vital. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 135-142.

- Molinuevo, B., Bonillo, A., Pardo, Y., Doval, E. y Torrubia, R. (2010). Participation in extracurricular activities and emotional and behavioral adjustment in middle childhood in Spanish boys and girls. *Journal and Community psychology*, 38(7), 842-857.
- Molpeceres, M. A., Llinares, L. y Bernard, J. C. (1999). La percepción de las figuras de autoridad formales e informales y la inclinación a la conducta delictiva en la adolescencia: Un análisis preliminar de sus relaciones. *Intervención Psicosocial*, 8, 349-367.
- Monarca, H. A., Rappoport, S. y Fernández, A. (2012). Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria. *Revista española de orientación y psicopedagogía* 23(3), 49-62.
- Monceri, F. (2009). The transculturing self II: Constructing identity through identification. *Language and Intercultural Communication*, 9, 43-53.
- Monchietti, A., Lombardo, E. y Krzemien, D. (2006). Búsqueda de especificidad del pensamiento en la vejez: Piaget y su legado. *Investigaciones en psicología*, 11(2), 79-89.
- Montero, M. y Sánchez-Sosa, J. J. (2001). La soledad como fenómeno psicológico: un análisis conceptual. *Salud mental*, 24(1), 19-27.
- Montoya, B. I. y Landero., R. (2008). Satisfacción con la vida y autoestima en jóvenes de familias monoparentales y biparentales. *Psicología y Salud*, 18(1), 117-122.
- Montserrat, C., Dinisman, T., Bălătescu, S., Grigoraș, A. y Casas, F. (2015). The Effect of Critical Changes and Gender on Adolescents' Subjective Well-Being: Comparisons Across 8 Countries. *Child Indicators Research*, 8(1), 111-131.
- Moos, R. H. y Trickett, E. J. (1973). *Classroom Environment Scale manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Moreno, C., Ramos, P., Rivera, F., Jiménez-Iglesias, A., García-Moya, I., Sánchez-Queija, I., ... Granado-Alcón, M. C. (2012). *Las conductas relacionadas con la salud y el desarrollo de los adolescentes españoles. Resultados del estudio HBSC-2010 con chicos y chicas españoles de 11 a 18 años*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21, 537-542.
- Moreno, M. C., Muñoz, M. V., Pérez, P. y Sánchez-Queija, I. (2004). *Los adolescentes españoles y su salud. Un análisis en chicos y chicas de 11 a 17 años*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Morrison, M. (1997). *Fundamentos de Enfermería en Salud Mental*. Madrid: Harcourt Brace.
- Moya, M. y Puertas, S. (2008). Estereotipos, inmigración y trabajo. *Papeles del psicólogo*, 29(1), 6-15.
- Muncer, S. J. y Ling, J. (2006). Psychometric Analysis of the Empathy Quotient (EQ) Scale. *Journal of Personality and Individual Differences*, 40, 1111-1119.
- Muñoz, A. (1997). *Educación Intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Muñoz, A. (2000) Hacia una educación intercultural: enfoques y modelos. *Encounters on education*, 1, 81-106.
- Muñoz, L. C., Qualter, P. y Padgett, G. (2011). Empathy and Bullying: Exploring the Influence of Callous-Unemotional Traits. *Child Psychiatry and Human Development*, 42(2), 183-196.
- Murgui, S., García, F., García, Á. y García, C. (2012). Autoconcepto en jóvenes practicantes de danza y no practicantes: Análisis factorial confirmatorio de la escala AF5. *Revista de psicología del Deporte*, 21, 0263-269.

- Murray, C. y Murray, K. M. (2004). Child level correlations of teacher-students relationships: an examination of demographic orientation characteristics, academia orientations, and behavioural orientations. *Psychology in the schools*, 41, 751-762.
- Musitu G. y García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.
- Musitu, G. y Cava, M. J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Musitu, G. y 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, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia. Un modelo de análisis e intervención psicosocial*. Madrid: Síntesis.
- Musitu, G., Estévez, E., Martínez, B. y Jiménez, T. (2008). *La adolescencia y sus contextos: familia, escuela e iguales*. Madrid: Pearson Educación.
- Musitu, G., López, E. y Emler, N. (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority, and violent behaviour at school in adolescence. *Adolescence*, 42, 779-794.
- Musitu, G., Román, J. M. y Gracia, E. (1988). *Familia y educación: prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.
- Muthén, B. O. y Muthén, L. K. (1998-2010). *Mplus user's guide (6th ed.)*. Los Ángeles, CA: Muthén & Muthén.
- Muuss R. E. (1996). Theoretical expansion and empirical support for Erikson's theory. En Muuss R. E., editor. *Theories of Adolescence. 6th ed.* (pp. 58-68). New York: McGraw-Hill.
- Muuss, R., Velder, E. Y Porton, H. (1988). *Theories of adolescence*. New York: Random House.
- Myers, D. G. (2000). The funds, friends, and faith of happy people. *American Psychologist*, 55, 56-67.
- Myers, D. G. y Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6, 10-19.
- Navarro-Pertusa, E., Reig-Ferrer, A., Barberá, E. y Ferrer, R. I. (2006). Grupo de iguales e iniciación sexual adolescente: diferencias de género. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(1), 79-96.
- Navas, M. S., García, C., Rojas, A. J., Pumares, P. y Cuadrado, I. (2006). Actitudes de aculturación y prejuicio: la perspectiva de autóctonos e inmigrantes. *Psicothema*, 18(2), 187-193.
- Navas, M. S., Pumares, P., Sánchez, J., García, M. C., Rojas, A. J., Cuadrado, I., ... Fernández, J. S. (2004). *Estrategias y actitudes de aculturación: la perspectiva de los inmigrantes y de los autóctonos en Almería*. Sevilla: Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias. Consejería de Gobernación. Junta de Andalucía.
- Nesdale, D., Griffith., J., Durkin, K. y Maass, A. (2005). Empathy, group norms and children's ethnic attitudes. *Applied Developmental Psychology*, 26, 623-637.
- Neto, F. (1995). Predictors of satisfaction with life among second generation migrants. *Social Indicators Research*, 35, 93-116.
- Neto, F. (2001). Satisfaction with life among adolescents from immigrant families in Portugal. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 53-67.
- Nguyen, H. H. (2006). Acculturation in the United States. En D. L. Sam y J. W. Berry (Eds.), *Cambridge handbook of acculturation psychology* (pp. 311-330). Cambridge: Cambridge University Press.

- Niec, L. N. y Russ, S. W. (2002). Children's Internal Representations, Empathy, and Fantasy Play: a Validity Study of the SCORS-Q. *Psychological Assessment, 14*, 331-338.
- Nolen-Hoeksema, S. y Rusting, C. L. (2003). Gender differences in well-being. En D. Kahneman, E. Diener y J. Schwartz (Eds.), *Well-being. The foundations of hedonic psychology* (pp. 330-350). New York: Russell Sage Foundation.
- Nucci, L.P. (2001). *Education in the moral domain*. New York: Cambridge U. Press.
- Oberle E., Schonert-Reichl K. A. y Zumbo B. D. (2011). Life satisfaction in early adolescence: Personal, neighborhood, school, family, and peer influences. *Journal of Youth and Adolescence, 40*, 889-901.
- Oblitas, G. y Becoña, E. (2000). *Psicología de la salud*. México: Plaza y Valdés.
- OCDE. (2008). *Perspectives des migrations internationales*. Paris: OCDE.
- Offer, D., Ostrov, E., Howard, K. I. y Atkinson, R. (1988). *The teenage world: Adolescents' self-image in ten countries*. Nueva York: Plenum.
- Oishi, S., Diener, E., Lucas, R. E. y Suh, E. M. (1999a). Cross-cultural variations in predictors of life satisfaction: Perspectives from needs and values. *Personality and Social Psychology Bulletin, 25*, 980-990.
- Oishi, S., Diener, E., Suh, E. M. y Lucas, R. E. (1999b). Value as a moderator in subjective well-being. *Journal of Personality, 67*, 157-184.
- Oliva, A. (2003). Adolescencia en España a principios del siglo XXI. *Cultura y Educación, 15*(4), 373-383.
- Oliva, A. (2004). La adolescencia como riesgo y oportunidad. *Infancia y Aprendizaje, 27*, 115-122.
- Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología, 37*(3), 209-222.
- 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.
- Oliva, A., Parra, A. y Sánchez (2002). Relaciones con padres e iguales como predictoras del ajuste emocional y conductual durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología, 20*(2), 225-242.
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A. y Pertegal, M. A. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje, 33*, 223-234.
- Olmos, A. (2010). Construcción discursiva del alumno inmigrante extranjero en Andalucía: el otro en nuestras escuelas. *Revista de Educación, 353*, 469-493.
- Olson, C. L. y Kroeger, K. R. (2001). Global competency and intercultural sensitivity. *Journal of Studies in International Education, 5*(2), 116-137.
- Onrubia, J. (1997). El papel de la escuela en el desarrollo del adolescente. En E. Martí y J. Onrubia (Coords.), *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente* (pp. 15-33). Barcelona: ICE/Horsori.
- Operario, D., Tschann, J., Flores, E. y Bridges, M. (2006). Brief report: Associations of parental warmth, peer support, and gender with adolescent emotional distress. *Journal of Adolescence, 29*, 299-305.
- Orcasita, L. y Uribe, A. (2010). La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes. *Psychologia: Avances de la Disciplina, 4*, 69-82.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Orizo, F. A. y Elzo, J. (2000). *España 2000, entre el localismo y la globalidad*. Madrid: Fundación Santa María y Universidad de Deusto.
- Oropesa, F., Moreno, C., Pérez, P. y Muñoz-Tinoco, V. (2014). Rutinas de tiempo libre: oportunidad y riesgo en la adolescencia. *Cultura y Educación, 26*(1), 159-183.

