TESIS DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA
2025
77

Dan Zhou

Identidad multicultural e inclusión en la segunda generación de población inmigrante china

Director/es
Modrego Alarcón, Marta
Coma Roselló, Teresa

http://zaguan.unizar.es/collection/Tesis

ISSN 2254-7606

Prensas de la Universidad
Universidad Zaragoza

Universidad de Zaragoza
Servicio de Publicaciones

ISSN 2254-7606

Universidad Zaragoza
1542

Tesis Doctoral

IDENTIDAD MULTICULTURAL E INCLUSIÓN EN LA SEGUNDA GENERACIÓN DE POBLACIÓN INMIGRANTE CHINA

Autor

Dan Zhou

Director/es

Modrego Alarcón, Marta
Coma Roselló, Teresa

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA
Escuela de Doctorado

Programa de Doctorado en Educación

2024

Repositorio de la Universidad de Zaragoza – Zaguan http://zaguan.unizar.es

Universidad Zaragoza
1542

Tesis Doctoral

IDENTIDAD MULTICULTURAL E INCLUSIÓN EN LA SEGUNDA GENERACIÓN DE POBLACIÓN INMIGRANTE CHINA

Autora:

Dan Zhou

Directoras:

Teresa Coma Roselló
Marta Modrego Alarcón

Tutora:

Mª Teresa Fernández Turrado

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA
Escuela de Doctorado
2024

Repositorio de la Universidad de Zaragoza – Zaguan http://zaguan.unizar.es

Universidad Zaragoza
1542

Tesis Doctoral

IDENTIDAD MULTICULTURAL E INCLUSIÓN EN LA SEGUNDA GENERACIÓN DE POBLACIÓN INMIGRANTE CHINA

Autora:

Dan Zhou

Directoras:

Teresa Coma Roselló

Marta Modrego Alarcón

Tutora:

Mª Teresa Fernández Turrado

Facultad de Educación / Programa de Doctorado en Educación

2024

A mis padres, Zhou Guangming y Li Shuhui.

A mis queridos Daniel y Daren

献给 我的父母 周光明 李淑惠

我的家人 小丹

达稔

Agradecimientos

De China a España, no sólo he viajado 10.000 kilómetros, sino también diez primaveras, veranos, otoños e inviernos en el camino de la formación. En esta trayectoria de tantos años, muchas personas han sido motivo, más que de ayuda y apoyo, de gran inspiración, y han contribuido a que esta investigación pudiera llegar a materializarse.

Deseo expresar mi agradecimiento a las directoras de esta tesis doctoral Dra. Teresa Coma y Dra. Marta Modrego, y la tutora Dra. M.ª Teresa Fernández, quienes siempre están a mi lado, apoyándome y aconsejándome en mis decisiones. Junto con estas tres supervisoras, no era sólo un equipo académico, sino también una cálida familia. Han vertido agua en las lagunas de mis conocimientos. Ha podido acabar este trabajo por la orientación, atención de ellas, y sobre todo la gran paciencia conmigo, es un trabajo no sólo mío sino también de todas.

Un trabajo de investigación siempre es un resultado fruto de ideas, proyectos y esfuerzos previos. En este caso mi más sincero agradecimiento a la Dra. Gladys Nieto de la Universidad Autónoma de Madrid. Gracias por su amabilidad y el estímulo a mi trabajo. Gracias a Dra. Marta Soro por compartir conmigo sus experiencias del estudio doctoral y al Dr. Paco Royo, con su gran apoyo y consejo profesional que ha facilitado la investigación en los centros educativos.

Mi reconocimiento a todos los Institutos y Centros que han colaborado y apoyado este trabajo, así como al alumnado que ha participado en esta investigación, por el tiempo dedicado, por la aportación de su sabiduría, de su sinceridad y por compartir la creencia de la posibilidad de construcción de un mundo mejor.

Agradezco a la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, ya que le tengo especial cariño por haberme permitido formarme y crecer como profesional.

Sobre todo, gracias a mi familia, a mis padres por enseñarme que tuviese siempre curiosidad y espíritu de indagación ante el mundo. Gracias a mi marido, compañero y confidente, que siempre ha sabido alentarme. Y a mi hijo por su comprensión y apoyo a este trabajo, por el tiempo que me han concedido, un tiempo juntos en familia que nos ha robado este trabajo.

A mi país China y a España, ambos me han aportado y siguen aportándome una gran riqueza cultural.

¡A todos, muchas gracias!

