

CAPÍTULO 1

VARIABLES DISPOSICIONALES, SOCIOCULTURALES Y DE ADAPTACIÓN PSICOSOCIAL COMO PREDICTORES LONGITUDINALES DEL ESTRÉS DE ACULTURACIÓN EN ADOLESCENTES¹

Esther Cuadrado

Universidad de Córdoba
esther.cuadrado@uco.es

Carmen Tabernero

Universidad de Córdoba
carmen.tabernero@uco.es

1. RESUMEN

En este estudio longitudinal cuantitativo hemos medido cinco variables que a lo largo de la investigación científica se han relacionado con el estrés de aculturación, nuestro objeto de estudio, y hemos analizado las relaciones que establecen entre sí, todo ello con el objetivo de aportar algunas respuestas acerca de los mecanismos que estimulan la aparición de este malestar psicológico asociado con los procesos de aculturación, objetivo que consideramos relevante en la actualidad, en la que la globalización y los crecientes flujos migratorios favorecen que las sociedades sean cada vez más plurales y diversas. Las variables independientes estudiadas fueron las teorías implícitas de inteligencia cultural, la atribución externa, la identidad cultural, el apoyo social percibido y la autoeficacia social. Los resultados del

1. La recolección de datos fue financiada por el Ministerio Español de Ciencias y Tecnologías (PSI 2009-07423). La investigadora principal del proyecto de investigación que ha dado lugar a este artículo es la doctora Carmen Tabernero Urbieta, y el artículo fue escrito mientras Esther Cuadrado era una alumna de Doctorado becada con el programa de Formación del Profesorado Universitario del Ministerio Español de Educación.

estudio nos permitieron conformar un modelo longitudinal explicativo del estrés de aculturación en adolescentes que incluye estas cinco variables a través de un camino de vías explicativo de las interacciones inter-variables que derivan en el estrés de aculturación. Los resultados son discutidos y se esclarece la significación así como el impacto y alcance de los resultados en relación a la práctica psicológica y educativa relacionada con los procesos de aculturación.

PALABRAS CLAVE: Estrés de aculturación, Teorías implícitas de inteligencia cultural, Locus de control, Identidad cultural, Apoyo social percibido, Autoeficacia social, Adolescentes

ABSTRACT

In this longitudinal and quantitative study we assessed five variables relate on previous researches with acculturative stress and we analyzed the relations that they establish with each other. Our aim was to provide some answers about the mechanisms that stimulate the emergence of this psychological distress associated with the processes of acculturation. We consider this objective of relevance today, when globalization and increasing migration flows favoring that societies become increasingly pluralistic and diverse. The independent variables analyzed were the implicit theories of cultural intelligence, the external attribution, the cultural identity, the perceived social support, and the social self-efficacy. Results confirmed a longitudinal predictive model of acculturative stress in adolescents which includes those five variables through a path analysis that demonstrates the interaction between variables that result in acculturative stress. Results are discussed and we clarify the significance and the impact and scope of the results in relation to psychological and educational practice related to the processes of acculturation.

KEY WORDS: Acculturative stress, Implicit theories of cultural intelligence, Locus of control, Cultural identity, Perceived social support, Social self-efficacy, Adolescents

2. INTRODUCCIÓN

Como resultado del contacto intercultural creciente, las sociedades modernas se ven inmersas en procesos de aculturación en los que la propia sociedad y los individuos que la componen van experimentando ciertos cambios adaptativos a este nuevo contexto pluricultural y cambiante. Si bien es verdad que el proceso de aculturación se presenta para la sociedad como una oportunidad para el crecimiento, también es de desatacar que todos los individuos no se enfrentan a este proceso de igual manera, y si bien unos lo gestionan con éxito y viven la experiencia con

altos grados de bienestar psicológico, enriqueciéndose del contacto intercultural, para otros puede resultar una experiencia desconcertante, y derivar en estrés de aculturación (EA). A su vez, este malestar emocional y psicológico derivado de una mala gestión de los procesos de aculturación puede propiciar un declive del funcionamiento social, y se ha visto relacionado a través de las investigaciones con multitud de resultados psicológicos negativos como la infelicidad y las emociones negativas (Shin, Han y Kim, 2007), niveles críticos de bienestar psicológico (Cho y Hasslam, 2010), ansiedad, síntomas depresivos y depresión (Crockett, Itúrbide, Torres Stone, MCGinley, Raffaelli y Carlo, 2007; Mejía y McCarthy, 2010), ideas suicidas (Cho y Hasslam, 2010; Walker, Wingate, Obasi y Joiner, 2008) y con procesos tan graves como el suicidio en los inmigrantes (Lipsicas y Makinen, 2010). Por ello, parece particularmente relevante estudiar el EA e intentar arrojar algo de luz sobre las variables que influyen en él y predicen su aparición.

Aunando la perspectiva interaccionista del estrés de Lazarus y Folkman (1984) y el concepto de aculturación de Berry (2005), podemos definir el EA como *una interacción particular entre el individuo y su contexto intercultural (con sus cambios subyacentes) que es evaluada como demasiado exigente o superior a sus recursos, poniendo en peligro su bienestar*. Acorde con la conceptualización de estrés de Redfield, Linton y Herskovits (1936) y la conceptualización de aculturación de Berry (2005), el EA aparece cuando los individuos perciben que las situaciones de contacto intercultural originan amenazas, cambios, conflictos o desafíos (tanto a nivel cultural como a nivel individual) que no pueden ser resueltos fácilmente a través de un simple ajuste de comportamiento; es decir, cuando perciben altos niveles de conflicto cultural y sienten que disponen de recursos limitados para adaptarse y manejar la situación fácilmente. En definitiva, el EA es *una reacción de estrés resultante de una evaluación de la experiencia de aculturación como problemática y difícilmente controlable o superable*. Si bien la mayoría de los cambios resultantes del proceso de aculturación no son percibidos por los individuos como estresantes, la confrontación de valores, costumbres, y normas entre los diferentes grupos de una sociedad intercultural puede suponer ciertas dificultades, emergiendo a veces cierto grado de conflicto que puede dar lugar al EA (Berry, 2005). Así, según Berry, Kim, Minde y Mok (1987), el nivel de EA puede oscilar desde una leve experiencia de estrés sin mayores problemas para la integridad y el bienestar, hasta la total destrucción de la capacidad de afrontamiento del individuo.

En relación ahora al proceso evolutivo del EA en el progreso temporal, muchos autores han demostrado que éste desciende a lo largo del tiempo, a medida que los individuos se van adaptando a su nuevo medio intercultural (Kulis, Marsiglia, y Nieri, 2009; Kuo y Roysircar, 2006; Tartakovsky, 2007). Por otro lado, se concibe que una migración temprana facilita los procesos de aculturación, de forma que los inmigrantes más jóvenes adquieren más fácilmente las prácticas y valores de la cultura de recepción, y se identifican más fácilmente con ella que aquellos que han inmigrado con mayor edad (Cheung, Chudek, y Heine, 2011; Portes y Rum-

baut, 2001; Schwartz, Pantin, Sullivan, Prado y Szapocznik, 2006; Schwartz, Unger, Zamboanga, y Szapocznik, 2010), efectuando más fácilmente los procesos de adaptación psicológica, lo que parece indicar una mayor adaptabilidad y plasticidad fenotípica y cultural de los más jóvenes, que al fin y al cabo se están construyendo en el contexto intercultural. Aplicado a toda la población, podríamos pensar que también los jóvenes autóctonos, al estar inmersos en un proceso de construcción de su identidad en estos contextos interculturales, aceptarán y se identificarán con más facilidad a los grupos culturales diversos que los autóctonos mayores, ajustándose más fácilmente a los procesos de aculturación en lo que están inmersos y en los que se van construyendo y conformando como seres. De esta forma, podemos suponer que el estrés de aculturación no será tan elevado en nuestra muestra, dado que está conformada por jóvenes adolescentes. Además, basándonos en los estudios de varios autores (Kulis, Marsiglia, y Nieri, 2009; Kuo y Roysircar, 2006; Tartakovsky, 2007) esperamos que el estrés de aculturación disminuya a lo largo del tiempo, mostrando niveles cada vez más bajos entre un momento de evaluación y otro.

Enmarcando la investigación desde una perspectiva bidimensional del proceso de aculturación en el que tanto los autóctonos como los inmigrantes se ven influidos por la experiencia de contacto intercultural -teniendo lugar el proceso de aculturación y sus resultados en los miembros de todos los grupos culturales que entran en contacto (Berry, 1999, 2005)-, y en un intento de responder a la necesidad, subrayada por Hovey (2000), de explorar los predictores del EA en diferentes grupos étnicos y en la población autóctona y de ahondar en el estudio de otras variables que puedan actuar como sus predictores, hemos decidido ***explorar un modelo predictor del EA en una muestra española estudiando en su conjunto la población autóctona e inmigrantes, e incluyendo en el análisis variables predictivas que la literatura ha relacionado con dicho malestar***. En definitiva, planteamos efectuar un estudio exploratorio del EA y de las variables relacionadas con él y que puedan predecirlo, todo ello con el objetivo de arrojar algo de luz sobre los mecanismos que propician o por lo contrario disminuyen la probabilidad de experimentar EA, y asimismo proponer algunas implicaciones prácticas para la reducción de dicho malestar en los adolescentes y fomentar una mayor adaptación psicológica en contextos plurales.

3. VARIABLES DISPOSICIONALES

3.1 TEORÍAS IMPLÍCITAS DE INTELIGENCIA CULTURAL (TIIC)

Desde la aparición de la Teoría Social Cognitiva de la Motivación (TSCM) de Dweck (1999), numerosos estudios han demostrado que los individuos con teorías implícitas (TI) de capacidades incrementales (que creen en la maleabilidad y posibilidad de

cambio y desarrollo de la capacidad) tienden a adoptar patrones de conducta orientados al dominio y a lograr resultados más positivos (Kaplan y Maher, 2007), mientras que las personas con TI estáticas (que piensan que la capacidad es algo fijo e innato que no se puede cambiar) tienden a adoptar patrones comportamentales de indefensión y a ejecutar resultados negativos en diferentes áreas: autoeficacia y rendimiento académico y no-académico (Blackwell, Trzesniewski y Dweck, 2007; Dupuyrat y Mariné, 2005; Tabernero y Wood, 1999), funcionamiento socio-emocional (Tamir, Oliver, Srivastava y Gross, 2007), comportamiento autodestructivo (Briones, Tabernero y Arenas, 2007), procesos de estereotipado hacia los individuos (Chiu, Dweck, Tong y Fu, 1997) y los grupos (Levy, Stroessner y Dweck, 1998), procesos de resolución de conflictos (Dweck y Ehrlinger, 2006), estados emocionales y conductas de llanto (van Tilburg, Becht y Vingerhoets, 2003), respuestas autodefensivas en situaciones potencialmente estresantes (Rusk y Rothbaum, 2010) y respuestas emocionales indefensas y síntomas de ansiedad y estrés (Kaplan y Maehr, 2007; Putwain, Woods y Symes, 2010). En concordancia con estos resultados, proponemos que la posesión de TIIC estáticas (la creencia de que la capacidad de adaptación es fija) promueve la adopción de patrones de indefensión y la aparición del EA.

Por otro lado, los estudios de Dweck (1999) y sus seguidores (Briones et al., 2007; Dweck y Leggett, 1988; Tabernero y Wood, 2009) destacan que las TI influyen en los mecanismos motivacionales y de autorregulación (como la autoeficacia), que a su vez favorecen la aparición de unos patrones de conducta adaptativos o desadaptativos. Así, extendiendo esta teoría a la autoeficacia social (A-ES), planteamos que los individuos que mantienen TIIC fijas tendrán niveles de autoeficacia social más baja y asimismo niveles de estrés más elevados.

Además, se ha demostrado que las TI de socialización estáticas (la creencia de que el mundo y la organización social es fija) se relacionan con una identidad prioritariamente cultural, mientras que TI de socialización incrementales (la creencia de que el cambio es posible para el mundo y la organización social) se relacionan con una identidad predominantemente personal (Bastian y Haslam, 2008; Hong, Ip, Chiu, Morris y Menon, 2001). Por otra parte, Bastian y Haslam (2008) explican que los individuos que mantienen TI estáticas en relación a los rasgos humanos perciben las identidades sociales como rígidas y estáticas, mientras que las personas que mantienen TI incrementales en relación a los rasgos humanos perciben las identidades sociales como dinámicas y cambiantes. Así mismo, sugieren que, con TI estáticas, los individuos estarían más propensos a utilizar estas identidades sociales en la construcción de su identidad que con TI incrementales. En este sentido, Tong y Chang (2008) han demostrado que los individuos que mantienen TI estáticas de identidad social (es decir que piensan que la identidad social es algo que no puede cambiar) exhiben efectos de identidad social mayores que los individuos con TI incrementales, se identifican con más ahínco con su propio grupo social o cultural (endogrupo), y se quedan vinculados de forma fuerte, estable y duradera a

sus grupos, que pasan a formar parte esencial de su auto-definición o de su identidad. Además, Hong et al. (2003) demostraron que los individuos con TI estáticas eran más propensos a atribuirse las cualidades del grupo al que pertenecen que con TI incrementales. Es decir, los individuos con TI estáticas usarían su identidad social para guiar su auto-concepción, mientras que con TI incrementales los individuos no tenderían a utilizarlas para este propósito. Así, estos autores encontraron que, con TI estáticas, los individuos consideraron su identidad grupal (como por ejemplo su identidad cultural) como más importante y querían ser claramente diferenciados de los demás grupos sociales (exogrupo). En este mismo sentido, No, Hong, Liao, Lee, Wood y Chao (2008) ilustraron que las TI estáticas acerca de la etnicidad (es decir la creencia de que la etnicidad es una esencia estable y un indicativo de rasgos característicos) orientan los individuos a adherir de forma rígida a sus grupos culturales propios o endogrupos, y a mostrar menos identificación con los grupos sociales que no son los suyos, es decir con los exogrupos.