- Ortega, P. y Mínguez, V. (1997). El reto de la educación intercultural. *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 9, 41-53.
- Ortega, P., Mínguez, R. y Gil, R. (1996): *Valores y educación*. Ariel, Barcelona.
- Ortega, R. (2000). *Educación para prevenir la violencia*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Programa Educativo de prevención de maltrato entre compañeros y compañeras*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Ortiz, P., Duelo, M. y Escribano, E. (2013). La entrevista en salud mental infanto-juvenil (II): el desarrollo psicoafectivo y cognitivo del niño. *Pediatría Atención Primaria*, 15, 89e41-89e55.
- Osma, J. J., Crespo, E. y Femoselle, E. (2011). Evaluación de la sensibilidad intercultural en la Universitat Jaume I: Datos preliminares sobre una muestra de jóvenes estudiantes. *Quaderns Digitals*, 69, 1-19.
- Osuna, C. (2012). En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica. *Revista de Educación*, 258, 38-58.
- Overton, W. F. y Byrnes, J. P. (1991). Cognitive development. En R. M. Lerner, A. C. Peterson y J. Brooks-Gunn (Eds.), *Encyclopedia of Adolescence* (pp. 151-156). New York: Garland.
- Oyserman, D., Coon, H. M. y Kemmelmeier, M. (2002). Rethinking individualism and collectivism: Evaluation of theoretical assumptions and meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 128(1), 3-72.
- Padilla, M. T., García, S. y Suárez, M. (2008). Diferencias de género en el autoconcepto general y académico de estudiantes de 4º de ESO. *Revista de Educación*, 353, 495-515.
- Páez, D., Bilbao, M. y Javaloy, F. (2008). Del trauma a la felicidad. En M. Casullo (Ed.), *Prácticas en Psicología Positiva* (pp. 159-202). Buenos aires: Lugar Editorial.
- Palacios, J. R. (2015). Estimación psicométrica de la escala de autoeficacia ante conductas de riesgo para adolescentes en México. *Psychosocial Intervention*, 24(1), 1-7.
- Palmer, B., Donaldson, C. y Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 33, 1091-1100.
- Palmonari, A. (1993). *Psicología dell' adolescenza*. Bologna: Il Mulino.
- Palomero, J. E. y Fernández, M. R. (2002). La formación del profesorado ante el fenómeno de la violencia y convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 13-35.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. y Feldman, R. D. (2001). *Desarrollo humano*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Papini, D. R., Farmer, F. F., Clark, S. M., Micka, J. C. y Barnett, J. K. (1990). Early adolescent age and gender differences in patterns of emotional self-disclosure to parents and friends. *Adolescence*, 25(100), 959-976.
- Park, N. (2004). Character strengths and positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 40-54.
- Park, N. y Huebner, E. S. (2005). A cross-cultural study of the levels and correlates of life satisfaction among adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36, 444-456.
- Park, N., Huebner, E.S., Laughlin, J. E., Valois, R. F. y Gilman, R. (2004). A cross-cultural comparison of the dimensions of child and adolescent life satisfaction reports. *Social Indicators Research*, 66, 61-79.
- Parker, J. G. y Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children "at risk"? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Parker, J. G. y Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental psychology*, 29(4), 611.

- Parra, A. y Oliva, A. (2002). Comunicación y conflicto familiar durante la adolescencia. *Anales de psicología*, 18, 215-231.
- Parra, A., Oliva, A. y Sánchez-Queija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología*, 35, 331-346.
- Pastor, Y., Balaguer, I. y García-Merita, M.L. (2003). El autoconcepto y la autoestima en la adolescencia media: análisis diferencial por curso y género. *Revista de Psicología Social*, 18(2), 141-159.
- Paterna, C., Martínez, C. y Vera, J. (2003). *Psicología Social. De la teoría a la práctica cotidiana*. Madrid: Pirámide.
- Pavot, W. y Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction with Life Scale. *Psychological Assessment*, 5(2), 164-172.
- Pavot, W., Diener, E. D., Colvin, C. R. y Sandvik, E. (1991). Further validation of the satisfaction with life scale: Evidence for the cross-method convergence of well-being measures. *Journal of personality assessment*, 57(1), 149-161.
- Payne, A. A., Gottfredson, D. C. y Gottfredson, G. D. (2003). Schools as communities: The relationships among communal school organization, student bonding, and school disorder. *Criminology*, 41, 749-777.
- Pedone, C. (2000). Globalización y migraciones internacionales. Trayectorias y estrategias migratorias de ecuatorianos en Murcia, España. *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 69, 1-9.
- Peiró, S. (2009) (Coord.). *Multiculturalidad escolar y convivencia educativa*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Peláez-Fernández, M.A., Raich, R.M. y Labrador, F.G. (2010). Trastornos de la conducta alimentaria en España: Revisión de estudios epidemiológicos. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios*, 1(1), 62-75.
- Peplau, L. A. y Perlman, D. (1984). Loneliness research: A survey of empirical findings. En L.A. Peplau y S.E. Goldston (Eds.), *Preventing the harmful consequences of severe and persistent loneliness* (pp. 13-47). Rockville, MD: National Institute of Mental Health.
- Peplau, L. A. y Perlman, D. (Eds.) (1982). *Loneliness: A sourcebook of current theory, research, and therapy*. Nueva York: Wiley.
- Pertegal, M. A. (2014). Los centros de Educación Secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- Petersen, A. C. y Crockett, L. (1985). Pubertal timing and grade effects on adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 14(3), 191-206.
- Peterson, C. y Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.
- Pettigrew, T. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49, 65-85.
- Phinney, J. S. (2000). Ethnic identity. En A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology* (pp. 254-259). Washington, DC, and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Phinney, J. S. y Ong, A. D. (2002). Adolescent-parent disagreements and life satisfaction in families from Vietnamese- and European-American backgrounds. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 556-561.
- Piaget, J. (1972). Intelectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15, 1-12.
- Pinto, V. (1996). La escuela como contexto de enseñanza-aprendizaje. En R. A. Clemente y C. Hernández, *Contextos de desarrollo psicológico y educación* (pp. 221-230). Málaga: Aljibe.