致谢

从中国到西班牙，在求学的道路上我不仅仅走过了一万公里，而且走过了十个春夏秋冬。许多人的帮助和支持以及他们带给我的巨大灵感，帮助这项研究取得了成果。

感谢 M.ª Teresa Fernánde, Teresa Coma 和 Marta Modrego 教授，她们总是在我身边支持我，为我的决定提供建议。与三位导师一起，不仅仅是科研的学术的团队，更是如同一个温暖的家庭。她们在我空白的知识领域浇灌了水源。这不仅仅是我个人的研究成果，也是三位导师的劳动成果。

研究工作总是得益于前人的想法、工作和努力的结果。在此，我真诚地感谢马德里自治大学的 Gladys Nieto 教授。感谢你对我工作的善意和鼓励。感谢 Marta Soro 博士与我分享她的博士研究经验。感谢 Paco Royo 博士，在他的大力支持和专业建议下，我才得以开始在各学校开展调查研究。

我要感谢所有合作和支持这项博士论文的学校和教育中心，感谢配合这项研究的学生们，感谢他们的时间，感谢他们的真诚，感谢他们分享，感谢他们对建设一个更美好世界的信念。

感谢萨拉戈萨大学教育系，在这里我得到了成熟和提高。

最重要的是感谢我的家庭，感谢我的父母，他们教会我对世界永远保持好奇心和探究心。感谢我的丈夫，一位挚友，总是支持和鼓励我。致我的儿子，感谢他对我论文工作的理解或不理解但总是支持我，感谢他们给我的时间和宽容，这份论文仿佛偷走了这个本应与家人共处的珍惜时光。

感谢我的祖国中国，也感谢西班牙，两国给于，并且不断给予我的丰饶文化。

感谢！

Resumen

En las últimas dos décadas, la población china en España ha aumentado notablemente. Muchas familias inmigrantes chinas han tenido hijos e hijas que han nacido en España o que han llegado a este país en edades tempranas. En este contexto, los conceptos de identidad étnica y aculturación, así como el sentimiento de pertenencia toman especial relevancia. El objetivo principal de esta tesis es comprender la dinámica del proceso de aculturación de los adolescentes de segunda generación de familias inmigrantes chinas, de edades comprendidas entre los 12 y 18 años en el contexto multicultural e inclusivo actual; así como la influencia sociocultural en su identidad y sus expectativas académicas y profesionales. Para ello, esta investigación emplea un diseño mixto, comprendido por una primera fase cuantitativa, en la que participan un total de 202 adolescentes de 37 centros educativos y una segunda fase cualitativa, en la que participan un subgrupo de 25 adolescentes y 6 familias. La recogida de datos se realiza a través de cuestionarios y grupos de discusión y entrevistas, respectivamente. Los resultados muestran que, en general, los adolescentes chinos de segunda generación presentan un nivel medio-alto de adaptación cultural y de identidad étnica, existiendo un equilibrio entre la preferencia por ambas culturas. Predomina la estrategia de aculturación de integración, al tiempo que exhiben un sentimiento de pertenencia medio-alto. A nivel cualitativo, se reflejan conflictos en relación con la identidad cultural y ciertos niveles de discriminación percibida. En cuanto a expectativas académicas y laborales, se encuentran aspiraciones que trascienden los roles tradicionales de su comunidad. Este estudio subraya la necesidad de ampliar la investigación sobre los hijos e hijas de inmigrantes chinos en España, incrementando la representatividad de la muestra y

realizando estudios longitudinales que permitan comprender mejor sus desafíos y promover su integración.[1]

Palabras clave: aculturación, adolescencia, cultura china, identidad étnica, inmigración, interculturalidad.

[1] Nota: Las menciones genéricas en masculino que aparecen en esta tesis se entenderán referidas también a su correspondiente femenino, siempre que no se especifique lo contrario.

Abstract

In the last two decades, the Chinese population in Spain has increased significantly. Many Chinese immigrant families have had children who were born in Spain or who arrived in Spain at an early age. In this context, the concepts of ethnic identity and acculturation, as well as the sense of belonging take on special relevance. The main objective of this thesis is to understand the dynamics of the acculturation process of second-generation adolescents from Chinese immigrant families, between the ages of 12 and 18, in the current multicultural and inclusive context, as well as the socio-cultural influence on their identity and their academic and occupational expectations. For this purpose, this research employs a mixed design, comprising a first quantitative phase, in which a total of 202 adolescents from 37 educational centers participated, and a second qualitative phase, in which a subgroup of 25 adolescents and 6 families participated. Data collection was carried out through questionnaires and focus groups and interviews, respectively. The results indicate that, in general, the second generation Chinese adolescents present a medium-high level of cultural adaptation and ethnic identity, with a balance between a preference for the two cultures. The acculturation strategy of integration predominates, while exhibiting a medium-high sense of belonging. On a qualitative level, conflicts in relation to cultural identity and certain levels of perceived discrimination are reflected. In terms of academic and occupational expectations, aspirations are found that transcend the traditional roles of their community. This study indicates the necessity of expanding research on the sons and daughters of Chinese immigrants in Spain, increasing the representativeness of the sample and conducting longitudinal studies to better understand their challenges and promote their integration.