Es decir, las TI estarían relacionadas con la identidad de los individuos, de forma que TI estáticas se relacionarían con una identidad más cultural y colectiva, y menos personal e individualista. De esta forma, todos estos estudios -así como los estudios de Dweck (1975) y de sus seguidores (por ejemplo Dweck y Leggett, 1988; Kaplan y Maehr, 2007; Putwain et al., 2010; Rusk y Rothbaum, 2010) acerca de las TI y el bienestar psicológico- parecen indicar que las que las TIIC no solamente influyen de manera directa en el estrés de aculturación y de manera indirecta a través de variables motivacionales y autorreguladoras como la autoeficacia, sino también de manera indirecta ejerciendo un influjo en el nivel de importancia que los individuos atribuyen a su identidad cultural, el cual a su vez predice el estrés de aculturación, como veremos luego.

De acuerdo con estos resultados proyectamos que las TIIC influyen el EA no solamente directamente, pero también indirectamente, a través del efecto que tienen en la A-ES (disminuyéndola cuando son estáticas) y la IC (aumentándola cuando son fijas), dos variables que a su vez influyen en el EA, como veremos más adelante.

En consecuencia, anticipamos que:

- *Hipótesis 1a:* Los adolescentes con TIIC estáticas sufren más EA que los con TIIC incrementales.
- *Hipótesis 1b:* Los adolescentes con TIIC estáticas desarrollan una mayor IC que los con TIIC incrementales.
- *Hipótesis 1c:* Los adolescentes con TIIC estáticas desarrollan una menor A-ES que los con TIIC incrementales.

3.2. LOCUS DE CONTROL (LC)

El modelo del estrés de Lazarus y Folkman (1984) atribuye una gran importancia a la evaluación cognitiva y subjetiva de las situaciones. En este sentido, el LC [es

decir, como indica Rotter (1966), la tendencia a atribuir los resultados positivos o negativos a factores externos (por ejemplo a la suerte) o a factores internos (siendo el resultado de los comportamientos propios)] puede influir en la aparición del estrés (Roddenberry y Renk, 2010; Scott, Carper, Middleton, White, Renk y Taquechel, 2010) y del EA (Arslan, Dilmaç y Hamarta, 2009). Además, Hovey y Magaña (2002a, 2002b) confirman el rol protector de las percepciones de control en el nivel de ansiedad y depresión de los inmigrantes. Así, parece ser que con un LC interno los individuos perciben mayor control y asimismo sufren menos estrés en situaciones difíciles que con un LC externo.

Por otra parte, los estudios (Franks y Faux, 1990; Liang y Bogat, 1994; Zea, Jarama y Bianchi, 1995) han demostrado que un LC interno facilita un mejor acceso al apoyo social (AS), otra variable relacionada con el EA, como veremos más adelante. Además, en pacientes con enfermedades crónicas que acuden a un restrictivo tratamiento médico, la relación establecida entre el AS y el bienestar difiere dependiendo del LC: una escasa satisfacción con respecto al AS predice síntomas depresivos en los individuos con un LC externo (Gençoz y Astan, 2006). Asimismo, Lefcourt, Martin y Saleh (1984) indican el rol moderador del AS entre el LC y el estrés, demostrando que los individuos con un LC interno aprovechan mejor el AS que con un LC externo. Y en este mismo sentido Cauce, Hannan, y Sargeant (1992) y VanderZee et al. (1997) encontraron una relación entre las atribuciones causales y el apoyo social en el afrontamiento del estrés, demostrando que con una atribución interna los individuos sacaban mayor provecho del apoyo social y además percibían un mayor grado de apoyo social que con una atribución externa. Además, los estudios han destacado que los rasgos de personalidad influyen en el apoyo social percibido. Así, los individuos interpretan el apoyo social en línea con sus propias creencias (Sarason, Pierce, y Sarason, 1990). En consecuencia, los esquemas de creencia creados en la infancia influyen en el apoyo social futuro de los individuos (Green y Rodger, 2001; Henly, Danziger, y Offer, 2005). Con atribuciones causales externas los individuos tienden a percibir menos apoyo social que con atribuciones internas (Daniels y Gruppy, 1997; Sinibaldi, 2001, y a su vez las atribuciones internas se relacionan con estrategias de afrontamiento más eficientes, sentimientos de capacidad y mayor bienestar (Daniels y Gruppy, 1997). Y finalmente, es importante destacar que las investigaciones han demostrado que las personas que piensan que pueden controlar los resultados y eventos de su vida (es decir las personas con un locus de control interno) perciben altos niveles de apoyo social, mientras que los que piensan que los resultados y eventos que ocurren en sus vidas se encuentran fuera de control tienden a percibir bajos niveles de apoyo social (Lakey y Cassady, 1990; Sarason et al., 1990).

De esta forma, desde el punto de vista de los contextos de aculturación, planteamos las hipótesis según las cuales:

- *Hipótesis 2a:* Los adolescentes con un LC externo alto sufren mayores niveles de EA que aquellos con un LC externo bajo.

- *Hipótesis 2b:* Los adolescentes con un LC externo alto perciben un menor AS que aquellos con niveles bajos del LC externo.

4. VARIABLE SOCIOCULTURAL: LA IDENTIDAD CULTURAL (IC)

Un factor que se estudia a menudo en las investigaciones que tienen que ver con las situaciones de aculturación es la identidad cultural. Esta variable podría definirse como aquella parte del auto-concepto del individuo que integra el valor y el significado emocional de pertenecer y sentirse identificado con un determinado grupo cultural (Tajfel, 1981). La identidad cultural se construye en relación al amplio grupo cultural en el cual el individuo se ve inmerso, y de esta forma, puede ser modificada en los contextos interculturales. Sin embargo, los factores de identidad y las auto-evaluación básicas (como por ejemplo la identidad cultural) tienden a ser relativamente estables a lo largo del tiempo (Chatman, 1999; Clubb, 1998; Hirschi, 2011) cuando los contextos interculturales se mantienen estables. De esta forma, pronosticamos que en nuestro estudio es improbable que la identidad cultural sufra cambios significativos entre los tres diferentes momentos de evaluación.

Si bien la IC ha sido identificada como un factor protector de las situaciones de percepción de discriminación (Gee, 2002; Paradies, 2006) y del EA (Rodríguez et al., 2007; Thompson, Anderson y Bakeman, 2000), los resultados de las investigaciones son contradictorios, y la literatura actual no demuestra claramente que niveles elevados de IC amortigüen los efectos de la discriminación racial en el ajuste psicológico de los individuos (Yoo y Lee, 2008). Por lo contrario, otros estudios han sugerido que una IC alta podría comportarse como un factor de riesgo de la ansiedad y la depresión (Hovey, Kim y Seligman, 2006) y del EA en inmigrantes (Sánchez y Fernández, 1993), y asimismo empeorar los efectos negativos de una discriminación racial frecuente en el bienestar (Friedlander, Friedman, Miller, Ellis, Friedlander y Mikhaylov, 2010; Yoo y Lee, 2008).

Así, basándose en la Teoría de la Sensibilidad al Rechazo (Doeney y Feldman, 1996) -según la cual los individuos que se sienten rechazados tienden a experimentar una mayor ansiedad frente a la posibilidad de otros futuros rechazos, y un mayor malestar psicológico- Yoo y Lee (2008), plantean y demuestran la hipótesis según la cual una identidad cultural elevada incrementa los efectos negativos de situaciones de discriminación en el bienestar psicológico. Además, otra investigación (Friedlander *et al.*, 2010) muy reciente e interesante para nuestro estudio confirmó estos resultados al observar que los individuos más identificados con su propia cultura reportaron mayores niveles de percepción de discriminación y mayores niveles de estrés de aculturación que quienes tenían una identidad cultural baja, aunque buenos niveles de autoestima.

Los autores concluyen que un alto grado de identificación con el propio grupo cultural puede ser un indicio de una situación difícil, contribuyendo a la angustia psicológica en situaciones de aculturación cuando los valores del propio grupo cultural y los ajenos se contradicen entre sí (Hovey et al., 2006), o cuando el individuo percibe discriminación (Friedlander et al., 2010; Yoo y Lee, 2008). Así, parece que un alto grado de identificación con el propio grupo cultural hace los individuos más vulnerables a los procesos de aculturación, percibiéndolos como amenaza. De esta forma, basándonos en estos últimos hallazgos, planteamos que quienes se identifican fuertemente con su grupo cultural y con su cultura serán más sensibles a los procesos de aculturación y al estrés de aculturación, pues probablemente percibirán las contradicciones y conflictos entre los valores y prácticas de la propia cultura y de las demás culturas en contacto como más conflictivas, valorándolas así como más amenazantes, lo que les llevaría según la teoría de Lazarus y Folkman (1984) a mayores problemas en el proceso de ajuste psicológico, y mayores niveles de malestar psicológico asociado con los procesos de aculturación. Con una identificación fuerte con la propia cultura y con sus características más profundas, las situaciones interculturales y los procesos de aculturación -que plantean la posibilidad de encontrarse con otros valores, costumbres y prácticas culturales a menudo incluso contradictorias con las propias, y también la posibilidad de necesitar efectuar ciertos ajustes para una correcta adaptación a la situación de interculturalidad e incluso a veces a cuestionarse ciertos aspectos de esta cultura a la que nos sentimos muy identificados- pueden redundar en un mayor malestar.

En otros términos, planteamos que:

- *Hipótesis 3:* Los adolescentes con una IC alta sufren mayores niveles de EA que con una IC baja.

5. VARIABLE DE ADAPTACIÓN PSICOSOCIAL

5.1 APOYO SOCIAL (AS)

Desde muy temprano el AS se ha concebido como un mecanismo de afrontamiento del estrés, y asimismo se ha definido como un moderador y factor protector de la depresión en fase de grandes cambios vitales (Cobb, 1976). Tomando en cuenta que los estudios sobre el estrés y el EA han atribuido una gran importancia a las evaluaciones cognitivas (Berry, Phinney, Sam y Vedder, 2006; Lazarus y Folkman, 1994), el AS percibido, concebido como *la evaluación cognitiva del estado de conexión fiable con otras personas conectado con los demás* (Barrera, 1986, p.416), parece ser una variable de relevancia para las investigaciones sobre el estrés y el EA.

En este sentido, la hipersensibilidad al rechazo social se ha relacionado con niveles altos de percepción de estrés (Ronin y Baldwin, 2010). Además, investigaciones con inmigrantes han demostrado claramente la importancia del AS en los procesos de aculturación (Martínez, García y Maya, 2002). Por ejemplo, Crockett et al. (2007) demostraron que el AS reduce el EA en estudiantes mejicanos de América. Además, ciertos indicadores de adaptación psicológica en situaciones de aculturación se han relacionado en diferentes grupos culturales con la frecuencia del contacto (Griffith, 1984), las redes de AS (Franks y Faux, 1990; Martínez et al., 2002), el AS familiar (Cho y Haslam, 2010; Crockett et al., 2007), el AS de los compañeros adolescentes (Crockett et al., 2007; Schneider y Ward, 2003), la percepción de AS recibido de los compañeros y profesores (Tartakovsky, 2007), el AS recibido (Franks y Faux, 1990; Gençoz y Astan, 2006; Zea et al., 1995) y el AS percibido (Gençoz y Astan, 2006). En todos estos estudios, el AS analizado reveló promover una mayor adaptación psicosocial.