- Pittman, K. (1993). *Stronger staff, stronger youth conference. Summary report*. Washington, DC: Center for Youth Development and Policy Research.
- Pittman, K. (2000). Balancing the equation: Communities supporting youth, youth supporting communities. *Community Youth Development Journal*, 1, 8-10.
- Portela, M. L., Da Costa, H., Mora, M. y Raich, R. (2012). La epidemiología y los factores de riesgo de los trastornos alimentarios en la adolescencia: una revisión. *Nutrición hospitalaria*, 27(2), 391-401.
- Povedano, A., Cava, M. J., Monreal, M. C., Varela, R. y Musitu, G. (2015). Victimization, loneliness, overt and relational violence at the school from a gender perspective. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15, 44-51.
- Povedano, A., Hendry, L.B., Ramos, M.J y Varela, R. (2011). Victimización Escolar: Clima Familiar, Autoestima y Satisfacción con la Vida desde una Perspectiva de Género. *Psychosocial Intervention*, 20(1), 5-12.
- Proctor, C. L., Linley, P. A. y Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal of happiness studies*, 10(5), 583-630.
- Proverbio, A. M., Adorni, R., Zani, A. y Trestianu, L. (2009). Sex differences in the brain response to affective scenes with or without humans. *Neuropsychologia*, 47, 2374-2388.
- Radzik, M., Sherer, S. y Neinstein, L. S. (2002). Psychosocial development in normal adolescents. En L. S. Neinstein (Ed.), *Adolescent Health Care: A Practical Guide* (pp. 52-59). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Rajmil, L., Estrada, M., Herdman, M., Serra-Sutton, V. y Alonso, J. (2001). Calidad de vida relacionada con la salud (CVRS) en la infancia y la adolescencia: revisión de la bibliografía y de los instrumentos adaptados en España. *Gaceta Sanitaria*, 15(4), 34-43.
- Ramos, M. J (2008). Violencia y victimización en adolescentes escolares. Tesis Doctoral. Universidad Pablo de Olavide.
- Ramos, M. P. (2010). *Estilos de vida y salud en la adolescencia. Premios INJUVE para tesis doctorales 2010*. Madrid: Instituto de la Juventud. Ministerio de Sanidad, Política social e Igualdad.
- Ramos, P., Rivera, F. y Moreno, C. (2012). Beneficios del contexto asociativo en las actividades de tiempo libre de los adolescentes españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 35(3), 365-378.
- Ramos-Vidal, I. (2011). Identificando áreas sensibles en los contactos interculturales: un estudio exploratorio. *Revista de Psicología*, 29(1), 67-99.
- Rasoal, C., Eklund, J. y Hansen, E. M. (2011). Toward a conceptualization of ethocultural empathy. *Journal of Social, Evolutionary, and Cultural Psychology*, 5, 1-13.
- Ravens-Sieberer, U., Auquier, P., Erhart, M., Gosch, A., Rajmil, L., Bruil, J., ... European KIDSCREEN Group. (2007). The KIDSCREEN-27 quality of life measure for children and adolescents: psychometric results from a cross-cultural survey in 13 European countries. *Quality of Life Research*, 16(8), 1347-1356.
- Recolons, L. (2005). Las migraciones exteriores en la evolución reciente de la población de España. *Migraciones*, 17, 45-89.
- Reddy, R., Rhodes, J. E. y Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15, 119-138.
- Reed, D. C. (2008). A model of moral stages. *Journal of Moral Education*, 37(3), 357-376.
- Reher, D. Requena, M. y Rosero-Bixby, L. (2009). Ecuatorianos en España. En D. Reher y M. Requena (Eds.), *Las múltiples caras de la inmigración en España* (pp. 117-152). Madrid: Alianza Editorial.

- Reina, M. C., Oliva, A. y Parra, A. (2010). Percepciones de Autoevaluación: Autoestima, Autoeficacia y Satisfacción Vital en la adolescencia. *Psychology, Society & Education*, 1(2), 47-59.
- Reinke, W. M. y Herman, K. C. (2002). Creating school environment that deter antisocial behaviors in youth. *Psychology in the Schools*, 39, 549-559.
- Renshaw, P. D. y Brown, P. J. (1993). Loneliness in middle childhood: Concurrent and longitudinal predictors. *Child Development*, 64, 1271-1284.
- Rest, J. (1999). *Post-conventional moral thinking*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Retortillo, A. y Rodríguez, H. (2008). Actitudes de aculturación y prejuicio étnico en los distintos niveles educativos: un enfoque comparado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 11(2), 61-71.
- Retuerto, A. (2004). Diferencias en empatía en función de las variables género y edad. *Apuntes de psicología*, 22(3), 323-339.
- Rey, L., Extremera, N. y Pena, M. (2011). Perceived Emotional Intelligence, Self-Esteem and Life Satisfaction in Adolescents. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 227-234.
- Reyna, V. F. y Farley, F. (2007). El cerebro adolescente. Los adolescentes, cuyas áreas cerebrales de decisión todavía se encuentran en desarrollo, muestran poco juicio en situaciones arriesgadas. Pensar de forma menos lógica podría dar mejores resultados. *Mente y cerebro*, 26, 56-63.
- Rice, F. (1997). *Desarrollo humano. Estudio del ciclo vital*. México: Prentice-Hall.
- Rigby, K. y Slee, P. T. (1993). Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology*, 133, 33-42.
- Roberts, W. y Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development*, 67(2), 449-470.
- Robins, R. W., Donnellan, M. B., Widaman, K. F. y Conger, R. D. (2010). Evaluating the link between self-esteem and temperament in Mexican origin early adolescents. *Journal of Adolescence*, 33, 403-410.
- Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Tracy, J. L., Gosling, S. D. y Potter, J. (2002). Global self-esteem across the life span. *Psychology and Aging*, 17, 423-434.
- Rodríguez, H. y Retortillo, A. (2006). El prejuicio en la escuela: un estudio sobre el componente conductual del prejuicio étnico en alumnos de quinto de primaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 56, 133-150.
- Rodríguez, J. y Traveso, C. I. (2012). Conductas sexuales en adolescentes de 12 a 17 años de Andalucía. *Gaceta Sanitaria*, 26(6), 519-524.
- Rodríguez, R. M. (2012). Éxito académico de los estudiantes inmigrantes. Factores de riesgo y de protección. *Educación XXI*, 13(1), 101-123.
- Rodríguez-Fernández, A., Droguett, L. y Revuelta, L. (2012). Ajuste escolar y personal en la adolescencia: el papel del autoconcepto académico y del apoyo social percibido. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 397-414.
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., Fernández-Zabala, A. y Revuelta, L. (2016a). Bienestar subjetivo en la adolescencia: el papel de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Suma psicológica*, 23(1), 60-69.
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Esnaola, I. y Goñi, A. (2016b). Contextual and psychological variables in a descriptive model of subjective wellbeing and school engagement. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16, 166-174.
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Ortega-Ruiz, R. y Monks, C. P. (2015). Peer-victimization in multi-cultural contexts: A structural model of the effects on self-esteem and emotions. *Psicología Educativa*, 21, 3-9.

- Rogol, A., Roemmich, J. y Clark P. (2002). Growth at Puberty. *Journal of Adolescent Health, 31*, 192-200.
- Rohner, R. P. y Veneziano, R. A. (2001). The importance of father love: History and contemporary evidence. *Review of general Psychology, 5*, 382-405.
- Rose, A. J. y Rudolph, K. D. (2006). A Review of Sex Differences in Peer Relationship Processes: Potential Trade-offs for the Emotional and Behavioral Development of Girls and Boys. *Psychological Bulletin, 132*, 98-131.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rosenbloom, A. L. (2007). Fisiología del crecimiento. *Anales Nestlé (Ed. española), 65*(3), 99-110.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980). *Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Marova.
- Roth, J. L. y Brooks-Gunn, J. (2003). What exactly is a youth development program? Answers from research and practice. *Applied Developmental Science, 7*, 94-111.
- Rothenberg, D. (1997). *Supporting Girls in Early Adolescence*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Rotheram-Borus, M. J. (1988). Assertiveness training with children. En R. H. Price, E. L. Cowen, R. P. Lorion y R. Ramos-McKay (Eds.), *14 ounces of prevention: A casebook for practitioners* (pp. 83-97). Washington, D.C: American Psychological Association.
- Rueckert, L. y Naybar, N. (2008). Gender differences in empathy: The role of the right hemisphere. *Brain and Cognition, 67*, 162-167.
- Ruggieri, V. L. (2013). Empatía, cognición social y trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología, 56*(1), 13-21.
- Ruiz, L.S., Castro, M. y León, A.T. (2010). Transición a la secundaria: los temores y preocupaciones que experimentan los estudiantes de primaria. *Revista Iberoamericana de Educación, 53*(3), 1-13.
- Ruiz, S., Rodríguez, A. y Goñi, A. (2005). Variables socioculturales en la construcción del autoconcepto físico. *Cultura y Educación, 17*(3), 225-238.
- Ruiz-Bernardo, M. P. (2012a). Estudio documental del constructo sensibilidad intercultural en las políticas y prácticas sociocomunitarias. *Revista Pulso, 35*, 31-47.
- Ruiz-Bernardo, M. P. (2012b). *Validación de un instrumento para el estudio de la Sensibilidad Intercultural en la provincia de Castellón*. Tesis Doctoral. Universidad Jaume I.
- Ruiz-Bernardo, M. P., Ferrández-Berruero, R. y Sales-Ciges, M. (2012). Aplicación del modelo CIPP en el estudio de los factores que favorecen la sensibilidad intercultural. *Relieve, 18*(2), 1-14.
- Rumble, A. C., Van Lange, P. A. M. y Parks, C. D. (2010). The Benefits of Empathy: when Empathy May Sustain Cooperation in Social Dilemmas. *European Journal of Social Psychology, 40*, 856-866.
- Russell, D., Peplau, L. A. y Cutrona, C. E. (1980). The revised UCLA loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*, 472-480.
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health, 14*(8), 626-631.
- Ryan R. M. y Deci E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology, 52*, 141-166.
- 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. D. y Singer, B. H. (2006). Best news yet on the six-factor model of well-being. *Social Science Research, 35*(4), 1103-1119.