Keywords: acculturation, adolescence, Chinese culture, ethnic identity, immigration, interculturality.

Índice

CAPITULO I. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN 27

1.1. INTRODUCCIÓN 29

1.2. JUSTIFICACIÓN 35

CAPITULO II. MARCO TEÓRICO 39

2.1. CONCEPTOS FUNDAMENTALES: CULTURA, ACULTURACIÓN E IDENTIDAD 41

2.1.1. Concepto de Cultura 41

2.1.2. Aculturación 44

2.1.3. Identidad 45

2.2. DESARROLLO Y MODELOS DE ACULTURACIÓN 55

2.2.1. Marco Psicosocial del Proceso de Aculturación 66

2.3. ACULTURACIÓN E IDENTIDAD ÉTNICA 74

2.3.1. La Naturaleza Dinámica de la Aculturación 77

2.3.2. Inclusión en un Contexto Multicultural 79

2.4. ACULTURACIÓN EN LA ADOLESCENCIA 83

2.4.1. La Etapa de Adolescencia 83

2.4.2. Perfiles de Aculturación en la Adolescencia 85

2.5. LA INMIGRACIÓN 90

2.5.1. La Inmigración en España 92

2.5.2. La Inmigración de la Población China en España 93

2.5.3. De la Primera a la Segunda Generación de Familias Inmigrantes Chinas *97*

2.5.4. Expectativa y Dificultades. Retos de Futuro *103*

CAPITULO III. MÉTODO 109

3.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN 111

3.2. FASE I: INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA 111

3.2.1. Objetivos de la Fase I *111*

3.2.2 Muestra *113*

3.2.3. Procedimiento de Recogida de Información *120*

3.2.4. Instrumentos de Recogida de Información de la Fase I *121*

3.3. FASE II: INVESTIGACIÓN CUALITATIVA 132

3.3.1. Objetivos Específicos de la Fase II: Investigación Cualitativa *133*

3.3.2. Preguntas de Investigación *133*

3.3.3. Informantes *135*

3.3.4. Procedimiento de Recogida de Información *136*

3.3.5. Análisis de Datos de la Fase II *137*

3.4. ASPECTOS ÉTICOS DEL PROCESO INVESTIGADOR 138

CAPÍTULO IV. RESULTADOS 139

4.1. RESULTADOS DE LA FASE I 141

4.1.1. Identidad Étnica y Aculturación en Adolescentes de Origen Chino. *141*

4.1.2. Adaptación Personal y Social de Adolescentes Inmigrantes Chinos de Segunda Generación 178

4.1.3. Sentimiento de Pertenecía de la Segunda Generación de Familias Inmigrantes Chinas 208

4.1.4. Expectativas y oportunidades académicas y laborales 243

4.1.5. Oportunidades, Apoyo Familiar y Obligación de Familia a los Hijos de Familias Inmigrantes Chinas..... 248

4.2. RESULTADO DEL ESTUDIO CUALITATIVO 251

4.2.1. Aspectos Críticos que Facilitan o que Generan Conflicto de Identidad (Categoría A)..... 253

4.2.2. Orientación Familiar. Necesidades, Dificultades y Apoyos (Categoría B)..... 256

4.2.3. Aspectos Facilitadores o Dificultades Culturales y Conflictos en el Ámbito Escolar y Social (Categoría C)..... 262

4.2.4. Expectativas y Planes de Futuro (Categoría D)..... 268

CAPITULO V. DISCUSIÓN..... 273

5.1. INTEGRANDO DOS CULTURAS: IDENTIDAD Y ACULTURACIÓN 275

5.2. ESTRATEGIAS DE ACULTURACIÓN..... 286

5.3. SENTIMIENTO DE PERTENENCIA: COGNITIVO-AFECTIVO Y SOCIAL 298

5.4. EXPECTATIVAS Y OPORTUNIDADES A NIVEL ACADÉMICO Y LABORAL, Y APOYO FAMILIAR. 308

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES..... 317

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 329

ANEXOS 383

Índice de Tablas

Tabla 1 Perfiles de aculturación hallados en el estudio ICSEY de Berry et al. (2006) 88

Tabla 2 Factores externos de las familias inmigrantes para afrontar los desafíos sociales 101

Tabla 3 Frecuencias y Porcentajes de las variables sociodemográficas 116

Tabla 4 Frecuencias y porcentajes de las variables sociodemográficas familiares 118

Tabla 5 La distribución de las preguntas según las dimensiones 124

Tabla 6 Variables incluidas en el cuestionario y su ubicación en el mismo de RAEM/MAAR 126

Tabla 7 Dimensiones, subdimensiones y distribución de ítems 130

Tabla 8 Recogida de información y tipos de análisis realizados 131

Tabla 9 Composición de focus group 135

Tabla 10 Media y desviación típica de las dimensiones y subdimensiones Identidad étnica y Aculturación 142