En otro orden de cosas, varios estudios destacan que el AS y la identidad son dos variables relacionadas entre sí, sugiriendo que quienes perciben un mayor AS tienden a atribuir más importancia a su IC (Rodríguez et al., 2007) y a indagar más en la construcción de su identidad global (Ng y Feldman, 2009). De esta manera, parece ser que un apoyo social alto del propio grupo cultural podría incrementar los niveles de identidad cultural. En este mismo sentido, cabe destacar que “un número creciente de trabajos indican que existen más probabilidades de que el apoyo social sea dado, recibido e interpretado en el sentido en el que se pretende en la medida en que los que están en condiciones de ofrecer y recibir este apoyo perciben que comparten un sentimiento de la identidad social”² (Haslam, Jetten, Postmes, y Haslam, 2009, p. 11), como ocurre en el grupo cultural propio. De esta forma, se ha demostrado que cuando las personas se identifican fuertemente con un grupo en particular, el apoyo social incrementa entre los miembros del grupo, y en consecuencia los niveles de estrés disminuyen (Haslam, Jetten, O’Brien, y Jacobs, 2004; Haslam, O’Brien, Jetten, Vormedal, y Penna, 2005; Kellezi, Reicher, y Cassidy, 2009; Reicher y Haslam, 2006). Por ejemplo, Haslam *et al.* (2004) encontraron que el apoyo social ofrecido por los individuos tiende a ser beneficioso en situaciones estresante únicamente cuando estos individuos comparten la misma identidad colectiva y se identifican con un grupo en particular, emergiendo los efectos positivos del apoyo social solamente cuando las personas comparten una identidad colectiva común. Asimismo, Reicher y Haslam (2006) demostraron que una identidad colectiva alta lleva los individuos a un apoyo social mutuo, y de esta forma a mayores niveles de bienestar. Además, Kellizi *et al.* (2009) han demostrado que los kosovares que sobrevivieron al conflicto de 1999 sufrían menos estrés

² “a growing body of work indicates that SS is more likely to be given, received, and interpreted in the spirit in which it is intended to the extent that those who are in a position to provide and receive that support perceive themselves to share a sense of social identity” (Haslam, Jetten, Postmes, & Haslam, 2009, p. 11).

cuando este conflicto estaba percibido como afirmación de la identidad que cuando estaba percibido como negación de la identidad, argumentando que la identidad común les llevaba a mayores niveles de apoyo social por parte de los miembros de su endogrupo. Y Haslam *et al.* (2005) encontraron que una identificación colectiva alta actuaba como un factor protector del estrés en los miembros del grupo porque proporciona una base para recibir y beneficiarse del apoyo social; así, estos autores (Haslam *et al.*, 2005) demostraron en dos diferentes estudios que el apoyo social media la relación entre la identificación colectiva y diferentes tipos de estrés. En efecto, encontraron que cuando los individuos se identifican fuertemente con un grupo en particular (es decir cuando tienen una identidad cultural alta), perciben mayores niveles de apoyo social, y en consecuencia sufren menos niveles de estrés.

Por otro lado, los estudios de Saltzman y Holahan (2002) establecen que la A-ES constituye una variable mediadora entre el AS y el EA, de manera que con niveles altos de AS se desarrolla mayores niveles de A-ES y a su vez el estrés es menos alto.

En concordancia con estos resultados, proyectamos que:

- *Hipótesis 4a:* Los adolescentes con una percepción alta del AS sufren menos estrés de aculturación que aquellos con una percepción baja del AS.
- *Hipótesis 4b:* Los adolescentes con una percepción alta del AS desarrollan una IC más elevada que aquellos con un AS percibido bajo.
- *Hipótesis 4c:* Los adolescentes con una percepción alta del AS desarrollan una A-ES más alta que aquellos con una percepción baja del AS.

5.2. AUTOEFICACIA SOCIAL (A-ES)

La autoeficacia, es decir la confianza en la capacidad propia para llevar a cabo una conducta (Abele y Spurk, 2009), es un poderoso antecedente del comportamiento (Bandura, 1997). Si no confiamos en nuestra capacidad para lograr ciertos resultados mediante nuestras acciones, tendremos pocos incentivos para actuar y perseverar en nuestras acciones y comportamientos (Bandura, 2000). Es decir, *los individuos guían sus vidas a través de sus creencias en la eficacia personal* (Bandura, 1997, p.3).

La autoeficacia ha sido relacionada con la adaptación exitosa a eventos vitales negativos, y existe evidencia empírica acerca de su relación con la salud mental y el bienestar psicológico (Luszczynska, Benight y Cieslak, 2009). Bandura, Cioffi, Taylor y Brouillard (1988) sugieren que la autoeficacia opera como un mecanismo cognitivo mediante el cual los individuos reaccionan frente al estrés con sentimientos de control, y los estudios han demostrado que la autoeficacia contribuye a la prevención del estrés, de síntomas depresivos y de la depresión (Bandura, Pastorelli, Barbaranelli y Caprara, 1999; Matsushima y Shiomi, 2003; Roddenberry y Renk, 2010), de problemas internalizantes y externalizantes (Caprara, Barbarane-

Ili, Pastorelli y Cervone, 2004) y de los comportamientos transgresivos (Caprara, Regalia y Bandura, 2002).

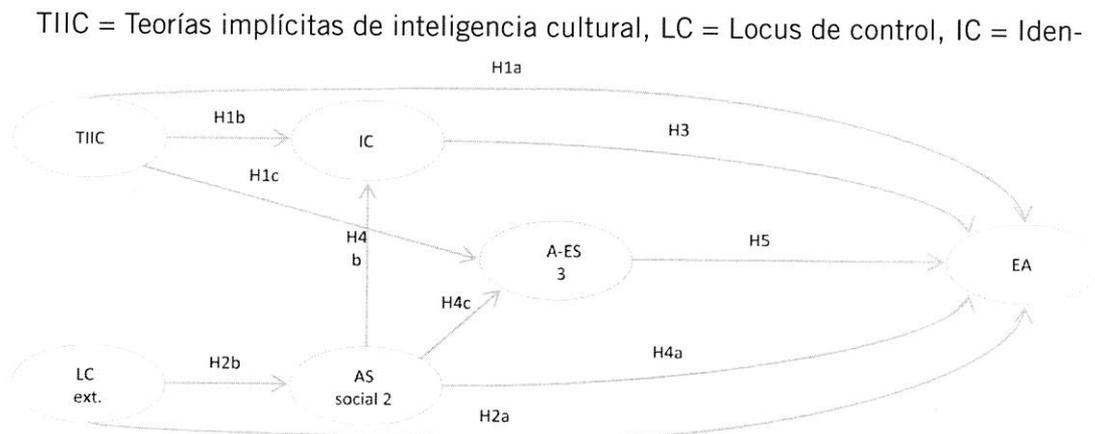
Además, en el contexto de las interacciones sociales, la A-ES (la confianza en la capacidad propia para hacer frente a las situaciones de interacción social con éxito) se ha visto relacionada con la depresión (Bandura *et al.* 1999), los síntomas depresivos (Saltzman y Holahan, 2002; Smith y Betz, 2002), y el estrés en las relaciones interpersonales (Matsushima y Shiomi, 2003). Y en las sociedades actuales, pluriculturales y en proceso de aculturación, se requiere una A-ES que nos posibilite afrontar con éxito las exigencias de diversas culturas (Bandura, 2006). Asimismo, se ha explorado la relación entre la A-ES y la adaptación sociocultural y el EA (Hechanova-Alampay, Beehr, Christiansen y Van-Horn, 2002; Palthe, 2004).

Fruto de todos estos resultados, planteamos la hipótesis según la cual:

Hipótesis 5: Los adolescentes con una A-ES alta sufren menos EA que aquellos con una A-ES baja.

En resumen, planteamos un modelo teórico del estrés de aculturación en el que las variables disposicionales (TIIC y LC) predicen el EA; las TIIC predicen la IC y la A-ES, que a su vez predicen ambas el EA; y finalmente el LC predice el AS, que a su vez predice tanto la IC como la A-ES y el EA (véase figura 1).

Figura 1.
Modelo predictivo del estrés de aculturación: relaciones entre las variables predictoras del estrés de aculturación.



Identidad cultural, AS = Apoyo social, AE-S = Autoeficacia social, EA = Estrés de aculturación.

Fuente: *Elaboración propia*

6. PRINCIPAL OBJETIVO Y RELEVANCIA DEL ESTUDIO

Tras sus investigaciones sobre el estrés de aculturación, Hovey (2000b) subraya la necesidad de explorar en futuras investigaciones variables que puedan actuar como predictores de dicho malestar psicológico; además propone como población objeto de estudio a diferentes grupos étnicos y a la población autóctona. Respondiendo a estas dos necesidades, y enmarcando la investigación desde una perspectiva bidimensional del proceso de aculturación en el que tanto los autóctonos como lo inmigrantes se ven influidos por la experiencia de contacto intercultural, el principal objetivo de nuestro estudio fue analizar el rol de algunas variables dísposicionales (TIIC y LC), socioculturales (IC) y de adaptación psicológica (AS percibido y A-ES) en la predicción del EA a lo largo del tiempo, así como analizar las relaciones que establecen estas variables entre sí. El diseño de investigación, que engloba una amplia muestra de adolescentes tanto autóctonos como inmigrantes, es longitudinal, comprendiendo tres momentos de evaluación a lo largo de tres años sucesivos.

En este sentido, queremos destacar la relevancia de este estudio, pues responde a una importante laguna de la literatura científica relativa al estrés de aculturación. Como subrayan Zapf, Dormann, y Frese (1996), la mayoría de las investigaciones empíricas sobre los predictores del estrés y del estrés de aculturación son cross-seccionales y de esta forma no permiten explicar el poder predictivo de las variables sobre el estrés de aculturación a lo largo del tiempo, ni demostrar relaciones causales, al ser simplemente estudios correlacionales. De la misma forma, Fuligini (2001) apunta que los procesos aculturativos han sido a menudo considerados a partir de diseños cross-seccionales que ignoran el valor del tiempo en dichos procesos. Así, este autor y otros (Duru y Poyrazli, 2007; Paukert, Pettit, Pérez, y Walker, 2006) destacan la necesidad de diseños longitudinales en los estudios relativos al estrés de aculturación y a los procesos de aculturación. Y si bien en los años recientes ha habido más estudios longitudinales publicados acerca los procesos de aculturación, sigue habiendo pocos, y en general son trabajos más descriptivos (por ejemplo, Cemalcilar, 2008; Ying, 2005), que se centran en la ansiedad, la depresión, los síntomas psiquiátricos o en otros procesos relativos a la aculturación, pero no específicamente en el estrés de aculturación (por ejemplo, Aráujo Dawson y Williams, 2008; Duarte *et al.*, 2008), o que se centran en el efecto que produce el estrés de aculturación en otros comportamientos y resultados (por ejemplo, Walker, 2007). Sin embargo, pocos de ellos se centran en los predictores potenciales del estrés de aculturación y del ajuste psicológico en los contextos aculturativos (por ejemplo, Tartakovsky, 2007; Ying y Han, 2006). Así, nuestro estudio trata de responder a esta laguna de la literatura científica mediante la utilización de un diseño longitudinal. A través de esta metodología pretendemos demostrar inferencias causales de los predictores del estrés de aculturación, explorar las relaciones que establecen las diferentes variables entre sí, y reducir los problemas de causación

inversa y de tratamiento de terceras variables que se asocian a los diseños cross-seccionales (Zapf et al., 1996).

El potencial de este estudio radica pues en dos puntos: primero es un estudio longitudinal que responde a una laguna en la literatura previa (basada casi exclusivamente en estudios cross-seccionales), y a una necesidad de más estudios longitudinales acerca del estrés de aculturación (e.g. Duru y Poyrazli, 2007; Paukert et al., 2006); y Segundo, trata de responder a una importante contradicción en la literatura anterior en relación a si la IC actúa como un factor de riesgo o factor protector del estrés de aculturación (Yoo y Lee, 2008). De esta forma, el análisis de estas variables como predictores longitudinales del estrés de aculturación y de las relaciones que establecen entre sí parece ser relevante desde la perspectiva teórica. Además, desde la perspectiva aplicada, en un mundo cada vez más multicultural y aculturado, y conociendo los potenciales resultados nefastos de un estrés de aculturación alto (por ejemplo Cho y Haslam, 2010; Lipsicas y Mäkinen, 2010), parece de relevancia estudiar qué variables predicen el estrés de aculturación, y así, basándonos en los resultados del estudio, poder proponer algunas intervenciones prácticas para reducir este malestar psicológico.

MÉTODO

Participantes

Participaron en las tres fases de este estudio longitudinal un total de 293 adolescentes [un 52.7% de chicos y un 47.3% de chicas, de entre 12 y 18 años ($M=14.77$, $SD=.94$)] procedentes de 6 Institutos de Educación Secundaria públicos y multiculturales seleccionados aleatoriamente.

Los adolescentes fueron nativos de 20 países diferentes; 64.7 % nacieron en España y 35.3% nacieron en otro país (un 20.2% en América, un 8.2% en África, un 4.8% en Europa y un 2.1% en Asia). Un total de 59.2% de los participantes tenían ambos progenitores nacidos en España y un 40.8% tenía al menos uno de sus progenitores que había nacido fuera de España. En consecuencia, y de acuerdo con, Berry et al. (2006), deducimos que un 59.2% de los participantes eran nativos (nacidos en España con ambos progenitores nacidos en España) y un 40.8% eran inmigrantes (nacidos fuera de España o nacidos en España pero con al menos un progenitor nacido en otro país).

PROCEDIMIENTO

Después de efectuar un estudio piloto, los participantes completaron un cuestionario en tres años consecutivos. Dos colaboradores del estudio entrenados para este propósito y desconocedores de los objetivos del estudio administraron el instrumento, ayudados por un traductor de árabe. El amplio margen de tiempo, de tres años, garantizó la validez ecológica del estudio, pero a su vez propicio una amplia mortalidad experimental (un 85.45%). Las variables disposicionales (TIIC y LC) fueron medidas únicamente en el primer momento de evaluación basándose en los estu-

dios que afirman que los factores de identidad y las auto-evaluación básicas (como por ejemplo la identidad cultural) tienden a ser relativamente estables a lo largo del tiempo (Chatman, 1999; Clubb, 1998; Hirschi, 2011). Las demás variables fueron medidas en cada una de los tres momentos de evaluación. La confidencialidad de las respuestas y la ausencia de presión de tiempo fueron aseguradas.