- Ryff, C. y Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personal and Social Psychology*, 69(4), 719–727.
- Saggar, S., Somerville, W., Ford, R. y Sobolewska, M. (2012). *The impacts of migration on social cohesion and integration*. London: Migration Advisory Committee.
- Sales, A. y García, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Sam, D. L. (1994). The psychological adjustment of young immigrants in Norway. *Scandinavian Journal of Psychology*, 35, 240-253.
- Sam, D. L. (1998). Predicting life satisfaction among adolescents from immigrant families in Norway. *Ethnicity & Health*, 3, 5-18.
- Sam, D. L. (2000). Psychological adaptation of adolescents with immigrant backgrounds. *Journal of Social Psychology*, 140, 5-25.
- Samovar, L. A. y Porter, R. E. (2004). *Communication between cultures*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- San Fabián, J. L. (2003). Coordinación entre primaria y secundaria ¡Ojo al escalón! *Jornada sobre el tránsito de l'alumnat entre etapes educatives de l'escola a l'institut*. Palma de Mallorca.
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A. y Parra, Á. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21(3), 259-271.
- Sanders, R. A. (2013). Adolescent psychosocial, social, and cognitive development. *Pediatrics in Review/American Academy of Pediatrics*, 34(8), 354-8.
- Sands, R., Tricker, J., Sherman, C., Armatas, C. y Maschette, W. (1997). Disordered eating patterns, body image, self-esteem, and physical activity in preadolescent school children. *International Journal of Eating Disorders*, 21(2), 159-166.
- Sanhuesa, S. y Cardona, M. C. (2009). Evaluación de la sensibilidad intercultural en alumnado de educación primaria escolarizado en aulas culturalmente diversas. *Revista de Investigación Educativa*, 27, 247-262.
- Sanhuesa, S., Cardona, M. C. y Friz, M. (2011). La dimensión personal y social de la comunicación intercultural: un estudio exploratorio con alumnado de educación primaria y secundaria de la provincia de Alicante (España). *Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, 21, 37-61.
- Sanhuesa, S., Cardona, M. C. y Friz, M. (2012). La sensibilidad intercultural en el alumnado de educación primaria y secundaria de la provincia de Alicante. *Perfiles Educativos*, 34(136), 8-22.
- Sanhuesa, S., Cardona, M. C. y Friz, M. (2015). Understanding elementary and secondary students' representation of cultural differences as reflected in the process of intercultural communication in school contexts. *Nordic Psychology*, 67(1), 65-86.
- Santos, J., Muñoz, A., Juez, P. y Cortiñas, P. (2003). Diseño de encuestas de estudio de mercado. *Técnicas de muestreo y análisis multivariante*. Madrid: Fundación Ramón Areces.
- Santrock, J. W. (2003). *Psicología del desarrollo en la infancia (7ª Ed.)*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sarason, I. G., Levine, H. M., Basham, R. B. y Sarason, B. R. (1983). Assessing social support: the social support questionnaire. *Journal of personality and social psychology*, 44(1), 127.
- Sarigiani, P. A. y Petersen, A. C. (2000). Adolescence: Puberty and biological maturation. En A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology* (pp. 39-46). Washington, DC, & New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Scales, P. C. y Gibbons, J. L. (1996). Extended family members and unrelated adults in the lives of young adolescents: A research agenda. *Journal of Early Adolescence*, 16, 365-389.

- Scales, P. C. y Leffert, N. (1999). *Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development*. Minneapolis, MN: Search Institute.
- Scales, P. C., Benson, P. L., Leffert, N. y Blith, D. A. (2000). The contribution of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents. *Applied Developmental Science, 4*, 27-46.
- Schaefer, C., Coyne, C. y Lazarus, R. (1981). The health-related functions of social support. *Journal of Behavioral Medicine, 4*, 381-406.
- Schimmack, U., Radhakrishnan, P., Oishi, S. y Ahadi, S. (2002). Culture, personality, and subjective well-being. Integrating process models of life satisfaction. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*, 582-593.
- Schmidt, V., Messoulam, N. y Molina, F. (2008). Autoconcepto académico en adolescentes de escuelas medias: presentación de un instrumento para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 25*(1), 81-106.
- Schofield, H. L., Bierman, K. L., Heinrichs, B., Nix, R. L. y Conduct Problems Prevention Research Group. (2008). Predicting early sexual activity with behavior problems exhibited at school entry and in early adolescence. *Journal of abnormal child psychology, 36*(8), 1175-1188.
- Schulte-Rüther, M., Markowitsch, H. J., Shah, N. J., Fink, G. R. y Piefke, M. (2008). Gender differences in brain networks supporting empathy. *NeuroImage, 42*, 393-403.
- Schultz, D., Izard, C. E. y Bear, G. (2004). Children's Emotion Processing: Relations to Emotionality and Aggression. *Development and Psychopathology, 16*(2), 371-387.
- Schur, E. A., Sanders, M. y Steiner, H. (2000). Body dissatisfaction and dieting in young children. *International Journal of Eating Disorders, 27*(1), 74-82.
- Schutte, N.S., Thorsteinsson, E.B., Hine, D.W., Foster, R., Cauchi, A. y Binns, C. (2010). Experiential and rational processing styles, emotional intelligence and wellbeing. *Australian Journal of Psychology, 62*, 14-19.
- Schwartz, M. B. y Brownell, K. D. (2004). Obesity and body image. *Body image, 1*(1), 43-56.
- Schwartz, S. y Pollishuke, M. (1995). *Aprendizaje activo*. Madrid: Narcea.
- Seiffge-Krenke, I. (1998). *Adolescents' health: A developmental perspective*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sekol, I. y Farrington, D. (2010). The overlap between bullying and victimization in adolescent residential care: Are bully/victim a special category? *Children and Youth Services Review, 32*, 1758-1769.
- Seligman M. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Free Press.
- Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5-14.
- Seligson, J. L., Huebner, E. S. y Valois, R. F. (2003). Preliminary validation of the brief multidimensional student's life satisfaction scale. *Social Indicators Research, 61*, 121-145.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding. Developmental and clinical analyses*. New York: Academic Press.
- Serra, L. y Aliani, N. (2015). Construcción histórica de la adolescencia en el discurso médico. *Uaricha, 12*(27), 65-77.
- Serra-Sutton, V. (2006). *Desarrollo de la versión española del Child Health and Illness Profile para medir el estado de salud percibido en la adolescencia*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Shavelson, J., Hubner, J.J. y Stanton, G.C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*, 407-442.