Tabla 11 Media y desviación típica de los ítems de la Identidad étnica y Aculturación .. 144

Tabla 12 Prueba T para la variable sexo en relación con las dimensiones de identidad y aculturación 153

Tabla 13 Prueba de T para la variable lugar de nacimiento y dimensiones de identidad y aculturación 156

Tabla 14 Correlación de Pearson para las dimensiones de Identidad étnica y Aculturación 159

Tabla 15 ANOVA para la variable de ocupación e identidad y aculturación 160

Tabla 16 Prueba Post Hoc Bonferroni para las dimensiones de relaciones sociales, lenguaje y cognitiva 161

Tabla 17 ANOVA para la variable centro educativo y las dimensiones identidad étnica y aculturación 163

Tabla 18 Prueba de Post Hoc para la variable Centro educativo con las dimensiones en identidad 166

Tabla 19 ANOVA para las dimensiones de identidad étnica y aculturación según nivel de español de padre 169

Tabla 20 ANOVA para las dimensiones de identidad étnica y aculturación según nivel de español de madre 171

Tabla 21 Prueba de Post Hoc para la variable nivel de español de padres con las dimensiones en Identidad Étnica y Aculturación 175

Tabla 22 Prueba de Post Hoc para la variable nivel de español de madres con las dimensiones en Identidad Étnica y Aculturación 177

Tabla 23 Contrastes de medias (valor 3) para las preguntas sobre estrategias de aculturación generales 180

Tabla 24 Contrastes de medias (valor 3) para las preguntas sobre actitudes de aculturación generales 181

Tabla 25 Contraste de medias (valor 3) para las preguntas sobre estrategias de aculturación en los diferentes ámbitos (plano real) 184

Tabla 26 Distribución de frecuencias de las estrategias de aculturación por ámbitos de los adolescentes de origen chino 184

Tabla 27 Contraste de medias (valor 3) para las preguntas sobre actitudes de aculturación en distintos ámbitos (plano ideal) 187

Tabla 28 Distribución de frecuencias de las actitudes de aculturación por ámbitos de los adolescentes de origen chino (plano ideal) 188

Tabla 29 Puntuaciones medias en las variables psicosociales de prejuicio 192

Tabla 30 Correlaciones de prejuicio en las muestras de adolescente de origen chino 193

Tabla 31 Kruskal Wallis para las estrategias de aculturación con relación del prejuicio 194

Tabla 32 Media y Desviación típica de sesgo endo-exogrupal 196

Tabla 33 Kruskal Wallis para sesgo endo-exogrupal con relación de estrategias de aculturación 197

Tabla 34 Media y Desviación típica de identificación con el endogrupo adolescentes origen chino 198

Tabla 35 Kruskal Wallis para identificación con el endogrupo con relación de estrategias de aculturación 199

Tabla 36 Media y Desviación típica de contacto con el exogrupo 200

Tabla 37 Kruskal Wallis contacto con el exogrupo en relación con las estrategias de aculturación 201

Tabla 38 Media y Desviación típica de naturaleza del contacto de adolescentes de origen chino 202

Tabla 39 Kruskal Wallis naturaleza del contacto en relación con las estrategias de aculturación 202

Tabla 40 Media y Desviación típica de similitud percibida endo-exogrupal por ámbitos de adolescentes de origen chino 204

Tabla 41 Kruskal Wallis para similitud percibida endo-exogrupal con relación de estrategias de aculturación 205

Tabla 42 Media y Desviación típica de emociones de adolescentes de origen chino hacia el exogrupo 205

Tabla 43 Media y Desviación típica de percepción discriminación hacia inmigrantes..... 207

Tabla 44 Kruskal Wallis para en percepción de discriminación con relación de estrategias de aculturación..... 208

Tabla 45 Media y desviación típica de las subdimensiones de la Escala de sentimiento de pertenencia..... 209

Tabla 46 Medias y desviaciones de los ítems y dimensiones cognitivo-afectiva y social 211

Tabla 47 Prueba T de Student para las dimensiones de Sentimiento de pertenencia en función de sexo de los participantes..... 215

Tabla 48 Prueba t de Student para las dimensiones de sentimiento de pertenencia en función de lugar de nacimiento 219

Tabla 49 Resultados Correlación de Pearson para la variable edad y sentimientos de pertenencia..... 222

Tabla 50 Correlación para la variable edad y ítems de las subdimensiones Relaciones interpersonales y Conducta..... 223

Tabla 51 Prueba ANOVA para las dimensiones de Sentimiento de pertenencia según la variable Ocupación..... 225

Tabla 52 ANOVA para Centro educativo en función de las subdimensiones de Sentimiento de pertenencia 231

Tabla 53 Resultados de ANOVA para el análisis de Clúster en la escala Sentimientos de pertenencia 235