MEDIDAS

Para poder describir la muestra recolectamos información acerca de variables sociodemográficas: sexo, edad, país de nacimiento y país de nacimiento de cada uno de los progenitores. Estas variables no tomaron parte de nuestros objetivos de estudio (la edad y el sexo no influyeron en las demás variables estudiadas).

Teorías implícitas de Inteligencia Cultural. Las TIIC fueron medidas utilizando 5 ítems que exploran las creencias de los participantes acerca de la maleabilidad de la Inteligencia cultural (si es estática o incremental). Los ítems [por ejemplo “No se puede hacer mucho por cambiar el grado de inteligencia cultural que cada uno tiene (se les explicó que la inteligencia cultural es la capacidad de adaptarse socialmente a otras culturas)”] fueron creados para este estudio siguiendo las recomendaciones de Levy, Stroessner y Dweck (1998) y de Dweck (1999) y sobre la base del concepto de inteligencia cultural (Earley y Mosakowski, 2004). Los participantes puntuaron sus respuestas en una escala Likert de 6 puntos siendo el 1 “en total acuerdo” y el 6 “En total desacuerdo”. Para evitar la deseabilidad social cuatro ítems fueron planteados con un concepto estático de la capacidad de adaptación y uno (que fue luego recodificado) con un concepto incremental (Dweck, Chiu y Hong, 1995). La fiabilidad fue adecuada ($r = .74$).

Locus de control. Siguiendo las recomendaciones de Heine et al. (2001), medimos el LC presentando dos situaciones comunes en un contexto escolar, cada uno seguido de cuatro ítems que sugerían posibles causas de la situación planteada (dos internas, como el esfuerzo, y dos externas, como la suerte). Los estudiantes expresaban su nivel de acuerdo con cada ítem en una escala Likert de 5 puntos graduada de 1 (“en total acuerdo”) a 5 (“en total desacuerdo”). Dado que la atribución interna no alcanzó una fiabilidad adecuada ($r = .67$), decidimos eliminarla del análisis, que fue efectuado únicamente con la atribución externa ($r = .70$).

Identidad cultural. Medimos la IC mediante los cuatro ítems de la escala de identidad de Brown (1998) que hace referencia al factor de IC. Dicha escala es una medida breve del Cuestionario de los Aspectos de Identidad (Cheek, Tropp, Chen y Underwood, 1994), y explora los factores personales, sociales y culturales que contribuyen a la identidad global. Los participantes expresaron el nivel de importancia que atribuyen a cada ítem (por ejemplo “Mi origen cultural”) en una escala Likert de 5 siendo el 1 “nada importante” y el 5 “muy importante”. La fiabilidad

fue aceptable en cada uno de los tres momentos temporales ($\alpha_1 = .69$; $\alpha_2 = .68$; $\alpha_3 = .71$).

Apoyo social. Medimos el AS percibido mediante una escala depurada de la segunda parte del Cuestionario de Recursos Personales 85 (PRQ85) de Weinert (1987). Los participantes contestaron a 11 ítems (por ejemplo “Tengo a alguien que me quiere y cuida de mí”) en una escala Likert de siete puntos, siendo el 1 “en total desacuerdo” y el 7 “en total acuerdo”. La fiabilidad fue adecuada en cada momento de evaluación ($\alpha_1 = .75$; $\alpha_2 = .84$; $\alpha_3 = .88$).

Autoeficacia social. Medimos la A-ES percibida mediante una escala depurada de la Escala de Autoeficacia Social para Estudiantes, de Fan y Mak (1998), con 12 ítems que miden los juicios de capacidad para manejar correctamente las interacciones en situaciones sociales genéricas (cuatro ítems, como por ejemplo “Tengo confianza en mi capacidad para hacer amigos”), en el colegio (cuatro ítems, como “Tengo confianza en mi capacidad para participar en los debates de clase”) y en el contexto de intercambio cultural (cuatro ítems, como “Tengo confianza en mi capacidad para trabajar en grupos de chicos y chicas de diferentes países”). Los participantes contestaban en una escala Likert de siete puntos, siendo el 1 “en total desacuerdo” y el 7 “en total acuerdo”. La fiabilidad fue alta en cada momento de evaluación ($\alpha_1 = .83$; $\alpha_2 = .86$; $\alpha_3 = .89$).

Estrés de aculturación. Evaluamos el EA mediante una escala depurada de la Escala Social, Actitudinal, Familiar y Ambiental de Mena, Padilla y Maldonado (1987), diseñada para evaluar los estresores específicos de las situaciones de aculturación. Los participantes contestaron a 23 ítems (por ejemplo “Me molesta que miembros de mi familia no entiendan mis nuevos valores”) en una escala Likert de 6 puntos en la que 0 significaba que la situación no les había ocurrido nunca, y en la que los valores del 1 al 5 indicaban el grado de estrés experimentado si la situación les había ocurrido alguna vez (siendo el 1 “no estresante” y el 5 “extremadamente estresante”). La fiabilidad fue muy alta en cada momento de evaluación ($\alpha_1 = .92$; $\alpha_2 = .91$; $\alpha_3 = .91$).

RESULTADOS

1. Estudios preliminares

En cada momento de evaluación el EA se muestra correlacionado con todas las variables. Además, las TIIC correlacionan con la IC y con la A-ES del tercer momento temporal; el LC externo correlaciona con el AS; la IC correlaciona con el AS; y el AS correlaciona con la AE-S. Todas las correlaciones apoyan las hipótesis (véase tabla 1).

Tabla 1.

Correlaciones, medias y desviaciones típicas para las variables de estudio en cada momento temporal

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. TIIC	-													
2. LCexterno	.10	-												
3. IC1	.26**	.12#	-											
4. AS1	-.07	-.20**	.10#	-										
5. AES1	.05	-.04	.13*	.41**	-									
6. EA1	.21**	.19**	.33**	-.23**	-.12#	-								
7. IC2	.19**	.04	.41**	.06	.09	.21**	-							
8. AS2	-.07	-.19**	-.04	.43**	.24**	-.25**	.21**	-						
9. AES2	-.02	-.09	.04	.27**	.30**	-.07	.24**	.44**	-					
10. EA2	.16**	.19**	.28**	-.35**	-.16**	.59**	.22**	-.38**	-.12*	-				
11. IC3	.18**	.01	.37**	.01	.05	.23**	.52**	.07	.14*	.22**	-			
12. AS3	-.03	-.14*	.01	.41**	.26**	-.14*	.14*	.61**	.31**	-.24**	.13*	-		
13. AES3	-.15*	-.06	-.04	.26**	.36**	-.10	-.01	.23**	.55**	-.16**	.09	.33**	-	
14. EA3	.14*	.14*	.22**	-.35**	-.18**	.48**	.19**	-.30**	-.15*	.68**	.23**	-.29**	-.22**	-
Media	3.53	2.63	3.52	5.71	5.81	1.63	3.58	6.02	5.26	.99	3.56	6.25	5.31	.85
SD	1.14	1.04	.89	.62	.87	1.01	.89	.71	.96	.89	.86	.69	.96	.81

TIIC= Teorías implícitas de inteligencia cultural, LC = locus de control, IC = identidad cultural, AS = apoyo social, A-ES = autoeficacia social, EA = estrés de aculturación.

$p < .09$, * $p < .05$, ** $p < .01$

Fuente: Elaboración propia

Para analizar los cambios de las variables a lo largo del tiempo hemos efectuado un análisis de medidas repetidas (véase tabla 2).

Tabla 2.
Evolución de las variables a lo largo del tiempo: ANOVA de medidas repetidas

Variable	Momento 1		Momento 2		Momento 3		F(2,586)	η^2	Bonferroni		
	M	d.t.	M	d.t.	M	d.t.			1>2	2>3	1>3
EA	1.63	.96	.99	.89	.85	.80	138.89**	.32	.01	.01	.01
IC	3.52	.86	3.58	.88	3.56	.86	.549	.01	n.s.	n.s.	n.s.
AS	5.71	.62	6.02	.71	6.25	.69	89.82**	.23	.01	.01	.01
AE-S	5.82	.84	5.26	.95	5.31	.95	55.74**	.16	.01	n.s.	.01

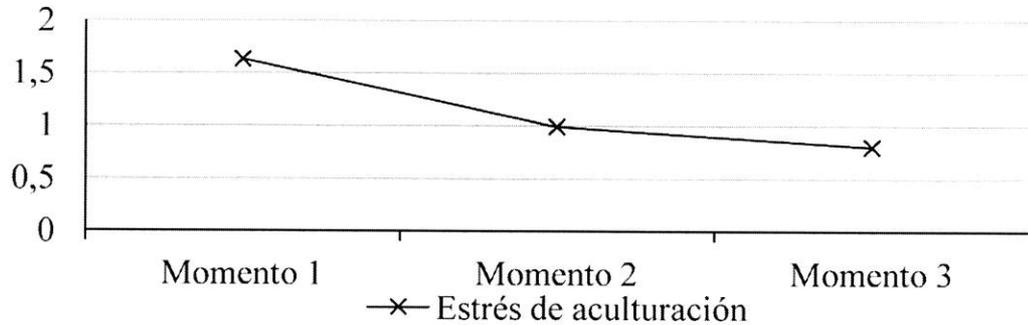
TIIC= Teorías implícitas de inteligencia cultural, LC = locus de control, EA = estrés de aculturación, IC = identidad cultural, AS = apoyo social, A-ES = autoeficacia social.

$p. < .09$, * $p. < .05$, ** $p. < .01$

Fuente: *Elaboración propia*

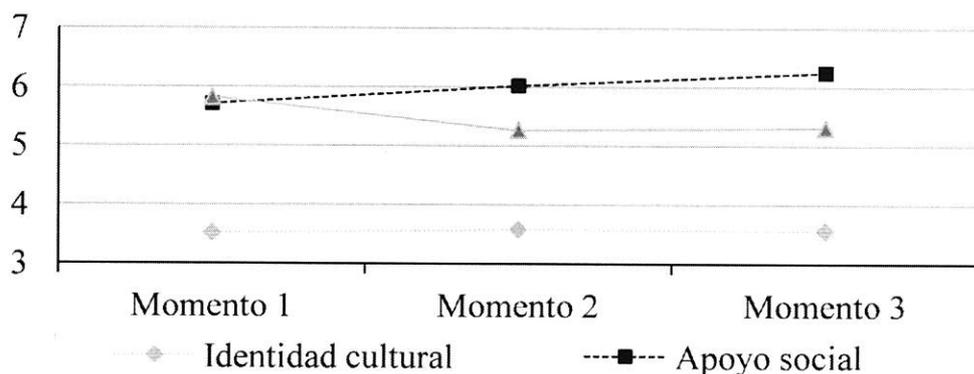
Como queda ilustrado en las figuras 2 y 3, los resultados del análisis de medidas repetidas (véase tabla 2) revelaron cambios significativos a lo largo del tiempo para el EA ($F(2,289) = 92.82$, $p. < .01$, $\eta^2 = .39$) el AS ($F(2,289) = 141.72$, $p. < .01$, $\eta^2 = .49$), y la A-ES ($F(2,586) = 55.74$; $p < .01$; $\eta^2 = .16$). Los análisis de Bonferroni mostraron que las diferencias significativas ocurrieron entre cada momento de evaluación para el EA ($p. < .01$) y el AS ($p. < .01$), mientras que para la A-ES solamente se ocurrieron entre el primer momento de evaluación y el segundo ($p. < .01$), y entre el primer momento de evaluación y el tercero ($p. < .01$), pero no entre el segundo y el tercero (*n.s.*). En cuanto a la IC, los resultados demostraron que esta variable no sufre cambios a lo largo del tiempo ($F(2,289) = .37$, *n.s.*, $\eta^2 = .01$).

Figura 2. Evolución de la variable de estrés de aculturación a lo largo del tiempo



Fuente: *Elaboración propia*

Figura 3. Evolución de variables de identidad cultural, apoyo social y autoeficacia social a lo largo del tiempo



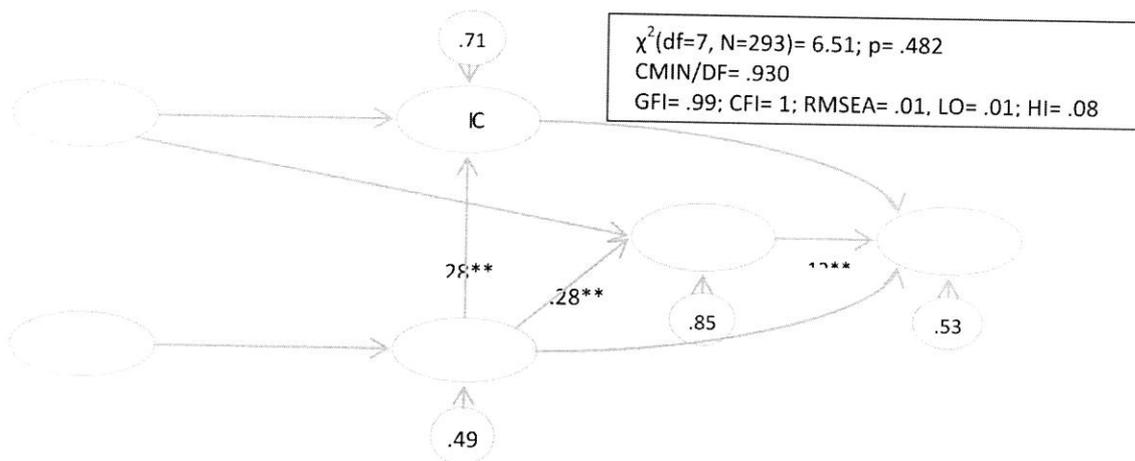
Fuente: *Elaboración propia*

PATH ANÁLISIS

Con el objetivo de comprobar las hipótesis acerca de las relaciones entre las diferentes variables así como el modelo longitudinal predictivo del estrés de aculturación, efectuamos un path análisis mediante el Programa Amos 18 para SPSS. Los resultados confirman la mayoría de nuestras hipótesis (véase figura 2), de forma que las TIIC predicen la IC del segundo momento de evaluación y la A-ES del tercer momento; el LC externo predice el AS del segundo momento, el cual predice a su vez la IC del mismo momento temporal; y finalmente, tanto el AS y la IC del segundo momento como la A-ES del tercer momento predicen directamente el EA. El ajuste del modelo es adecuado ($\chi^2(df=7, N=293)=6.51; p=.48; CMIN/DF=.93; GFI=1; RMSEA=.01, LO=.01, HI=.08$).