- Shih, M. J., Stotzer, R. y Gutierrez, A. S. (2013). Perspective-Taking and Empathy: Generalizing the Reduction of Group Bias Towards Asian Americans to General Outgroups. *Asian American Journal of Psychology, 4*, 79-83.
- Shutt-Aine, J. y Maddaleno, M. (2003). *Salud sexual y desarrollo de adolescentes y jóvenes en las Américas: implicaciones en programas y políticas*. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud.
- Silva-Escorcia, I. y Mejía-Pérez, O. (2015). Autoestima, adolescencia y pedagogía. *Revista Electrónica Educare, 19*(1), 241-256.
- Singh-Manoux, A. (2000). Culture and gender issues in adolescence: evidence from studies on emotion. *Psicothema, 12*(1), 93-100.
- Snyder, C. R. y López, S. J. (Eds.). (2002). *Handbook of Positive Psychology*. Kansas: Oxford University Press.
- Soriano, E. (2008). Formación del profesorado para la educación intercultural. En J. Vera (Coord.), *Propuestas y experiencias de educación intercultural* (pp. 57-84). Madrid: Fundación SM.
- Soriano, E. y Osorio, M. M. (2008). Competencias emocionales del alumnado autóctono e inmigrante de Educación Secundaria. *Bordón. Revista de pedagogía, 60*(1), 129-148.
- Soriano, E. y Peñalva, A. (2011). Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesionales de la educación. *Aula Abierta, 39*(1), 117-130.
- Sperber, D. (1996). *Explaining culture: A naturalistic approach*. Massachusetts, MA: Blackwell.
- Spivack, G. y Shure, M.B. (1974). *Social adjustment of young children: A cognitive approach to solving real life problems*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stattin, H. y Magnusson, D. (1990). *Pubertal maturation in female development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Steinberg, L. (2010). A behavioral scientist looks at the science of adolescent brain development. *Brain and cognition, 72*(1), 160-164.
- Steinberg, L. y Morris, A.S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology, 52*, 83-110.
- Steinberg, N. y Morris, A. S. (2004). Moral Cognitions and prosocial responding in adolescence. En R. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 155-188). Nueva York: Wiley.
- Stephan, W.G. y Finlay, K. (1999). The Role of Empathy in Improving Inter-group Relations. *Journal of Social Issues, 55*(4), 729-743.
- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I. y Van Oost, P. (2002). Relationship of the family environment to children's involvement in bully/victim problems at school. *Journal of Youth and Adolescence, 31*(6), 419-428.
- Stewart, E. A. (2003). School social bonds, school climate, and school misbehavior: A multilevel analysis. *Justice Quarterly, 20*, 575-604.
- Stice, E., Ng, J. y Shaw, H. (2010). Risk factors and prodromal eating pathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51*(4), 518-25.
- Stormont, M. (2002). Externalizing behavior problems in young children: Contributing factors and early intervention. *Psychology in the Schools, 39*, 127-138.
- Strelhow, M. R. W., Bueno, C. B. O. y Câmara, S. G. (2010). Percepção de saúde e satisfação com a vida em adolescentes: diferenças entre sexos. *Revista Psicologia e Saude, 2*(2), 42-49.
- Suárez-Orozco, C. y Suárez-Orozco, M. M. (2003). *La infancia de la inmigración (Vol. 26)*. Madrid: Ediciones Morata.
- Suldo, S. y Huebner, E. S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? *Social Indicators Research, 78*, 179-203.

- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Susman, E. J. y Dorn, L. D. (2009). Puberty: Its role in development. En R. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology (3ª Ed.)*. Volume I: *Individual bases of adolescent development* (pp. 116-151). Hoboken, NJ: Wiley.
- Swami, V., Chamorro-Premuzic, T., Sinniah, D., Maniam, T., Kannan, K., Stanistreet, D. y Furnham, A. (2007). General health mediates the relationship between loneliness, life satisfaction and depression. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 42(2), 161-166.
- Tabachnick, B. G. y Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tanaka, H., Mollborg, P., Terashima, S. y Borres, M. P. (2005). Comparison between Japanese and Swedish schoolchildren in regards to physical symptoms and psychiatric complaints. *Acta Paediatrica*, 94, 1661-1666.
- Tanner J. M. (1989). *Fetos into man: Physical growth from conception to maturity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tarrant, M. (2002). Adolescent peer groups and social identity. *Social Development*, 11(1), 110-123.
- Tarrant, M., MacKenzie, L. y Hewitt, L. A. (2006). Friendship group identification, multidimensional self-concept, and experience of development tasks in adolescence. *Journal of Adolescence*, 29, 627-640.
- Taylor, S. E., Sherman, D. K., Kim, H. S., Jarcho, J., Takagi, K. y Dunagan, M. S. (2004). Culture and social support: Who seeks it and why? *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 354-362.
- Temboury, M. C. (2009). Desarrollo puberal normal: Pubertad precoz. *Pediatría Atención Primaria*, 11, 127-142.
- Tesouro, M., Palomanes, M. L., Bonachera, F. y Martínez, L. (2013). Estudio sobre el desarrollo de la identidad en la adolescencia. *Tendencias pedagógicas*, 21, 211-224.
- Tesson, G. y Youniss, J. (1995). Micro-sociology and psychological development: A sociological interpretation of Piaget's theory. En A. M. Ambert (Ed.), *Sociological studies of children (Vol. 7)* (pp. 101-126). Greenwich, CT: JAI.
- Teva, I., Bermúdez, M. y Buela-Casal, G. (2009). Variables sociodemográficas y conductas de riesgo en la infección por el VIH y las enfermedades de transmisión sexual en adolescentes: España, 2007. *Revista Española de Salud Pública*, 83(2), 309-320.
- Theokas, C., Almerigi, J., Lerner, R. M., Dowling, E. M., Benson, P. L., Scales, P. C. y Von Eye, A. (2005). Conceptualizing and modeling individual and ecological asset components of thriving in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 25, 113-143.
- Tian, L., Wang, D. y Huebner, E. S. (2015). Development and validation of the Brief Adolescents' Subjective Well-Being in School Scale (BASWBSS). *Social Indicators Research*, 120(2), 615-634.
- Tolan, P. H. y Larsen, R. (2014). Trajectories of life satisfaction during middle school: Relations to developmental-ecological microsystems and student functioning. *Journal of Research on Adolescence*, 24(3), 497-511.
- Tomás, J. M. y Oliver, A. (2004). Confirmatory factor analysis of a Spanish multidimensional scale of self-concept. *Revista Interamericana de Psicología*, 38, 285-29.
- Tomyn, A. J. y Cummins, R. A. (2011). The subjective wellbeing of high-school students: Validating the Personal Wellbeing Index-School Children. *Social Indicators Research*, 101, 405-418.
- Tonon, G. (2007). La propuesta teórica de la calidad de vida como escenario facilitador de construcción de redes de investigación. *Hologramática*, 4(7), 15-21.

- Torres, F. (2014). Crisis y estrategias de los inmigrantes en España: el acento latino. *Revista CIDOB d'afers internacionals*, 106-107, 215-236.
- Trejo, P. M., Castro, D., Facio, A., Mollinedo, F. E. y Valdez, G. (2010). Insatisfacción con la imagen corporal asociada al Índice de Masa Corporal en adolescentes. *Revista Cubana de Enfermería*, 26(3), 150-160.
- Tremblay, L. y Frigon, J. Y. (2005). Precocious puberty in adolescent girls: a biomarker of later psychosocial adjustment problems. *Child psychiatry and human development*, 36(1), 73-94.
- Tremblay, L. y Lariviere, M. (2009). The influence of puberty onset, body mass index, and pressure to be thin on disordered eating behaviors in children and adolescents. *Eating behaviors*, 10(2), 75-83.
- Triandis, H. C. (1980). *Handbook of cross-cultural psychology*. Vol.2. Boston: Allyn and Bacon.
- Triandis, H. C. (1990). Multimethod probes of individualism and collectivism. *Journal of personality and Social Psychology*, 59, 1006-1020.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder, USA: Westview Press.
- Triandis, H. C. (2005). Issues in individualism and collectivism research. En R. M. Sorrentino, D. Cohen, J. M. Olson y M. P. Zanna (Eds.), *Cultural and Social Behavior: The Ontario Symposium* (pp. 207-224). Mahawah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trickett, E. J., Leone, P. E., Fink, C. M. y Braaten, S. L. (1993). The perceived environment of special education classrooms for adolescents: A revision of the classroom environment scale. *Exceptional Children*, 59, 441-420.
- Turner, J. C. (1982). Towards a cognitive redefinition of the social group. En H. Tajfel (Ed.), *Social identity and intergroup relations* (pp. 15-40). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ullman, C. y Tatar, M. (2001). Psychological adjustment among Israeli adolescents immigrants: A report on life satisfaction, self-concept, and self-esteem. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 449-464.
- Undurraga, C. y Avendaño, C. (1998). Dimensión psicológica de la pobreza. *Psyche*, 6(1), 57-63.
- UNESCO (2001). *Declaración Universal de la UNESCO para la Diversidad Cultural*. París: UNESCO.
- Urzúa, A. y Caqueo-Urizar, A. (2012). Calidad de vida: una revisión teórica del concepto. *Terapia Psicológica*, 30(1), 61-71.
- Urzúa, A., Cortés, E., Prieto, L., Vega, S. y Tapia, K. (2009). Autoreporte de la calidad de vida en niños y adolescentes escolarizados. *Revista chilena de pediatría*, 80(3), 238-244.
- Valera, M. R., Ávila M. E. y Martínez, B. (2013). Violencia escolar: Un análisis desde los diferentes contextos de interacción. *Psychosocial Intervention*, 22, 25-32.
- Valle, R. E. y López, E. (2012). La comunicación y sensibilidad intercultural en el alumnado: una revisión de las investigaciones realizadas en el ámbito español. En M. J. Cotrina y M. García (Coord.), *Prácticas en Educación Inclusiva: diálogos entre Escuela, Ciudadanía y Universidad*. Actas de comunicaciones y pósters. Congreso Internacional XXIX Jornadas de universidades y educación Especial (pp. 612-623). Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Van Aken, M. A. y Asendorpf, J. B. (1997). Support by parents, classmates, friends and siblings in preadolescence: Covariation and compensation across relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14, 79-93.
- Van der Graaff, J., Branje, S., De Wied, M., Hawk, S. y Van Lier, P. (2014). Perspective taking and empathic concern in adolescence: gender differences in developmental changes. *Developmental psychology*, 3, 881-888.