Tabla 54 Centros de conglomerados finales por ítems 236

Tabla 55 Ítems del conglomerado 1 por niveles de respuesta 239

Tabla 56 Ítems del conglomerado 2 por niveles de respuesta 240

Tabla 57 Ítems del conglomerado 3 por niveles de respuesta 242

Tabla 58 Prueba ANOVA para expectativas de estudios y laboral en relación con Identidad étnica y Aculturación 245

Tabla 59 Prueba Post-hoc para aculturación por las expectativas laborales 246

Tabla 60 Fisher para expectativas de estudios y laboral en relación con estrategia de aculturación 247

Tabla 61 Fisher para oportunidades, apoyo familiar y obligación de familia a los hijos de familias inmigrantes chinas en función del sexo 250

Tabla 62 Categorías y subcategorías 252

Índice de Figuras

Figura 1 Modelo de Aculturación de Berry 59

Figura 2 Interacción dominada principalmente por la cultura étnica 62

Figura 3 Modelo Ampliado de Aculturación Relativa (MAAR) 63

Figura 4 El proceso de aculturación de la persona inmigrantes como adaptación relativa entre la sociedad de origen y la de acogida en los ámbitos 65

Figura 5 Marco para conceptualizar y estudiar la aculturación 67

Figura 6 Aculturación y relaciones étnicas 76

Figura 7 Crecimiento de la comunidad china en España 95

Figura 8 Distribución de los centros educativos y academias de la muestra 115

Figura 9 Estrategia de aculturación 128

Figura 10 Procedencia de las preguntas de los focus group y entrevistas 134

Figura 11 Distribución de frecuencias de las estrategias y actitudes de aculturación generales de los adolescentes de origen chino 182

Figura 12 Frecuencia del grado del contacto con el exogrupo de los adolescentes de origen chino 200

Figura 13 Representación de los clústeres en función de las puntuaciones medias en cada subdimensión de la escala de sentimiento de pertenencia 237

Figura 14 Expectativas formativas de la muestra de adolescentes de origen chino 243

Figura 15 Porcentaje expectativas laborales hacia futuro de la muestra adolescentes origen chino 244

Figura 16 Opinión sobre Igualdad de oportunidad para personas de origen chino 248

Figura 17 Porcentaje de Apoyo y orientación familiar 249

Figura 18 Porcentaje de la obligación de trabajar con el colectivo chino en el futuro..... 249

Índice de Anexos

ANEXO 1 Cuestionario de recogida de datos sociodemográficos 385

ANEXO 2 Cuestionario de identidad y aculturación 391

ANEXO 3 Escala Relative Acculturation Extended Model RAEM / Modelo Ampliado de Aculturación Relativa MAAR 399

ANEXO 4 Sentimiento de Pertenencia 408

ANEXO 5 Guía y preguntas para Entrevistas y Focus Group 413

ANEXO 6 Consentimientos 417

ANEXO 7 Informe Dictamen Favorable Trabajos académicos 421

Capítulo I.

Introducción y Justificación

会当凌绝顶，一览众山小。

(唐) 杜甫·《望岳》

Subiré a la cima de la montaña;

empequeñecen todos los picos bajo mis pies.

Mirando el monte Tai

Du Fu (Dinastía Tang China 712-770)

Introducción y Justificación

Ante el evidente proceso de globalización, una de las manifestaciones más conspicuas del proceso de globalización en curso es la intensificación de los flujos migratorios entre países.

1.1. Introducción

En España, al igual que sucede a nivel internacional, la población inmigrante ha aumentado significativamente durante los últimos años. Según refleja el Avance de la Estadística del Padrón continuo, publicado por el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2023), el número de personas extranjeras en el territorio español a fecha 01 de enero de 2022 se sitúa en 5.542.932. de las cuales 223.999 pertenecen a la población china, siendo España uno de los principales destinos para las personas inmigrantes chinas en la sociedad actual.

La consolidación del fenómeno inmigratorio se refleja tanto en el periodo de residencia de los inmigrantes en el país de acogida, cuya media de permanencia es de más de diez años (muchos ya tienen la nacionalidad española o la residencia permanente), como en la política de reagrupación familiar adoptada. Tal y como señala Liu (2015), ambos factores han contribuido a la formación de comunidades de inmigrantes. Así, la aparición de comunidades étnicas se debe a una confluencia de factores como el aumento de situaciones de reagrupación familiar; el nacimiento de la segunda generación; el desarrollo de asociaciones económicas y étnicas; así como el sentimiento de pertenencia a un colectivo.

Por otra parte, el aumento de los movimientos migratorios masivos a nivel global es el motivo por el que se ha incrementado el interés académico para el estudio del desarrollo de la

identidad, principalmente entre migrantes y minorías (Arenas y Urzúa, 2016; Clemente et al., 2013).