Figura 4.

Path análisis incluyendo las variables teorías implícitas de identidad cultural (TIIC), el locus de control externo (LC ext.), la identidad cultural del segundo momento (IC), el apoyo social del segundo momento (AS), y la autoeficacia social del tercero (A-ES) como predictores del estrés de aculturación del tercer momento de evaluación (EA). Las cifras representan el coeficiente beta significativo para el análisis realizado. ** $p < .01$; * $p < .05$



Fuente: *Elaboración propia*

DISCUSIÓN

Los resultados del estudio revelan que las cinco variables estudiadas conforman un modelo longitudinal del EA, confirmándose la mayoría de nuestras hipótesis, salvo las relacionadas con el efecto directo de las variables disposicionales (TIIC y LC) en el EA. En este modelo las TIIC y el LC actúan como predictores indirectos del estrés de aculturación debido al efecto que tienen en la IC, la A-ES y el LC, variables que a su vez actúan como predictores directos del EA.

De esta forma, y siguiendo el recorrido del poder de influencia entre una variable y otra hasta el EA, vemos que, por un lado, las TIIC determinan la IC del segundo momento [confirmando los estudios que apoyan la hipótesis según la cual los individuos con TI estáticas desarrollan una identidad mayoritariamente cultural (Bastian y Hasslam, 2008; Hong et al., 2001)] y la autoeficacia del tercer momento [confirmando los estudios de Dweck (1999) y sus seguidores (Briones et al., 2007; Tabernero y Wood, 2009) que explican que los individuos con TI estáticas ponen en marcha mecanismo motivacionales y comportamientos indefensos], las cuales a su vez determinan el EA del tercer momento [confirmando los estudios de Yoo y Lee (2008) y de Feldman et al. (2010) que destacan que los individuos con una

IC alta, al identificarse profundamente con su propio grupo cultural, sufren más EA en los contextos de aculturación, en los que los valores de la propia cultura se ven enfrentada a los valores diversos de otras culturas; y los estudios de Hechanova-Alampay et al. (2010) y de Roddenberry y Renk (2010) según los cuales una mayor A-ES favorece una mayor adaptación psicológica en contextos de aculturación]. Y por otro lado, el LC externo determina el AS del segundo momento [de acuerdo con los estudios de Zea et al. (1995) y de Lefcourt, Martin y Saleh (1984), según los cuales los individuos que perciben un mayor control de sus vidas aprovechan en un más alto grado el apoyo social], el cual a su vez determina de forma directa el EA [como planteaban Gençöz y Astan (2006), Martínez et al. (2002) y Tartakovsky (2007)], y también de forma indirecta, a través de la transmisión de su efecto a la A-ES [como encuentran Saltzman y Holahan (2003)] y a la IC [conforme a los estudios de Martínez et al. (2002) y de Ng y Feldman (2009)], que a su vez determinan el EA de forma directa. Estas interacciones van en el sentido de nuestras hipótesis, de forma que podemos concluir que tres de nuestras variables, a saber las TIIC estáticas, el LC externo y la IC, se conforman como factores de riesgo del estrés de aculturación, mientras que dos de ellas, el AS y la A-ES, se establecen como factores protectores del EA. Aunque esta afirmación también se puede hacer extensiva a que mantener unas TIIC incrementales, un LC interno y una identidad social elevada podrían ser factores predictores del EA. En consecuencia, para promover el descenso de los niveles del EA en los adolescentes, parece relevante considerar cada una de estas variables en la intervención profesional con adolescentes en contextos interculturales.

Niveles y evolución de las variables a lo largo del tiempo

En relación al desarrollo temporal y a los niveles de nuestra variable de estudio, a la luz de los resultados podemos corroborar los estudios de Tartakovsky (2007), de Kuo y Roysircar (2006) y de Ying (2005) según los cuales el estrés de aculturación va disminuyendo gradualmente a medida que los individuos se van adaptando y ajustando a su nuevo medio social intercultural. Nuestros resultados muestran como el estrés disminuye progresivamente y significativamente de año en año, sugiriendo que el tiempo de contacto e interacción intercultural es un factor que influye sobre los niveles de estrés de aculturación, de forma que parece que el estrés de aculturación va disminuyendo a medida que los individuos van aprendiendo a afrontar las demandas que les plantea el contexto de aculturación. Además, los resultados nos permiten afirmar que los niveles de estrés son relativamente bajos, lo que viene a apoyar los estudios efectuados por Tartakovsky (2007) y sugiere -si nos ubicamos desde una perspectiva interaccionista (Lazarus y Folkman, 1984) o ecológica (Bronfenbrenner, 1989) del estrés y del bienestar- que los individuos tienen suficientes recursos psicológicos y que las condiciones sociales son -o son interpretadas- como benignas. Por otra parte, también confirma los estudios de varios autores (Cheung *et al.*, 2011; Portes y Rumbaut, 2001; Schwartz *et al.*, 2006,

2010), según los cuales los niveles de adaptación psicológica a contextos de aculturación son mayores en los más jóvenes que en los adultos, indicando asimismo que sufrirían menos malestar psicológico relacionado con estos procesos. Así, estos resultados parecen indicar que la plasticidad de los jóvenes, inmersos en el proceso de construcción de su propia identidad, facilitaría que se adapten a los entornos plurales, estableciendo relaciones interculturales más fluidas y naturales, y en consecuencia sufriendo menos estrés de aculturación.

En cuanto al apoyo social percibido, los resultados muestran que esta variable va aumentando a lo largo del tiempo, con una evolución significativa y constante de año en año, de forma que mantiene una evolución contraria al estrés de aculturación, reflejando la estrecha relación que establecen estas dos variables entre sí. Esto viene a reforzar los estudios de quienes interpretan el apoyo social como un factor protector del estrés, como por ejemplo Crockett y sus colaboradores (2007) o Martínez y otros (2002), y revela la importancia de esta variable en los procesos de aculturación por un lado, y por otro la relevancia de tomar en cuenta esta variable para los profesionales de la intervención socioeducativa y psicológica en contextos interculturales y diversos, y de promover programas de intervención que se orienten al fomento del apoyo social.

Finalmente, en cuanto a la autoeficacia social, los resultados apuntan a que esta variable desciende significativamente entre el primer y el segundo momento, y vuelve a subir de forma inapreciable y no significativa entre el segundo y el tercer momento, mostrando una tendencia evolutiva descendiente a lo largo del tiempo. Sin embargo, queremos destacar que esto se puede deber a una limitación de nuestro estudio, relativa al momento de evaluación seleccionado para cada uno de los tres momentos temporales de esta investigación. De esta forma, la primera recogida de datos se efectuó en el mes de junio, la segunda en el mes de abril del año siguiente, y finalmente la tercera en el mes de noviembre de tercer año. Esto puede sesgar los datos, y suponemos que, como parece apuntar la evolución de esta variable en nuestro estudio, seguramente en las fechas más próximas al inicio del año escolar los adolescentes, que no conocen tan bien a sus compañeros que al final del año, y todavía no han efectuado tan bien los procesos de socialización y no han conformado todavía sus grupos de amigos, se sienten menos auto-eficaces en sus relaciones que en fechas más próximas al final del año escolar, en el que los procesos de socialización están más encaminados, los jóvenes se conocen más, y se han integrado en grupos ya más afianzados y consolidados. Este podría ser una nueva línea para próximos estudios, analizando si los procesos de autoeficacia social van siendo influidos por los procesos de integración social.

Modelo longitudinal predictivo del estrés de aculturación

Proseguiremos ahora con la interpretación del modelo predictivo del estrés, que nos permitió dar respuesta a nuestras hipótesis de estudio.

Variables disposicionales

Centrándonos en el efecto de las variables disposicionales, vemos las TIIC y el LC no predicen directamente el EA del tercer momento, si bien sí lo hacen de manera indirecta. De esta forma, estos resultados apoyan parcialmente las investigaciones previas que han demostrado que los individuos con un sistema de teorías implícitas estático tienden a adoptar patrones de conducta indefensos (Dweck, 1999; Rusk y Rothbaum, 2010), y que los individuos con un LC más interno tienen más control sobre las situaciones difíciles y estresantes, y asimismo afrontan mejor el estrés que aquellos con un LC externo (Arslan et al., 2009; Roddenberry y Renk, 2010).

Además, los adolescentes con unas TIIC estáticas tienen una IC más alta, confirmando así estudios anteriores (Bastian y Haslam, 2008; Chiu et al., 1997; Hong et al., 2001). Así, quienes piensan que la inteligencia cultural no se puede desarrollar tienden a atribuir una mayor importancia a las características culturales de su identidad global. Y esta afirmación adquiere una gran importancia si consideramos que niveles altos de IC predicen niveles altos de EA. Por otro lado, un LC externo predice niveles bajos de AS en los adolescentes. Estos resultados apoyan los estudios que afirman que el LC interno facilita la accesibilidad del AS (Franks y Faux, 1990; Zea et al., 1995). Otra vez, este resultado adquiere un valor especial si consideramos que un AS alto predice bajos niveles de EA.

En consecuencia, y dado que varios estudios han demostrado que las teorías implícitas mantenidas por los individuos se pueden modificar (por ejemplo Blac-kwell et al., 2009) y que varios autores han sugerido intervenciones psicológicas y programas para cambiar el estilo atribucional de los individuos (por ejemplo Peters, Constans, y Mathews, 2011; Riemer y Bickman, 2011), para reducir el EA, parece que el profesorado debería promover en su alumnado perspectivas incrementales acerca del mundo y de las capacidades individuales por un lado, y un LC interno por otro. Los adolescentes deberían aprender que la inteligencia cultural es algo adaptable, que puede crecer y desarrollarse en el contacto intercultural. Y deberían asimismo aprender que los resultados de las situaciones de aculturación son el resultado de sus propios comportamientos y acciones y pueden ser controlados.

Identidad Cultural

Queremos destacar el efecto de la IC, que es particularmente interesante; el estudio revela que un alto grado de identificación con el propio grupo cultural predice altos niveles de EA, siendo este resultado consistente con los estudios de Friedlander et al. (2010), Yoo y Lee (2008) y Hovey et al. (2006). De esta forma, parece que el atribuir una gran importancia a la IC hace que los adolescentes sean más proclives a percibir los procesos de aculturación como una amenaza. Es decir, nuestros resultados confirman las investigaciones de Yoo y Lee (2008) y de Friedlander y sus compañeros (2010) que demostraron que, contrariamente a lo que tradicionalmente se ha asumido, la identidad cultural no se presenta como un factor protec-

tor del estrés de aculturación sino como un factor de riesgo. Nuestros resultados confirman que cuando los individuos se sienten particularmente identificados con su propio grupo cultural y atribuyen mucha importancia a su propia cultura en la conformación de su identidad, se pueden sentir amenazados en situaciones de interculturalidad y en los procesos de aculturación. El contexto intercultural propicia encuentros entre culturas con valores, costumbres o normas no solamente diferentes, sino a veces incluso opuestos; además, también supone en ocasiones la necesidad de adoptar nuevas costumbres para adaptarse al nuevo contexto intercultural. Esto puede provocar que los individuos con una identidad cultural alta, que atribuyen una gran importancia a todos estos aspectos, interpreten los procesos de aculturación como una amenaza a la propia identidad cultural, y en consecuencia experimenten mayores niveles el estrés de aculturación que quienes no atribuyen tanta importancia a todos estos aspectos, y por tanto tienen una identidad cultural baja. Así, todo parece corroborar la tesis de Hovey et al. (2006) según la cual los conflictos culturales contribuyen a la angustia psicológica de quienes se sienten muy identificados con su propia cultura.