- Van der Zee, K. y Van Oudenhoven, P. (2013). The role of Personality as a determinant of intercultural competence. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(6), 928-940.
- Van Tilburg, M., Unterberg, M. y Vingerhoets, A. (2002). Crying during Adolescence: The Role of Gender, Menarche, and Empathy. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 77-87.
- Varela, R. M. (2012). *Violencia, Victimización y Cyberbullying en adolescentes escolarizados/as: una perspectiva desde el Trabajo Social*. Tesis Doctoral. Universidad Pablo de Olavide.
- Varela, R., Martínez, B., Moreno, D. y Musitu, G. (2011). El contexto Educativo: alumnado, profesorado y familia. En M. T. Terrón (Ed.). *Educación e Integración Social desde una Perspectiva Internacional* (pp. 434-483). Sevilla: Fundación SM y Universidad Pablo de Olavide.
- Vargas, N., Castellanos, C. y Villamil, A. (2005). Resistencia a la presión de grupo. *Típica*, 1, 1-6.
- Vázquez-Aguado, O. (2005). La competencia intercultural y las habilidades de intervención en mediación social intercultural. En J. L. Malagón y J. L. Sarasola (Eds.), *Manual de atención social al inmigrante* (pp. 107-125). Madrid: Almuzara.
- Vázquez-Aguado, O. y Fernández-Borrero, M. A. (2012). La sensibilidad intercultural de la población joven andaluza. *Revista de estudios de juventud*, 97, 37-51.
- Vázquez-Aguado, O., Fernández-Borrero, M. Á. y Álvarez-Pérez, P. (2014). La aportación de los grados al desarrollo de la sensibilidad y competencia intercultural. Perspectiva comparada entre Trabajo Social y Psicología. *Cuadernos de Trabajo Social*, 27(2), 307-317.
- Veenhoven, R. (1991). Is Happiness Relative? *Social Indicators Research*, 24, 1-34.
- Vega, O. y González, D. (2009). Apoyo social: Elemento clave en el afrontamiento de la enfermedad crónica. *Enfermería Global*, 16, 1-11.
- Véliz, A. (2010). *Dimensiones del autoconcepto en estudiantes chilenos: Un estudio psicométrico*. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco.
- Vera, B., Carabelo, B. y Vecina, M. L. (2006). La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático. *Papeles del Psicólogo*, 27, 40-49.
- Vera, J. A., Laborín, J. F., Córdova, M. A. y Parra, E. M. (2007). Bienestar Subjetivo: comparación en dos contextos culturales. *Psicología para América Latina*, 11. Recuperado en: <http://www.psicolatina.org/11/bienestar.html>
- Vera, V. (2010). Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 3-8.
- Verdugo, S. (2002). *Evaluación de la percepción de calidad de vida en la infancia*. *Psicothema*, 14(1), 86-91.
- Verkuyten, M. (1986). The impact of ethnic and sex differences on happiness among adolescents in the Netherlands. *Journal of Social Psychology*, 126, 259-260.
- Verkuyten, M. (1989). Happiness among adolescents in the Netherlands: Ethnic and sex differences. *Psychological Reports*, 65, 577-578.
- Verschueren, K., Marcoen, A. y Buyck, P. (1998). Five-year-olds' behaviorally presented self-esteem: Relations to self-perceptions and stability across a three-year period. *The Journal of Genetic Psychology*, 159(3), 273-279.
- Verschueren, K., Marcoen, A. y Schoefs, V. (1996). The internal working model of the self, attachment, and competence in five-year-olds. *Child Development*, 67, 2493-2511.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054.
- Viejo, C. y Ortega-Ruiz, R. (2015). Cambios y riesgos asociados a la adolescencia. *Psychology, Society, & Education*, 7(2). 109-118.

- Vilà, R. (2003). El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en una sociedad multicultural y plurilingüe: una propuesta de instrumentos para su evaluación. En J. Perera (Ed.), *Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI. Ensenyar llengües en la diversitat i per la diversitat* (pp. 259-270). Barcelona: ICE.
- Vilà, R. (2005). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el Primer Ciclo de la ESO*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.
- Vilà, R. (2006). La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la educación secundaria obligatoria: escala de sensibilidad intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 353-372.
- Vilà, R. (2007). *Comunicación Intercultural*. Madrid: Narcea.
- Vilà, R. (2008). La competencia comunicativa intercultural en adolescentes. *Infancia y aprendizaje*, 31(2), 147-164.
- Villadangos, M., Errasti, J., Amigo, I., Jolliffe, D. y García-Cueto, E. (2016). Characteristics of Empathy in young people measured by the Spanish validation of the Basic Empathy Scale. *Psicothema*, 28(3), 323-329.
- Viñas, F., González, M., García, Y., Malo, S. y Casas, F. (2015). Coping strategies and styles and their relationship to personal wellbeing in a sample of adolescents. *Anales de psicología*, 31(1), 226-233.
- Viñas, F., González, M., Malo, S., García, Y. y Casas, F. (2014). Temperament and Personal Wellbeing in a Sample of 12 to 16 Year-Old Adolescents. *Applied Research in Quality of Life*, 9(2), 355-366.
- Virta, E., Sam, D. L. y Westin, C. (2004). Adolescents with Turkish background in Norway and Sweden: A comparative study of their psychological adaptation. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45, 15-25.
- Vitterso, J., Biswas-Diener, R. y Diener, E. (2005). The divergent meanings of life satisfaction: Item response modelling of the satisfaction with life scale in Greenland and Norway. *Social Indicators Research*, 74, 327-348.
- Walker, L. J. (1996). *Review of Child Development, 8th ed.* Madison, WI: Brown & Benchmark.
- Walker, L. J., Hennig, K. H. y Krettenauer, T. (2000). Parent and peer contexts for children's moral reasoning development. *Child Development*, 71(4), 1033-1048.
- Walton, J., Priest, N. y Paradies, Y. (2013). Identifying and developing effective approaches to foster intercultural understanding in schools. *Intercultural education*, 24(3), 181-194.
- Wang, Y. W., Davidson, M. M., Yakushko, O. F., Bielstein Savoy H., Tan, J. A. y Bleier, J. K. (2003). The Scale of Ethnocultural Empathy: Development, Validation, and Reliability. *Journal of Counseling Psychology*, 2, 221-234.
- Ward, C. y Masgoret, A. M. (2006). An integrative model of attitudes towards immigrants. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 671-682.
- Ward, C., Bochner, S. y Furnham, A. (2001). *The psychology of culture shock*. London: Routledge.
- Warden, D. y Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(3), 367-385.
- Watson, D. y Clark, L. A. (1984). Negative affectivity: The disposition to experience aversive emotional states. *Psychological Bulletin*, 96, 465-490.
- Watson, D., Clark, L. A. y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.
- Wawra, D. (2009). Social intelligence: The key to intercultural communication. *European Journal of English Studies*, 13(2), 163-177.