La identidad y la educación, como dos temas de estudio importantes, se han intensificado particularmente en las prácticas e investigaciones multiculturales, ya que sirven como referencia para la inclusión de los jóvenes de segunda generación o de los jóvenes inmigrantes en el modelo social del país de acogida.

La migración de personas, a diferencia de la circulación de mercancías o capitales, tiene consecuencias duraderas. Los inmigrantes llegan con sus lenguas, símbolos, prácticas culturales, valores, normas, etc., que inevitablemente interactúan con la cultura del país de acogida. Este contacto entre culturas es un "proceso creativo y reactivo" (Berry, 2009. p. 227), que puede dar lugar a conflictos o a una integración cultural enriquecedora. La situación plantea retos inesperados para las sociedades étnicamente plurales y el éxito en la gestión de esta situación contribuye a la prosperidad de la sociedad, mientras que el fracaso puede causar resentimiento, conflictos e inseguridad para la sociedad (Aparicio y Portes, 2014).

Sin embargo, la integración conlleva una serie de aspectos que implican no sólo el conocimiento de la nueva cultura sino también el mantenimiento de la cultura de origen. No se trata de cambiar de cultura en una dirección, ni de rechazar la cultura de origen, sino de dominar las referencias culturales básicas para poder moverse entre dos culturas, es decir, para poder moverse socialmente entre miembros de un grupo y del otro (Casas y Pytluck, 1995).

La integración es un proceso dinámico y evolutivo. La dinámica y el movimiento caracterizan a la cultura y, por tanto, a todo lo que se asocia a ella, incluidos los miembros que la producen, de modo que el crecimiento sociocultural e histórico está sujeto a un constante

desequilibrio y reequilibrio de los grupos que componen la cultura. Se sabe que algunos aspectos de la cultura son más permeables o permisivos que otros, y en estas culturas el cambio tiende a ser más aceptado, de modo que la rápida adaptación mueve a los miembros hacia nuevas formas de convivencia entre los grupos (Graff, 2010). Saber convivir en un mundo en constante cambio es uno de los retos de la sociedad moderna. Por ello, la educación para la convivencia, la tolerancia y la paz, así como la promoción del bienestar personal y social de los individuos, son algunos de los principales objetivos a perseguir en una sociedad democrática (Ble y Cornelio, 2023; Campo et al., 2024; Caride, 2007). La convivencia y el bienestar son factores sensibles al aprendizaje de habilidades sociales y, por tanto, necesarios en las intervenciones educativas.

La presencia de familias inmigrantes chinas en España ha propiciado, en gran medida, la presencia de niños y niñas chinas de segunda generación nacidos en España que se escolarizan junto al resto de la población en el sistema educativo español (Leiva, 2011a), incluye además a los nacidos en China, a los que también se les denomina de segunda generación, a pesar de llegar a España a edades diferentes y ser escolarizados a su llegada (Zhou y Rodríguez, 2020). El carácter hermético atribuido a la comunidad inmigrante china, tanto dentro de sí misma como en sus interacciones sociales (Nieto, 2003), es especialmente relevante en un contexto en el que los inmigrantes chinos de segunda generación siguen teniendo considerables vínculos con su lugar de origen a pesar de no estar allí, lo que pone de manifiesto la multiplicidad de tópicos existentes sobre la población china en España (Antolín, 2010). Uno de los estereotipos es “que los chinos no se integran” y la sociedad española percibe a esta comunidad como tal (Nieto, 2003. p.168), por otro lado, en la sociedad actual podemos entender “chino” como sinécdoque de cualquier negocio regentado por personas de origen chino, ya sea un “bazar chino” o un “restaurante

chino". Como señalan Zhang y Morales (2020), ellos (los inmigrantes chinos) viven en la sociedad española y necesitan adaptarse a una nueva cultura muy diferente a la suya, con estatus de residencia legal y dominio de un nuevo idioma, todo lo cual les supone un choque cultural, por lo que este grupo tiende a ensimismarse y a menudo busca ayuda dentro de su propio grupo. Esto es percibido por la población de acogida como falta de interés, falta de voluntad de integración y falta de recursos sociales disponibles.

La aculturación es resultado de un proceso en el que se producen cambios cognitivos, emocionales, afectivos y de comportamiento a medida que los individuos se esfuerzan por adaptarse mejor a la sociedad de acogida (Kim, 2017). En el estudio de Aparicio y Portes (2014) sobre los hijos de inmigrantes, se menciona que los jóvenes de la segunda generación luchan por cambiar la imagen del resto de la población acerca de su estilo de vida. Se trata de tópicos que con el paso del tiempo quedarán diluidos en las sociedades modernas. Actualmente, como señalan varios estudios (Li y Du, 2023; Zhou y Rodríguez, 2022), cada vez más jóvenes chinos se alejan del modelo tradicional de su país de origen, dando lugar a un nuevo perfil, el de universitario, emprendedor, culto y con posgrados y doctorados en las universidades españolas.