Estos resultados son particularmente interesantes si tomamos en cuenta que tradicionalmente la identidad cultural se ha percibido como un factor protector de los procesos de adaptación psicológica relacionados con los procesos de aculturación, haciéndose eco los profesionales de este pensamiento e incluyendo en sus programas estrategias para fomentar la identidad cultural en los individuos. Sin embargo, parece ser que esta práctica debe ser ahora cuestionada y sobre todo complementada. Basándonos en nuestros resultados, en los de Sánchez y Fernández (1996) (que descubrieron que los inmigrantes altamente identificados con la cultura propia y poco con la de la sociedad de acogida experimentaban mayores niveles de estrés), y en los estudios de Schwartz y Zamboanga (2008) (en los que afirman que el biculturalismo de “mestizaje” -en el que los inmigrantes se sienten tanto identificados con su propia cultura como con la cultura de la sociedad de recepción- se asocia con menores niveles de malestar psicológico relacionado con los procesos de aculturación, pues fomenta la disponibilidad de ambas corrientes culturales en su repertorio de creencias, valores y conductas, facilitando así que puedan activar el patrón cultural adecuado en cualquier situación del contexto intercultural); pensamos que sería necesario no tanto dejar de fomentar la identidad cultural en los individuos, sino fomentar que su identidad cultural sea más amplia, propiciar que desarrollen una identidad intercultural, sintiéndose identificados no solamente con la cultura propia, sino también con la cultura del propio contexto social intercultural; creemos que es necesario fomentar en los individuos el sentimiento de pertenencia a la sociedad global e intercultural, facilitar que entiendan que otros valores y costumbres no significan una amenaza a la propia identidad cultural, sino una riqueza, riqueza de la cual todos y todas formamos parte. Creemos que al fomentar que los individuos se sientan altamente identificados con el contexto sociocultural más amplio en el que se desarrollan y con el que interac-

túan, y al fomentar que entiendan que la diferencia no significa ni una amenaza ni una afronta, sino solamente una diferencia, los efectos negativos de una identidad cultural alta sobre el estrés de aculturación se verían moderados, pues no se sentirían tan amenazados por los procesos de aculturación y los conflictos entre valores culturales que se derivan de ellos.

Así, en línea con los estudios de Leong y Ward (2011), que establecen que “el contacto intercultural crea oportunidades para las personas de diferentes orígenes culturales de comprender y apreciar los miembros de otros grupos”³ (p. 59), proponemos la promoción de redes de apoyo social interculturales que favorecerían la identificación de los adolescentes con miembros de la gran diversidad de grupos culturales que conforman la sociedad plural en la que se están desarrollando. De esta forma, pensamos que la promoción de unas redes interculturales más extensas, por ejemplo con la promoción de programas de ayuda entre iguales con adolescentes de diferentes backgrounds culturales, podría facilitar que los adolescentes construyan una identidad más intercultural, lo cual les permitiría vivir con más facilidad la experiencia de aculturación.

En este sentido, y concordando con estos resultados, nos parecen muy interesantes y adecuados los enfoques socioeducativos orientados al desarrollo de la ciudadanía cosmopolita y a la educación intercultural, los enfoques que pretenden fomentar que los escolares aprendan a desarrollarse tanto en el mundo local como en el global, y planteamos que no solamente es importante que aprendan a desarrollarse en él, sino que además aprendan a sentirse parte de él, ampliando sus horizontes identitarios y abriéndose a las culturas circundantes, sintiéndose parte de ellas, a su vez que de la propia. En este sentido, podemos citar un recurso interesante del Centro Alternativo de Aprendizajes (CALA, 2009) sobre la interculturalidad y el conflicto, que pretende fomentar que los alumnos y alumnas entiendan qué es la cultura, entiendan su naturaleza permeable y cambiante, y se abran a las demás culturas, lo cual podría propiciar una reducción del efecto negativo de una identidad cultural alta sobre la afectación del estrés de aculturación.

Además, también nos parece muy interesante el planteamiento de Brewer (1991), en el que resalta la necesidad de desarrollar equilibradamente los tres factores de identidad -personal, social y cultural- para facilitar una construcción de la identidad en la que uno no se “diluya” frente al grupo, pero a su vez sea capaz de adaptarse al medio socio-cultural en el que le toca desarrollarse.

Variables de adaptación psicosocial

En relación al AS, los resultados confirman el cuerpo teórico amplio que atribuye a esta variable un rol protector frente a las situaciones y acontecimientos vitales estresantes, desde que Cobb (1976) la definió como tal; y en particular proporcio-

³ “Intergroup contact creates opportunities for people of different backgrounds to understand and appreciate members of other groups” (Leong & Ward, 2011, p.59)

nan apoyo a las investigaciones que plantean que el apoyo social promueve una adaptación psicológica adecuada en procesos de aculturación (por ejemplo Gençoz y Astan, 2006; Martínez *et al.*, 2002; Tartakovsky, 2007). Conforme con los resultados de Rodríguez *et al.* (2007), encontramos que los adolescentes que perciben mayores niveles de AS se identifican más con su propio grupo cultural, y a su vez niveles altos de IC incrementan los niveles de EA. De esta forma, y de acuerdo con Ng y Feldman (2009) cuando afirman que con niveles altos de AS los individuos indagados más en la construcción de su identidad, apuntamos a la necesidad de desarrollar unas redes de AS amplias e interculturales. Acorde con Leong y Ward (2011) proponemos que la promoción de redes sociales interculturales podría favorecer la identificación con los diversos grupos culturales que componen la sociedad, así como la capacitación para la construcción de una identidad más intercultural, facilitando así la experiencia positiva de los procesos de aculturación.

Además, y de acuerdo con Crockett *et al.* (2007), nuestros resultados revelaron que altos niveles de AS predicen bajos niveles de EA. Así, y dado que el LC externo tiene un efecto negativo directo en el AS, y que un alto AS predice niveles bajos de EA, nuestros resultados son consistentes con la conceptualización del AS como un moderador y factor protector que amortigua los efectos del estrés (Cobb, 1976). De esta forma, conforme con Gençoz y Astan (2006), el LC y el AS juntos parecen ser factores relevantes que los profesionales deberían tomar en cuenta en sus intervenciones con adolescentes en los contextos interculturales, promoviendo intervenciones que maximicen el AS (estrategias para promover las redes sociales de los estudiantes) e inculcando un LC más interno. Así, una vez más, parece importante en relación a la intervención psico-educativa y social fomentar el apoyo social y redes de apoyo social fuertes que permitan combatir los posibles efectos negativos de los procesos de aculturación, y a su vez fortalecer sus efectos positivos. En este sentido, queremos poner de relieve ciertas intervenciones educativas que creemos muy adecuadas para ello, como por ejemplo las diversas modalidades de programas de ayuda entre iguales que se pueden adaptar a diferentes áreas: ayuda académica, socialización, y evidentemente socialización intercultural [un ejemplo puede ser el programa de ayuda entre iguales de Devereux (2004), orientado al desarrollo del conocimiento intercultural en los estudiantes], que facilitan la consolidación de apoyos y redes de apoyo para los alumnos y alumnas que puedan sentirse aislados, y asimismo pueden tener un efecto positivo en la disminución del estrés y del estrés de aculturación en contextos plurales, además de ser benéficos para muchos otros aspectos a los que no nos referiremos aquí por sobrepasar los objetivos y límites de este trabajo, y alejarse de su temática.

Pasando ahora a la interpretación de la relación predictiva encontrada entre la autoeficacia social y el estrés de aculturación, podemos afirmar que los resultados apoyan los estudios efectuados por Roddenberry y Renk (2010) según los cuales la autoeficacia alta predice niveles bajos de estrés, transfiriendo nuestro estudio estos resultados a la autoeficacia social y el estrés de aculturación; asimismo, aportan

soporte empírico a los estudios de Hechanova-Alampay y sus compañeros (2002) que sugerían que una autoeficacia intercultural alta predecía una mejor adaptación y un menor estrés en procesos interculturales. De esta forma, parece ser que los individuos que tienen una alta confianza en su propia capacidad para desenvolverse y relacionarse con los demás y obtener de estas interacciones los resultados deseados afrontan de mejor forma las situaciones de interculturalidad que quienes tienen una autoeficacia social baja, sugiriendo que estos últimos serían más propensos a experimentar ansiedad y estrés en sus interacciones sociales, y más si estas interacciones son además interculturales, lo que agrega cierto grado de dificultad en el proceso de interacción social (Church, 1982). Por otra parte, queremos destacar la relevancia de estos resultados dado el reducido número de estudios que han analizado el papel de la autoeficacia en situaciones de aculturación, aunque esta variable ha tenido una gran aplicabilidad en el campo de la psicología y la educación en relación a diversas conductas y resultados, como por ejemplo el estrés (Milsen, 2005). Finalmente, planteamos la necesidad de promover la autoeficacia social en los adolescentes en contextos plurales y en proceso de aculturación, mediante programas de autoeficacia y de habilidades sociales e interculturales, para asimismo reducir el estrés determinado por las situaciones de aculturación. Ofrecemos un recurso que puede proporcionar un punto de partida para el desarrollo de habilidades sociales en los niños y adolescentes, y que puede promover una mayor autoeficacia social, favoreciendo así un efecto amortiguador del estrés de aculturación en contextos plurales; este recurso es el Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social, de Inés Monjas (2006).

Limitaciones y futuras líneas de investigación

Si bien los resultados de este estudio son interesantes y tienen implicaciones para las intervenciones socioeducativas y psicológicas, pudiendo contribuir a reducir los niveles de estrés de aculturación en los adolescentes inmersos en contextos educativos interculturales, es necesario poner de relieve las limitaciones de este estudio.

Una primera limitación hace referencia al procedimiento de recogida de datos, pues hemos tenido que adaptarnos a las disponibilidades de los Institutos de Educación Secundaria, de forma que los datos fueron recogidos en tres momentos temporales diferentes entre un año y otro año. De esta forma, la primera evaluación se efectuó en el mes de junio, la segunda en el mes de abril del año siguiente, y la tercera en el mes de noviembre, dos años después de la primera evaluación. Para un correcto control de las variables extrañas, hubiese sido adecuado efectuar la recogida de datos en el mismo mes de los tres años sucesivos. De esta forma, creemos que este hecho puede haber sesgado ciertos datos, como por ejemplo los relativos a la evolución de la autoeficacia social a lo largo del tiempo, pues los procesos de socialización influyen mucho en esta variable, y a su vez están muy relacionados con el momento del año escolar; de esta forma, en los primeros meses del curso seguramente los alumnos y alumnas se sienten menos capaces de relacionarse con

los demás porque todavía no se conocen, los grupos no se han consolidado, y a penas los procesos de socialización han empezado a ponerse en marcha.

Por otra parte, aunque los estudios longitudinales permiten establecer ciertas implicaciones causales, las medidas de auto-informe empleadas son vulnerables a la deseabilidad social. De esta forma, aunque los resultados tienen potenciales implicaciones relevantes tanto en el plano teórico como práctico, sería interesante en el futuro llevar a cabo un estudio experimental o cuasi-experimentales que permitan controlar las variables extrañas y medir fielmente qué variables influyen en cuáles, para así comprobar este modelo y demostrar su existencia y la existencia de relaciones causales entre variables, siempre tomando en cuenta que supondría la pérdida de la validez ecológica obtenida en este estudio.

Además, para una mayor generalización del estudio, y en relación a la elevada mortalidad experimental de la muestra, sería interesante en futuros estudios poder efectuar una recolección de datos más individualizada en el segundo y tercer momento de evaluación (por ejemplo recogiendo el teléfono móvil de los estudiantes en el momento 1). De esta forma, evitaríamos la pérdida de una muestra tan extensa de estudiantes, especialmente si tomamos en cuenta la movilidad geográfica considerable de los inmigrantes.

Por otro lado, los resultados basados en nuestra muestra de adolescentes no se pueden generalizar a la población adulta. Además, sería interesante comparar en futuros estudios la primera generación de inmigrantes con la segunda, que seguramente no tienen el mismo comportamiento en relación al afrontamiento del estrés de aculturación y a las situaciones de aculturación. Recordemos que por ejemplo Cheung *et al.* (2011) han demostrado que los procesos de aculturación son vividos más fácilmente para los jóvenes que para los adultos. Por ello, en estudios posteriores, esta investigación podría ampliar sus miras a una muestra más extensa que incluya no solamente adolescentes sino también adultos, así como segregar la muestra de inmigrantes en dos grupos: inmigrantes de primera e inmigrantes de segunda generación.

También sería interesante efectuar estudios cross-culturales que permitan generalizar estos resultados y confirmar su persistencia en otras sociedades interculturales.

Finalmente, dado el poder explicativo de nuestro modelo, parece necesario desarrollar futuros estudios que incluyan otras variables además de las que hemos establecido -como por ejemplo la autoestima (Hovey y Magaña, 2002a, 2002b), las actitudes hacia los exogrupos, el sistema de apego (Rusk y Rothbaum, 2010), las estrategias de aculturación (Berry, 1980, 2005), la discriminación y la distancia cultural percibidas (Zloblina, Basabe, Páez, y Furnham, 2006), la percepción de la efectividad del apoyo social recibido (Haslam, Jetten, O'Brien, y Jacobs, 2004), el apoyo social recibido (Reicher y Haslam, 2006)... variables que también a menudo se han visto relacionadas con el estrés de aculturación y con varias de las variables independientes que hemos propuesto en este estudio-, y así analizar si se incrementa el poder explicativo del modelo.

Conclusiones

En resumen, parece importante promover TIIC incrementales, un LC interno, un equilibrio entre la identidad personal, social y cultural, una identidad más intercultural y cosmopolita, un AS amplio, y una AE-S alta. Y destacamos dos implicaciones especialmente relevantes para las intervenciones profesionales: la necesidad de replantearse la conceptualización actual de la IC como un factor protector del EA, y la necesidad de promover una red de AS amplia y sobre todo intercultural, que ayude a los adolescentes 1) a sentirse apoyados por personas pertenecientes a varias culturas, 2) a identificarse con diferentes grupos culturales a la vez que aprendan a manejar sus relaciones interculturales y en consecuencia 3) a aprender a afrontar con éxito los contextos de aculturación.