- Weiss, R. S. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Weissmann, P. (2005). Adolescencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(6), 1-7.
- Wentzel, K. R. (2003). Sociometric status and adjustment in middle school: A longitudinal study. *Journal of Early Adolescence*, 23, 5-28.
- Wentzel, K. R. (2005). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. En J. Elliot y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 279-296). Nueva York: Guilford Press.
- Werner, E. y Smith, R. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw Hill.
- Whorthington, R. L. y Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: a content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838.
- William, J. y MacKinnon, D. P. (2008). Resampling and distribution of the product methods for testing indirect effects in complex models. *Structural Equation Modeling*, 15, 23-52.
- Williams, J. M. y Dunlop, L. C. (1999). Pubertal timing and self-reported delinquency among male adolescents. *Journal of Adolescence*, 22(1), 157-171.
- Wold, B., Duda, J. L., Balaguer, I., Smith, O. R. F., Ommundsen, Y., Hall, H. K., ... Krommidas, C. (2013). Comparing self-reported leisure-time physical activity, subjective health, and life satisfaction among youth soccer players and adolescents in a reference sample. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(4), 328-340.
- Wood, K. C., Becker, J. A. y Thompson, J. K. (1996). Body image dissatisfaction in preadolescent children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 17(1), 85-100.
- Wood, W., Rhodes, N. y Whelan, M. (1989). Sex differences in positive well-being. A consideration of emotional style and marital status. *Psychological Bulletin*, 106, 249-64.
- Worthington, R. L. y Whittaker, T. A. (2006). Scale development research a content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838.
- Wrosch, C. y Scheier, M. (2003). Personality and quality of life: the importance of optimism and goal adjustment. *Quality of life Research*, 12, 59-72.
- Wu, C. H., Chen, L. H. y Tsai, Y. M. (2009). Longitudinal invariance analysis of the satisfaction with life scale. *Personality and Individual Differences*, 46, 396-401.
- Yáñez-Canal, J., Fonseca, M. A. y Perdomo, A. M. (2012). Lawrence Kohlberg, una obra en permanente construcción. *Folios*, 35, 67-86.
- Yañez, S. y Cárdenas, M. (2010). Estrategias de aculturación, indicadores de salud mental y bienestar psicológico en un grupo de inmigrantes sudamericanos en Chile. *Revista Salud y Sociedad*, 1(1), 51-70.
- Yelsma, P. y Yelsma, J. (1998). Self-esteem and social respect within the high school. *Journal of Social Psychology*, 138(4), 431- 441.
- Ying, S. y Fang-Biao, T. (2005). Correlations of school life satisfaction, self-esteem and coping style in middle school students. *Chinese Mental Health Journal*, 19(11), 741-744.
- Yoneyama, S. y Rigby, K. (2006). Bully/victim student & classroom climate. *Youth Studies Australia*, 25(3), 34-41.
- Yoon, E., Chang, C. T., Kim, S., Clawson, A., Cleary, S. E., Hansen, M., Bruner, J. P., Chan, T. K. y Gomes, A. M. (2013). A meta-analysis of acculturation/ enculturation and mental health. *Journal of counseling psychology*, 60(1), 15-30.
- Yun, D. (2001). A comparison of gender differences in academic self-concept and motivation between high ability and average Chinese adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 13, 22-32.

- Zabalza, M. A. (2002). Situación de la convivencia escolar en España: Políticas de intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 139-174.
- Zacarés, J. J., Iborra, A., Tomás, J. M. y Serra, E. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de Psicología* 25(2), 316-329.
- Zeidner, M. y Olnick-Shemesh, D. (2010). Emotional intelligence and subjective well-being revisited. *Personality and Individual Differences*, 48, 431-435.
- Zerpa, C. E. (2007). Tres teorías del desarrollo del juicio moral: Kohlberg, Rest, Lind. Implicaciones para la formación moral. *Revista de Educación*, 13(23), 137-157.
- Zimmer-Gembeck, M. J. y Skinner, E. A. (2011). Review: The development of coping across childhood and adolescence: An integrative review and critique of research. *International Journal of Behavioral Development*, 35(1), 1-17.
- Zubieta, E. M. y Delfino, G. I. (2010). Satisfacción con la vida, bienestar psicológico y bienestar social en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Anuario de Investigaciones*, 17, 277-283.
- Zubieta, E., Fernández, O. y Sosa, F. (2012a). Bienestar, valores y variables asociadas. *Boletín de Psicología*, 106, 7-27.
- Zubieta, E., Muratori, M. y Fernández, O. (2012b). Bienestar subjetivo y psicosocial: explorando diferencias de género. *Salud y Sociedad: investigaciones en psicología de la salud y psicología social*, 3(1), 66-76.
- Zuffianò, A., Alessandri, G., Luengo-Kanacri, B. P., Pastorelli, C., Milioni, M., Ceravolo, R., ... Caprara, G. V. (2014). The relation between prosociality and self-esteem from middle-adolescence to young adulthood. *Personality and Individual Differences*, 63, 24-29.

ANEXOS

Escala de Sensibilidad Intercultural. Educación Primaria (desarrollada en esta Tesis)

	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
1. ¿Te gustaría invitar a un niño o niña de una cultura diferente a la tuya a tu casa?	1	2	3	4	5
2. ¿Te gusta jugar en el recreo con niños/as de otras culturas?	1	2	3	4	5
3. ¿Preferirías ir a un colegio donde todos los niños/as fueran de un mismo país y tuvieran la misma cultura?	1	2	3	4	5
4. ¿Te gusta ir de excursión con niños/as de otros países y culturas?	1	2	3	4	5
5. ¿Le contarías un secreto a un niño/a de una cultura diferente a la tuya?	1	2	3	4	5
6. En clase, ¿te gusta trabajar en grupo con niños/as de distintas culturas?	1	2	3	4	5
7. En el comedor del colegio, ¿te gustaría sentarte junto a niños/as de otras culturas?	1	2	3	4	5
8. ¿Te gustaría ir al cumpleaños de un niño/a de tu clase que ha nacido en otro país o que tiene una cultura diferente a la tuya?	1	2	3	4	5
9. ¿Te gusta sentarte en clase al lado de niños/as que vienen de otros países o que tienen una cultura diferente?	1	2	3	4	5
10. ¿Te gustaría tener a un niño de otra cultura como uno de tus mejores amigos?	1	2	3	4	5

Escala de Sensibilidad Intercultural. Educación Secundaria (desarrollada en esta Tesis)

	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
1. ¿Te gustaría invitar a tu casa a un chico o chica de una cultura diferente a la tuya?	1	2	3	4	5
2. ¿Te gusta relacionarte durante los descansos entre clases y en el patio con compañeros/as de otras culturas?	1	2	3	4	5
3. ¿Preferirías ir a un instituto donde todos los alumnos/as fueran de un mismo país y tuvieran la misma cultura?	1	2	3	4	5
4. ¿Te gusta realizar actividades y salidas escolares con chicos/as de otros países y culturas?	1	2	3	4	5
5. ¿Le contarías un secreto a un compañero/a de una cultura diferente a la tuya?	1	2	3	4	5
6. ¿Te gusta trabajar en clase en actividades en grupo con alumnos/as de diferentes culturas?	1	2	3	4	5
7. En la cafetería del instituto, ¿te gusta sentarte junto a chicos/as de otras culturas?	1	2	3	4	5
8. ¿Te gustaría quedar fuera de clase con compañeros/as que han nacido en otro país o que tiene una cultura diferente a la tuya?	1	2	3	4	5
9. ¿Te gusta sentarte en el aula con alumnos y alumnas que vienen de otros países o que tienen una cultura diferente a la tuya?	1	2	3	4	5
10. ¿Te gustaría que un chico o chica de otra cultura fuera uno de tus mejores amigos?	1	2	3	4	5

Escala de Satisfacción con la Vida (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985; adaptación de Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita, 2000)

	Muy en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	Muy de acuerdo
1. La mayoría de las cosas en mi vida son como me gustaría que fueran.	1	2	3	4	5
2. Hasta ahora, he conseguido las cosas importantes que quería.	1	2	3	4	5
3. No estoy contento/a con mi vida.	1	2	3	4	5
4. Si pudiera vivir mi vida otra vez, me gustaría que fuera igual.	1	2	3	4	5
5. No me gustan muchas cosas de mi vida.	1	2	3	4	5

Escala de Empatía (Jolliffe y Farrington, 2006)