En este sentido, el estudio de Liu (2015) sugiere que es de gran importancia para el futuro desarrollo personal y la orientación educativa de esta generación de jóvenes, que se realicen estudios en profundidad sobre los adolescentes inmigrantes chinos de segunda generación, explorando sus características de adaptación cultural e identidad nacional teniendo en cuenta su edad y perfil académico, para comprender sus expectativas académicas y laborales.

Además, dado que estos inmigrantes chinos deciden quedarse en España, tener hijos y formar una nueva generación, en el que el entorno familiar, y más concretamente el padre y la

madre, constituye el entorno educativo y cultural de origen, es importante comprenderlo y analizarlo como factor que influye en el sentimiento de pertenencia y la aculturación de los adolescentes inmigrantes chinos, e investigar de cerca y en profundidad las cuestiones de la identidad étnica, la aculturación y el sentido de pertenencia de los adolescentes de origen chino en España con el fin de crear mejores vías de integración para este grupo étnico en particular.

Del mismo modo, las interacciones interculturales fructíferas en un entorno multicultural ofrecen nuevas oportunidades para que los adolescentes de este colectivo aprendan y crezcan, por un lado, y para que la propia comunidad de acogida construya mecanismos educativos interculturales más completos, por otro. La relación favorable entre la sociedad de acogida y la nueva generación de inmigrantes facilita las actividades sociales de ambas culturas.

La población china de segunda generación tiene antecedentes de cultura dual o multicultural y experimentan una doble socialización en el hogar y en la escuela. Esto no sólo abre nuevas posibilidades para las relaciones futuras entre España y China, sino que también aporta nuevas variables para las relaciones futuras en diversos ámbitos (Qi, 2023) y tiende puentes de comunicación entre ambos países. Además, sus aportaciones en los campos de la investigación académica y la docencia han contribuido a la internacionalización de la sociedad y la economía españolas (Beltrán, 2013). Estas nuevas influencias aportadas por la población inmigrante china en la sociedad española también enriquecen la diversidad sociodemográfica e identitaria ya existente.

Atendiendo al enfoque metodológico adoptado, esta investigación está diseñada desde un enfoque mixto combinando lo cuantitativo y cualitativo. La estructura del trabajo de esta tesis está conformada por seis capítulos.

El primer capítulo lo conforman la justificación e introducción, dónde se abordan los aspectos generales, así como la estructura y justificación de su pertinencia en el momento actual.

En el segundo capítulo se muestra la fundamentación teórica, la cual se divide en cuatro apartados. En el primero, se muestra la conceptualización de las bases de la cultura, identidad y sentimiento de pertenencia, así como aspectos clave en el análisis del proceso de aculturación. En el segundo apartado, se realiza un desarrollo de los diferentes modelos de aculturación. En el tercer apartado se analiza la aculturación y la identidad étnica en la adolescencia y finalmente, en el cuarto apartado, se profundiza en la situación de la población adolescente de segunda generación de familias inmigrantes chinas.

El tercer capítulo se centra en el diseño y desarrollo de la investigación y en él se explicitan aspectos tales como el enfoque metodológico elegido, los objetivos y preguntas de investigación, la muestra, los procedimientos y recogida de información, el análisis de datos, así como los aspectos éticos contemplados.

Los resultados son el objeto del cuarto capítulo de la tesis, el cual está organizado en los distintos apartados que se corresponden con los objetivos generales y específicos de la investigación.

En el quinto capítulo se presenta la discusión de resultados, mostrándose en el capítulo sexto las conclusiones de la investigación, las limitaciones del estudio, así como propuestas algunas líneas de futuro para las futuras investigaciones de este campo.

Finalmente, se presentan los anexos entre los que se encuentran, las escalas aplicadas en este estudio, tablas y figuras y los documentos por los que se autorizan la realización de este trabajo de investigación.

1.2. Justificación

El aumento de la población procedente de la República Popular China (RPC) en España en los últimos 20 años es un fenómeno sin precedentes, debido entre otros motivos, a la reforma y apertura de China, lo que ha provocado que un gran número de nuevos inmigrantes chinos residan en España. Según el informe del INE, en el año 2023. en España residen un total de 223.999 inmigrantes de origen chino. El rápido crecimiento de la población china en España ha fomentado la publicación de muchos estudios sobre esta cuestión. Por ejemplo, muchos trabajos estudian la situación actual de la población inmigrante china en España (Antolín, 2010; Masdeu y Sáiz, 2017; Robles-Llana, 2018, 2021; Rodríguez et al., 2019); analizando los roles domésticos de las mujeres chinas en España desde una perspectiva de género (Gutiérrez, 2014; Pérez, 2016; Saiz, 2015) o examinando la situación de los inmigrantes chinos en el marco del sistema educativo español (Huang, 2015; Wang y Lorenzo, 2019). Del mismo modo, la literatura científica revela un gran número de estudios sobre la integración de colectivos inmigrantes minoritarios (Barquín, 2009; Maillard et al., 2018; Merenstein, 2001; Terrén, 2011), así como sobre el ámbito intercultural de los centros educativos y la comprensión de los educadores sobre el alumnado inmigrante (Fernández, 2017; Leiva, 2011a, 2012; Maiztegui et al., 2019; Rego et al., 2014).