BIBLIOGRAFÍA

- ABELE, A. E., & SPURK, D. (2009). "The longitudinal impact of self-efficacy and career goals on objective and subjective career success". *Journal of Vocational Behavior*, vol. 74, nº 1, p. 53-62.
- ARAÚJO DAWSON, B., & WILLIAMS, S. A. (2008). "The impact of language status as an acculturative stressor on internalizing and externalizing behaviors among latino/a children: A longitudinal analysis from school entry through third grade". *Journal of Youth Adolescence*, vol. 37, nº 4, p. 399-411.
- ARSLAN, C., DILMAC, B., & HAMARTA, E. (2009). "Coping with stress and trait anxiety in terms of locus of control: a study with Turkish university students". *Social Behavior and Personality*, vol. 37, nº 6, p. 791-800.
- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- BANDURA, A. (2000). Self-efficacy. En A. C. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology*. (Vol. 7) New York: Oxford University Press, pp. 212-213.
- BANDURA, A. (2006). Adolescent development from an argentic perspective. En F. Pajares y T. Urdan (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*, (Vol. 5). Greenwich, CT: Information Age Publishing, pp. 1-43.
- BANDURA, A., CIOFFI, D., TAYLOR, C. B., & BROUILLARD, M. E. (1988). "Perceived self-efficacy for coping with cognitive stressors and opioid activation". *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 55, nº 3, p. 479-488.
- BANDURA, A., PASTORELLI, C., BARBARANELLI, C., & CAPRARA, G. V. (1999). "Self-efficacy pathways to childhood depression". *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 76, nº 2, p. 258-269.
- BARRERA, Jr. M. (1986). "Distinctions between social support concepts, measures, and models". *American Journal of Community Psychology*, vol. 14, nº 4, p. 413-445.

- BASTIAN, B., & HASSLAM, N. (2008). "Immigration from the perspective of native and immigrants: Roles of Psychological essentialism and social identity". *Asian Journal of Social Psychology*, vol. 11, nº 2, p. 127-140.
- BERRY, J. W. (1999). "Intercultural relations in plural societies". *Canadian Psychology*, vol. 40, nº1, p. 12-21.
- BERRY, J. W. (2005). "Acculturation: Living successfully in two cultures". *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 29, nº 6, p. 697-712.
- BERRY, J., KIM, U., MINDE, T., & MOK, D. (1987). "Comparative studies of acculturative stress". *International Migration Review*, vol. 21, nº 3, p. 491-511.
- BERRY, J. W., PHINNEY, J. S., SAM, D. L., & VEDDER, P. (2006). "Immigrant youth: acculturation, identity, and adaptation". *Applied Psychology: An International Review*, vol. 55, nº 3, p. 303-332.
- BLACKWELL, L. TRZENIEWSKI, K., & DWECK, C. (2007). "Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention". *Child Development*, vol. 78, nº 1, p. 246-263
- BREWER, M. 1991. "The social self: On being the same and different at the same time". *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 17, nº 5, p. 475-482.
- BRIONES, E., TABERNERO, C., & ARENAS, A. (2007). "Effects of disposition and self-regulation on self-defeating behavior". *The Journal of Social Psychology*, vol. 147, nº 6, p. 657-679.
- BRONFENBRENNER, U. (1989). "Ecological systems theory". En R. Vasta, (Ed.), *Annals of child development*, vol. 6. Greenwich, CT: JAI Press, pp. 187-249.
- BROWN J. D. (1998): *The Self*. Boston: McGraw-Hill.
- CALA, Centro Alternativo de Aprendizajes (2009). *Interculturalidad y conflicto*. Colectivo Cala: Badajoz.
- CAPRARA, G. V., BARBARANELLI, C., PASTORELLI, C., & CERVONE, D. (2004). "The contribution of self-referent beliefs to personality development. Perceived self-efficacy and Big Five constructs as predictors of psychosocial outcomes". *Personality and Individual differences*, vol. 37, nº 4, p. 751-763.
- CAPRARA, G. V., REGALIA, C., & BANDURA, A. (2002). "Longitudinal impact of perceived self-regulatory efficacy on violent conduct". *European Psychologist*, vol. 7, nº 1, p. 63-69.
- CAUCE, A. M., HANNAN, K. & SARGEANT, M. (1992). "Life stress, social support and locus of control during early adolescence: Interactive effects". *American Journal of Community Psychology*, vol. 20, p. 787-798.
- CHATMAN, C. M. (1999). *The identity paradox model: Explaining school performance among African-American college students*. Tesis doctoral, the State University of New Jersey-New Brunswick, Rutgers.
- CEMALCILAR, Z. (2008). "A longitudinal study of the adaptation of international students in the United States". *Cross-Cultural Psychology*, vol. 39, nº 6, p. 799-804.

- CHEEK, J. M., TROPP, L. R., CHEN, L. C., & UNDERWOOD, M. K. (1994). *Identity orientations: Personal, social, and collective aspects of identity*. Artículo presentado al Meeting of the American Psychological Association, Los Angeles.
- CHEUNG, B. Y., CHUDEK, M., & HEINE, S. J. (2011). "Evidence for a sensitive window for acculturation. Younger immigrants report acculturating at a faster rate". *Psychological Science*, vol. 22, p. 147-152.
- CHIU, C., DWECK, C. S., TONG, Y., & FU, H. (1997). "Implicit theories and conceptions of morality". *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 73, nº 5, p. 923-940.
- CHO, Y. B., & HASLAM, N. (2010). "Suicidal ideation and distress among immigrant adolescents: the role of acculturation, life stress, and social support". *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 39, nº 4, p. 370-379.
- CLUBB, P. A. (1998). *Contexts for development and longitudinal patterns of violence among African-American adolescents*. Tesis doctoral, University of North Carolina at Chapel Hill.
- COBB, S. (1976). "Social support as a moderator of life stress". *Psychosomatic Medicine*, vol. 38, nº 5, p. 300-314.
- CROCKETT, L. J., ITURBIDE M. I., TORRES STONE, R. A., MCGINLEY, M., RAFELLI, M., & CARLO, G. (2007). "Acculturative stress, social support, and coping: Relations to psychological adjustment among Mexican American college students". *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, vol. 13, nº 4, p. 347-355.
- CHURCH, A. (1982). "Sojourner adjustment". *Psychological Bulletin*, vol. 91, nº 3, p. 540-572.
- DANIELS, K., & GUPPY, A. (1997). "Stressors, locus of control and social support as consequences of affective psychological well-being". *Journal of Occupational Health Psychology*, vol. 2, nº 2, p. 156-174.
- DEVEREUX, L. (2004). When Harry met Sarita: Using a peer-mentoring program to develop intercultural wisdom in students. En F. Sheehy & B. Stauble (Eds.), *Transforming Knowledge into Wisdom: Holistic Approaches to Teaching and Learning*. Milperra NSW: HERDSA, pp. 146-154.
- DUARTE, C. S., BIRD, H. R., SHROUT, P. E., WU, P., LEWIS-FERNANDEZ, R., SHEN, S., et al. (2008). "Culture and psychiatric symptoms in Puerto Rican children: Longitudinal results from one ethnic group in two contexts". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 49, nº 5, p. 563-572.
- DUPEYRAT, C., & MARINÉ C. (2005). "Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults". *Contemporary Educational Psychology*, vol. 30, nº 1, p. 43-59.
- DURU, E., & POYRAZLI, S. (2007). "Personality dimensions, psychosocial-demographic variables, and English language competency in predicting level of ac-

- culturative stress among Turkish international students". *International Journal of Stress Management*, vol. 14, nº 1, p. 99-110.
- DWECK, C. S. (1975). "The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness". *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 31, nº 4, p. 674-685.
 - DWECK, C. S. (1999). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Philadelphia, PA: Psychology Press/Taylor and Francis.
 - DWECK, C. S., CHIU, C., & HONG, Y. (1995). "Implicit theories and their role in judgments and reactions: A world from two perspectives". *Psychological Inquiry*, vol. 6, nº 4, p. 267-285.
 - DWECK, C., & EHRLINGER (2007). Implicit theories and conflicts resolution. En M. Deutsch, P. Coleman, & E. Marcus (Eds.) *The handbook of conflicts resolution: Theory and practice* (Vol. 2). San Francisco: Jossey-Bass, pp. 317-330.
 - DWECK, C. S., & LEGGETT, E. L. (1988). "A Social-cognitive approach to motivation and personality". *Psychological Review*, vol. 95, nº 2, p. 256-273.
 - EARLEY, P. C., & MOSAKOWSKI, E. (2004). "Cultural Intelligence". *Harvard Business Review*. Vol. 82, nº 10, p. 139-46.
 - FAN, C., & MAK, A. (1998). "Measuring social self-efficacy in a culturally diverse student population". *Social behavior and personality: an international journal*, vol. 26, nº 2, p. 131-144.
 - FRANKS, F., & FAUX, S. A. (1990). "Depression, stress, mastery, and social resources in four ethnocultural women's groups". *Research in Nursing and Health*, vol. 13, nº 5, p. 282-292.
 - FRIEDLANDER, M. L., FRIEDMAN, M. L., MILLER, M. J., ELLIS, M. V., FRIEDLANDER, L. K., & MIKHAYLOV, V. G. (2010). "Introducing a brief measure of cultural and religious identification in American Jewish identity". *Journal of Counseling Psychology*, vol. 57, nº 3, p. 345-360.
 - FULIGINI, A. (2001). "A comparative longitudinal approach to acculturation among children from immigrant families". *Harvard Educational Review*, vol. 71, nº 3, p. 566-579.
 - GEE, G. C. (2002). "A multilevel analysis of the relationship between institutional and individual racial discrimination and health status". *American Journal of Public Health*, vol. 92, nº 4, p. 615-623.
 - GENCOZ, T., & ASTAN, G. (2006). "Social support, locus of control, and depressive symptoms in hemodialysis patients". *Scandinavian Journal of Psychology*, vol. 47, nº 3, p. 203-208.
 - GREEN, B., & RODGERS, A. (2001). "Determinants of social support among low-income mothers: A longitudinal analysis". *American Journal of Community Psychology*, vol. 29, nº 3, p. 419-442.
 - GRIFFITH, J. (1984). "Emotional support providers and psychological distress among Anglo- and Mexican- Americans". *Community Mental Health Journal*, vol. 20, nº 3, p. 182-201.

- HASLAM, S.A., JETTEN, J., O'BRIEN, A., & JACOBS, E. (2004). "Social identity, social influence and reactions to potentially stressful tasks: Support for the self-categorization model of stress". *Stress and Health*, vol. 20, nº 1, p. 3-9.
- HASLAM, S. A., JETTEN, J., POSTMES, T., & HASLAM, C. (2009). "Social identity, health and well-being: An emerging agenda for applied psychology". *Applied Psychology: An International Review*, vol. 58, nº 1, p.1-23.
- HASLAM, S.A., O'BRIEN, A., JETTEN, J., VORMEDAL, K., & PENNA, S. (2005). "Taking the strain: Social identity, social support, and the experience of stress". *British Journal of Social Psychology*, vol. 44, nº 3, p. 355-370.
- HECHANOVA-ALAMPAY, R., BEEHR, T. A., CHRISTIANSEN, N. D., & VANHORN, R. K. (2002). "Adjustment and strain among domestic and international student sojourners: A longitudinal study". *School Psychology International*, vol. 23, nº 4, p. 458-474.
- HEINE, S. J., KITAYAMA, S., LEHMAN, D. R., TAKATA, T., IDE, E., LEUNG, C., & MATSUMOTO, H. (2001). "Divergent consequences of success and failure in Japan and North America: An investigation of self-improving motivations and malleable selves". *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 81, nº 4, p. 599-615.
- HENLY, J., DANZIGER, S., & OFFER, S. (2005). "The contribution of social support to the material well-being of low-income families". *Journal of Marriage and Family*, vol. 67, p. 122-140.
- HIRSCHI, A. (2011). "Vocational identity as a mediator of the relationship between core self-evaluations and life and job satisfaction". *Applied Psychology: An International Review*, vol. 60, nº 4, p. 622-644.
- HONG, Y., CHAN, G., CHIU, C., WONG, R. Y. M., HANSEN, I. G., LEE, S., et al. (2003). "How are social identities linked to self-conception and intergroup orientation? The moderating effect of implicit theories". *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 85, nº 6, p. 1147-1160.
- HONG, Y. Y., IP, G., CHIU, C. Y., MORRIS, M. W., & MENON, T. (2001). "Cultural identity and dynamic construction of the self: Collective duties and individual rights in Chinese and American cultures". *Social Cognition*, vol. 19, nº 3, p. 251-268.
- HOVEY, J. D. (2000). "Psychosocial predictors of acculturative stress in Mexican immigrants". *Journal of Psychology*, vol. 134, nº 5, p. 490-502.
- HOVEY, J. D., KIM, S. E., & SELIGMAN, L. D. (2006). "The influences of cultural values, ethnic identity, and language use on the mental health of Korean American college students". *Journal of Psychology*, vol. 140, nº 5, p. 499-511.
- HOVEY, J. D., & MAGANA, C. G. (2002a). "Cognitive, affective, and physiological expressions of anxiety symptomatology among Mexican migrant farmworkers: Predictors and generational differences". *Community Mental Health Journal*, vol. 38, nº 3, p. 223-237.