	Muy en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	Muy de acuerdo
1. Las emociones de mis amigos no me afectan mucho.	1	2	3	4	5
2. Suelo sentirme triste después de estar con un amigo que está triste por algo.	1	2	3	4	5
3. Entiendo la felicidad de mis amigos cuando algo les va bien.	1	2	3	4	5
4. Siento miedo cuando veo una buena película de terror.	1	2	3	4	5
5. Conecto con facilidad con los sentimientos de los demás.	1	2	3	4	5
6. Me resulta difícil saber cuando mis amigos están asustados.	1	2	3	4	5
7. No me pongo triste cuando veo a otras personas llorar.	1	2	3	4	5
8. Los sentimientos de otras personas no me importan en absoluto.	1	2	3	4	5
9. Cuando alguien se siente "hundido" puedo entender fácilmente cómo se siente.	1	2	3	4	5
10. Normalmente, puedo adivinar cuando mis amigos están atemorizados.	1	2	3	4	5
11. A menudo me pongo triste al ver cosas tristes en la televisión o en el cine.	1	2	3	4	5
12. Puedo entender cómo se siente la gente incluso antes de que me lo digan.	1	2	3	4	5
13. Ver a una persona enfadada no me afecta.	1	2	3	4	5
14. Puedo, por lo general, adivinar cuando la gente se siente alegre.	1	2	3	4	5
15. Cuando mis amigos tienen miedo yo también suelo sentir miedo.	1	2	3	4	5
16. Puedo darme cuenta rápidamente si un amigo está enfadado.	1	2	3	4	5
17. A menudo me dejo llevar por los sentimientos de mis amigos.	1	2	3	4	5
18. No siento nada cuando mis amigos son infelices.	1	2	3	4	5
19. Normalmente, no me doy cuenta de los sentimientos de mis amigos.	1	2	3	4	5
20. Tengo dificultades para saber cuando mis amigos están felices.	1	2	3	4	5

Escala de Autoconcepto (García y Musitu, 1999)

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1. Hago bien los trabajos escolares.	1	2	3	4	5
2. Consigo fácilmente amigos.	1	2	3	4	5
3. Tengo miedo de algunas cosas.	1	2	3	4	5
4. Soy muy criticado/a en casa.	1	2	3	4	5
5. Me cuido físicamente.	1	2	3	4	5
6. Mis profesores me consideran un buen alumno/a.	1	2	3	4	5
7. Soy una persona amigable.	1	2	3	4	5
8. Muchas cosas me ponen nervioso/a.	1	2	3	4	5
9. Me siento feliz en casa.	1	2	3	4	5
10. Me buscan para realizar actividades deportivas.	1	2	3	4	5
11. Trabajo mucho en clase.	1	2	3	4	5
12. Es difícil para mí hacer amigos.	1	2	3	4	5
13. Me asusto con facilidad.	1	2	3	4	5
14. Mi familia está decepcionada conmigo.	1	2	3	4	5
15. Me considero elegante.	1	2	3	4	5
16. Mis profesores me aprecian.	1	2	3	4	5
17. Soy un chico/a alegre.	1	2	3	4	5
18. Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nervioso/a.	1	2	3	4	5
19. Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas.	1	2	3	4	5
20. Me gusta como soy físicamente.	1	2	3	4	5
21. Soy un buen estudiante.	1	2	3	4	5
22. Me cuesta hablar con desconocidos.	1	2	3	4	5
23. Me pongo nervioso/a cuando me pregunta el profesor.	1	2	3	4	5
24. Mis padres me dan confianza.	1	2	3	4	5
25. Soy bueno/a haciendo deporte.	1	2	3	4	5
26. Mis profesores me consideran una persona inteligente y trabajadora.	1	2	3	4	5
27. Tengo muchos amigos.	1	2	3	4	5
28. Me siento nervioso/a.	1	2	3	4	5
29. Me siento querido/a por mis padres.	1	2	3	4	5
30. Soy una persona atractiva.	1	2	3	4	5

Escala de Comunicación Padres-Adolescente (Barnes y Olson, 1982)

Nunca: 1	Pocas veces: 2	Algunas veces: 3	Muchas veces: 4	Siempre: 5
-----------------	-----------------------	-------------------------	------------------------	-------------------

	MI MADRE					MI PADRE				
1. Puedo hablarle acerca de lo que pienso sin sentirme mal o incómodo/a.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Suelo creerme lo que me dice.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Me presta atención cuando le hablo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. No me atrevo a pedirle lo que deseo o quiero.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Me dice cosas que me hacen daño.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. Puede saber cómo me siento sin preguntármelo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7. Nos llevamos bien.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8. Si tuviese problemas podría contárselos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9. Le demuestro con facilidad afecto.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10. Cuando estoy enfadado, generalmente no le hablo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11. Tengo mucho cuidado con lo que le digo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12. Le digo cosas que le hacen daño.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13. Cuando le hago preguntas, me responde con sinceridad.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14. Intenta comprender mi punto de vista.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15. Hay temas de los que prefiero no hablarle.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16. Pienso que es fácil hablarle de los problemas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17. Puedo expresarle mis verdaderos sentimientos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18. Cuando hablamos me pongo de mal genio.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
19. Intenta ofenderme cuando se enfada conmigo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20. No creo que pueda decirle cómo me siento realmente en determinadas situaciones.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Escala de Percepción de Ayuda del Profesor (Moos y Trickett, 1973; adaptación de Fernández-Ballesteros y Sierra, 1989)

	V	F
1. Los profesores dedican muy poco tiempo a hablar con los alumnos.		
2. Los profesores muestran interés personal por los alumnos.		
3. Los profesores parecen amigos más que una autoridad.		
4. Los profesores hacen más de lo que deben para ayudar a los alumnos.		
5. A veces, los profesores “avergüenzan” al alumno por no saber las respuestas.		
6. Los profesores hablan a los alumnos como si fueran niños pequeños.		
7. Si en clase queremos hablar de un tema, los profesores buscan tiempo para hacerlo.		
8. Los profesores quieren saber qué es lo que les interesa saber a los alumnos.		
9. Los profesores no confían en los alumnos.		
10. En clase, los alumnos deben tener cuidado con lo que dicen.		

Escala de Identificación Grupal (Tarrant, 2002; adaptación de Cava, Buelga, Musitu y Herrero, 2011)

	Escribe un número entre 0 (completamente en desacuerdo) y 10 (completamente de acuerdo)
1. Este grupo es importante para mí.	
2. Me siento parte de este grupo.	
3. Hablo mal de este grupo.	
4. Se burlan de mí cuando digo que soy parte de este grupo.	
5. No me siento libre en este grupo.	
6. Trato de ocultar que pertenezco a este grupo.	
7. Me avergüenzo de pertenecer a este grupo.	
8. Me siento muy unido a este grupo.	
9. Me siento identificado/a con este grupo.	
10. Estoy contento/a de pertenecer a este grupo.	
11. Me veo como una parte importante de este grupo.	
12. Me siento incómodo/a con las personas de este grupo.	
13. No me identifico con algunas personas de este grupo.	

Escala de Soledad (Russell, Peplau y Cutrona, 1980; adaptación de Expósito y Moya, 1993)

	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
1. ¿Con qué frecuencia sientes que te entiende la gente que te rodea?	1	2	3	4
2. ¿Con qué frecuencia sientes que te falta compañía?	1	2	3	4
3. ¿Con qué frecuencia piensas que no hay nadie a quien puedas pedir ayuda?	1	2	3	4
4. ¿Con qué frecuencia te sientes solo/a?	1	2	3	4
5. ¿Con qué frecuencia sientes que formas parte de un grupo de amigos/as?	1	2	3	4
6. ¿Con qué frecuencia piensas que tienes mucho en común con la gente que te rodea?	1	2	3	4
7. ¿Con qué frecuencia sientes que no tienes a nadie cerca de ti?	1	2	3	4
8. ¿Con qué frecuencia piensas que tus intereses e ideas no son compartidas por quienes te rodean?	1	2	3	4
9. ¿Con qué frecuencia piensas que eres una persona sociable y amistosa?	1	2	3	4
10. ¿Con qué frecuencia te sientes vinculado/a y unido/a a otra gente?	1	2	3	4
11. ¿Con qué frecuencia te sientes rechazado/a?	1	2	3	4
12. ¿Con qué frecuencia piensas que tus relaciones sociales no son importantes?	1	2	3	4
13. ¿Con qué frecuencia piensas que nadie te conoce realmente bien?	1	2	3	4
14. ¿Con qué frecuencia te sientes aislado/a de los demás?	1	2	3	4
15. ¿Con qué frecuencia piensas que puedes encontrar compañía cuando lo deseas?	1	2	3	4
16. ¿Con qué frecuencia sientes que hay gente que realmente te entiende?	1	2	3	4
17. ¿Con qué frecuencia te sientes tímido/a?	1	2	3	4
18. ¿Con qué frecuencia sientes que estás con gente alrededor, pero que no están realmente contigo?	1	2	3	4
19. ¿Con qué frecuencia sientes que hay gente con quien puedes hablar?	1	2	3	4
20. ¿Con qué frecuencia piensas que hay gente a quien puedes pedir ayuda?	1	2	3	4