- HOVEY, J. D., & MAGANA, C. G. (2002b). "Exploring the mental health of Mexican migrant farm workers in the Midwest: Psychosocial predictors of psychological distress and suggestions for prevention and treatment". *Journal of Psychology*, vol. 136, nº 5, p. 493-513.
- KAPLAN, A., & MAEHR, M. L. (2007). "The contributions and prospects of goal orientation theory". *Educational Psychology Review*, vol. 19, nº 2, p. 91-110.
- KELLEZI, B., REICHER, S., & CASSIDY, C. (2009). "Surviving the Kosovo conflict: A study of social identity, appraisal of extreme events, and mental well-being". *Applied Psychology: An International Review*, vol. 58, nº 1, p. 59-83.
- KULIS, S., MARSIGLIA, F., & NIERI, T. (2009) "Perceived ethnic discrimination versus acculturation stress: influences on substance use among Latino youth in the Southwest". *Journal of Health and Social Behavior*, vol. 50, p. 443-460.
- KUO, B. C. H. y ROYSIRCAR, G. (2006). "An exploratory study of cross-cultural adaptation of adolescent Taiwanese unaccompanied sojourners in Canada". *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 30, nº 2, p. 159-183
- LAKEY, B., & CASSADY, P. B. (1990). "Cognitive processes in perceived social support". *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 29, p. 475-486.
- LAZARUS, R. S. & FOLKMAN, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- LEFCOURT, H. M., MARTIN, R. A., & SALEH, W. E. (1984). "Locus of control and social support - interactive moderators of stress". *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 47, nº 2, p. 378-389.
- LEONG, C. H., & WARD, C. (2011). "Intergroup perceptions and attitudes toward immigrants in a culturally plural society". *Applied Psychology: An International Review*, vol.60, nº 1, p. 46-45.
- LEVY, S., STROESSNER, S., & DWECK, C. (1998). "Attitude and social cognition. Stereotype formation and endorsement: The role of implicit theories". *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 74, nº 6, p. 1421-1436.
- LIANG, B., & BOGAT, G. A. (1994). "Culture, control and coping: New perspectives on social support". *American Journal of Community Psychology*, vol. 22, nº 1, p. 123-147.
- LIPSICAS, C. B., & MAKINEN, I. H. (2010). "Immigration and Suicidality in the Young". *Canadian Journal of Psychiatry-Revue Canadienne de Psychiatrie*, vol. 55, nº 5, p. 274-281.
- LUSZCZYNSKA, A., BENIGHT, C. C., & CIESLAK, R. (2009). "Self-efficacy and health-related outcomes of collective trauma: A systematic review". *European Psychologist*, vol. 14, nº 1, p. 51-62.
- MARTÍNEZ, M. F., GARCÍA, M., & MAYA, I. (2002). "Social support and locus of control as predictors of psychological well-being in Moroccan and Peruvian immigrant women in Spain". *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 26, nº 3, p. 287-310.

- MATSUSHIMA, R., & SHIOMI, K. (2003). "Social self-efficacy and interpersonal stress in adolescence". *Social Behavior and Personality*, vol. 31, nº 4, p. 323-332.
- MEJÍA, O. L., & McCARTHY, C. J. (2010). "Acculturative stress, depression, and anxiety in migrant farmwork college students of Mexican heritage". *International Journal of Stress Management*, vol. 17, nº 1, p. 1-20.
- MENA, F. J., PADILLA, A. M. & MALDONADO, M. (1987). "Acculturative stress and specific coping strategies among immigrant and later generation college students". *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, vol. 9, nº 2, p. 207-225.
- MILSTEIN, T. (2005). "Transformation abroad: Sojourning and the perceived enhancement of self-efficacy". *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 29, nº 2, p. 217-238.
- MONJAS, I. (2006). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social*. 8ª edición. Madrid: Cepe.
- NG, T. W. H., & FELDMAN, D. C. (2009). "Personality, social relationships, and vocational indecision among college students. The mediating effects of identity construction". *Career Development International*, vol. 14, nº 4-5, p. 309-332.
- NO, S., HONG, Y., LIAO, H., LEE, K., WOOD, D., & CHAO, M. M. (2008). "Lay theory of race affects and moderates Asian Americans' responses toward American culture". *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 94, nº 4, p. 991-1004.
- PALTHE, J. (2004). "The relative importance of antecedents to cross-cultural adjustment: Implications for managing a global workforce". *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 28, nº 1, p. 37-59.
- PARADIES, Y. (2006). "A systematic review of empirical research on self-reported racism and health". *International Journal of Epidemiology*, vol. 35, nº 4, p. 888-901.
- PAUKERT, A. L., PETIT, J. W., PEREZ, M., & WALKER, R. L. (2006). "Affective and attributional features of acculturative stress among ethnic minority college students". *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, vol. 140, nº 5, p. 405-419.
- PETERS, K. D., CONSTANS, J. I., & MATHEWA, A. (2011). "Experimental modification of attribution processes". *Journal of Abnormal Psychology*, vol. 120, nº1, p. 168-173.
- PUTWAIN, D. W., WOODS, K. A., & SYMES, W. (2010). "Personal and situational predictors of test anxiety of students in post-compulsory education". *British Journal of Educational Psychology*, vol. 80, nº 1, p. 137-160.
- PORTES, A., & RUMBAUT, R. G. (2006). *Immigrant America: A portrait* (3rd ed.). Berkeley: University of California Press.
- REDFIELD, R., LINTON, R., & HERSKOVITS, M. (1936). "Memorandum on the study of acculturation". *American Anthropologist*, vol. 38, nº 1, p. 149-152.

- REICHER, S., & HASLAM, S. A. (2006). "Tyranny revisited: Groups, psychological well-being and the health of societies". *Psychologist*, vol. 19, nº3, p. 146-150.
- RIEMER, M., & BICKMAN, L. (2011). Using program theory to link social psychology and program evaluation. En M. M. Mark, S. I. Donaldson, & B. Campbell (Eds), *Social psychology and evaluation*. New York: The Guildford Press, pp. 104-138.
- RODDENBERRY, A., & RENK, K. (2010). "Locus of Control and Self-Efficacy: Potential Mediators of Stress, Illness, and Utilization of Health Services in College Students". *Child Psychiatry & Human Development*, vol. 41, nº 4, p.353-370.
- RODRÍGUEZ, N., MIRA, C. B., PAEZ, N. D., & MYERS, H. F. (2007). "Exploring the complexities of familism and acculturation: Central constructs for people of Mexican origin". *American Journal of Community Psychology*, vol. 39, nº 1-2, p. 61-77.
- RONEN, S., & BALDWIN, M.W. (2010). "Hypersensitivity to social rejection and perceived stress as mediators between attachment anxiety and future burnout: A prospective analysis". *Applied Psychology: An International Review*, vol. 59, p. 380- 403.
- ROTTER, J. B. (1966). "Generalized expectancies for internal vs. external control of reinforcement". *Psychological Monographs*, vol. 80, nº 1, p. 1-28.
- RUSK, N., & ROTHBAUM, F. (2010). "From stress to learning: Attachment theory meets goal orientation theory". *Review of General Psychology*, vol. 14, nº 1, p. 31-43.
- SALTZMAN, K. M., & HOLAHAN, C. J. (2002). "Social support, self-efficacy, and depressive symptoms: An integrative model". *Journal of Social and Clinical Psychology*, vol. 21, nº 3, p. 309-322.
- SANCHEZ, J. I., & FERNANDEZ, D. M. (1993). "Acculturative stress among Hispanics - a bidimensional model of ethnic identification". *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 23, nº 8, p. 654-668.
- SARASON, I. G., PIERCE, G. R., & SARASON, B. R. (1990). "Social support and interactional processes: A triadic hypothesis". *Journal of Social and Personal Relationships*, vol. 7, p. 495-506.
- SCHNEIDER, M. E., & WARD, D. J. (2003). "The role of ethnic identification and perceived social support in Latinos' adjustment to college". *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, vol. 25, nº 4, p. 539-554.
- SCHWARTZ, S. J., PANTIN, H., SULLIVAN, S., PRADO, G., & SZAPOCZNIK, J. (2006). "Nativity and years in the receiving culture as markers of acculturation in ethnic enclaves". *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 37, p. 345-353.
- SCHWARTZ, S. J., UNGER, J. B., ZAMBOANGA, J. S. & SZAPOCZNIK, J. (2010). "Rethinking the concept of acculturation: Implications for theory and research", *American Psychologist*, vol. 65, nº 4, p. 237-251.

- SCHWARTZ S. J., ZAMBOAGA B.L. (2008). "Testing Berry's model of acculturation: A confirmatory latent class approach". *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, vol. 14, p. 275-285.
- SCOTT, S. L., CARPER, T. M., MIDDLETON, M., WHITE, R., RENK, K., & GRILLS-TAQUECHEL, A. (2010). "Relationships among locus of control, coping behaviors, and levels of worry following exposure to hurricanes". *Journal of Loss & Trauma*, vol. 15, nº2, p. 123-137.
- SHIN, H. S., HAN, H. R., & KIM, M. T. (2007). "Predictors of psychological well-being amongst Korean immigrants to the United States: A structured interview study". *International Journal of Nursing Studies*, vol. 44, nº 3, p. 415-426.
- SINIBALDI, G. J. (2001). *Fear, support, and stigma on VIH people*. Tesis Doctoral, Family Therapy Institute, CENCALLI, México.
- SMITH, H. M., & BETZ, N. E. (2002). "An examination of efficacy and esteem pathways to depression in young adulthood". *Journal of Counseling Psychology*, vol. 49, nº4, p. 438-448.
- TABERNERO, C., & WOOD, R. E. (1999). "Implicit theories versus the social construal of ability in self-regulation and performance on a complex task". *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, vol. 78, nº 2, p. 104-127.
- TABERNERO, C., & WOOD, R. E. (2009). "Error affect inoculation for a complex decision-making task". *Psicothema*, vol. 21, nº 2, p.183-190.
- TAMIR, M., JOHN, O. P., SRIVASTAVA, S., & GROSS, J. J. (2007). "Implicit theories of emotion: Affective and social outcomes across a major life transition". *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 92, nº 4, p. 731-744.
- TARTAKOVSKY, E. (2007). "A longitudinal study of acculturative stress and homesickness: high-school adolescents immigrating from Russia and Ukraine to Israel without parents". *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, vol. 42, nº 6, p. 485-494.
- THOMPSON, C. P., ANDERSON, L. P., & BAKEMAN, R. A. (2000). "Effects of racial socialization and racial identity on acculturative stress in African American college students". *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, vol. 6, nº 2, p. 196-210.
- TONG, E. M. W., & CHANG W. C. (2008). "Group entity belief: An individual difference construct based on implicit theories of social identities". *Journal of Personality*, vol. 76, nº4, p. 707-732.
- Van der ZEE, K. I., BUUNK, B. P., & SANDERMAN, R. (1997). "Social support, locus of control and psychological wellbeing". *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 27, p. 1842-1859.
- van TILLBURG, M. A. L., BECHT, M. C., & VINGERHOETS, A. (2003). "Self-reported crying during the menstrual cycle: sign of discomfort and emotional

- turmoil or erroneous beliefs?" *Journal of Psychosomatic Obstetrics and Gynecology*, vol. 24, n° 4, p. 247-255.
- WALKER, R. L. (2007). "Acculturation and acculturative stress as indicators for suicide risk among African Americans". *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 77, n° 3, p. 386-391.
 - WALKER, R. L., WINGATE, L. R., OBASI, E. M., & JOINER Jr, T. E. (2008). "An empirical investigation of acculturative stress and ethnic identity as moderators for depression and suicidal ideation in college students". *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, vol. 14, n° 1, p. 75-82.
 - WEINERT, C. (1987). "A social support measure. PRQ85". *Nursing Research*, vol. 36, n° 5, p. 273-277.
 - YING, Y-W. (2005). "Variation in acculturative stressors over time: A study of Taiwanese students in the United States". *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 29, n°1, p. 59-71.
 - YING, Y-M., & HAN, M. (2006). "The contribution of personality, acculturative stressors, and social affiliation to adjustment: A longitudinal study of Taiwanese students in the United States". *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 30, n° 5, p. 623-635.
 - YOO, H. C., & LEE, R. M. (2008). "Does Ethnic Identity Buffer or Exacerbate the Effects of Frequent Racial Discrimination on Situational Well/Being of Asian Americans?" *Journal of Counseling Psychology*, vol. 55, n° 1, p. 63-74.
 - ZAPF, D., DORMANN, C., & FRESE, M. (1996). "Longitudinal studies in organizational stress research: A review of the literature with reference to methodological issues". *Journal of Occupational Health Psychology*, vol. 1, n° 2, p. 145-169.
 - ZEA, M. C., JARAMA, S. L., & BIANCHI, F. T. (1995). "Social support and psychosocial competence: Explaining the adaptation to college of ethnically diverse students". *American Journal of Community Psychology*, vol. 23, n° 4, p. 509-531.
 - ZLOBINA, A., BASABE, N., PÁEZ, D., & FURNHAM, A. (2006). "Sociocultural adjustment of immigrants: universal and group-specific predictors". *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 30, p. 195-211.