Dada esta presencia de la población china en España, los inmigrantes chinos han vivido, trabajado y convivido en la sociedad española a lo largo del tiempo, y en la actualidad hay una segunda e incluso tercera generación de hijos de familias inmigrantes chinas viviendo en la sociedad española. Se denomina segunda generación a los niños chinos nacidos en España, si bien tal y como describen autores como Leiva (2011b) y Hayes (2013) también son llamados

como segunda generación a los niños nacidos en China que vienen a España a edades tempranas "antes de los 12 años" (Portes y Aparicio, 2013, p. 1), y son escolarizados, a su llegada, en el sistema educativo español. En estudios como el de Mir Gual (2022) y el de Jin y Gómez (2022), se analiza una muestra de adolescentes de varios países de origen, incluidos adolescentes de origen chino, atendiendo a su identidad y observando la complejidad de construcción identitaria. Del mismo modo, hay estudios sobre las redes familiares en el fenómeno de las migraciones chinas en España como, por ejemplo, el de Jin y Gómez (2023), pero no abordan específicamente la relación y los conflictos que existen entre las familias inmigrantes chinas y sus hijos de segunda generación. Han sido escasas las investigaciones académicas existentes que se centren específicamente en la segunda generación de familias inmigrantes chinas. Por ello, es de gran relevancia investigar la situación de este colectivo étnico cada vez más presente en la sociedad española.

En la sociedad actual española siguen presentes algunos prejuicios asociados con el colectivo migrante, prejuicios que emanan de un sistema que todavía se muestra en ocasiones de forma racista y xenófoba (Ferrández, 2015). Estos prejuicios provocan muchos malentendidos y dificultades de encuentro entre el colectivo de inmigrantes y la población española. Sin embargo, se puede observar que los prejuicios son diferentes en función de la nacionalidad. En muchas ocasiones las culturas asiáticas se asocian con el estereotipo de lo exótico. De hecho, las investigaciones muestran que la sociedad española está dispuesta a comunicarse con los inmigrantes chinos y también con la comunidad china (Ávila, 2020), siendo cada vez más las personas que están tratando de comprender la cultura china y su forma de vida, yendo más allá de los prejuicios y estereotipos existentes. Desafortunadamente, debido a diversas razones y

creencias estereotipadas existentes en todas las culturas, los inmigrantes chinos han sido malinterpretados en muchos casos y, a menudo, han sido vistos como una comunidad cerrada y misteriosa (Nieto, 2003).

Por otra parte, varios estudiosos (Beltrán 1991, 2003, 2004, 2008, 2009; Constantin y Cuadrado, 2021; Nieto, 2001, 2002, 2003, 2007; Nieto y Fisac, 2002; Zhang et al., 2023), han prestado atención a este grupo de inmigrantes en situación de expansión en España y, gracias a sus esfuerzos, han realizado una serie de estudios sobre su historia, así como sobre sus patrones migratorios, sus vidas antes y después de la inmigración, las características demográficas y las actividades económicas, entre otros. Sin embargo, la cuestión específica de la identidad étnica y la adaptación cultural del grupo de inmigrantes chinos de segunda generación sigue sin explorarse sistemáticamente.

Esta línea de investigación merece una especial atención porque las interacciones interculturales fructíferas en un entorno multicultural ofrecen nuevas oportunidades para que los jóvenes de este grupo aprendan y crezcan, por un lado, así como para que la propia comunidad de acogida construya nuevas interacciones que potencien la interculturalidad ya que la relación favorable entre la sociedad de acogida y la nueva generación de inmigrantes facilita las actividades sociales de ambos colectivos y es enriquecedor para todos ellos (Franco, 2020; Incaurgarat, 2021).

Teniendo en cuenta todas estas investigaciones previas, esta tesis tiene como finalidad ayudar a la comprensión de las diferentes realidades de las personas de la comunidad china en España, especialmente, la realidad de los adolescentes y jóvenes migrantes chinos de segunda generación, ayudando a extender los conocimientos demográficos, culturales y sociales actuales

y poniendo el foco en la identidad étnica, la aculturación, el sentimiento de pertenencia y el estilo de vida de la población inmigrante china de segunda generación, teniendo presente tanto su situación social como sus expectativas de futuro.

Capítulo II.

Marco Teórico

La cultura es el ejercicio profundo de la identidad.

- Julio Cortázar

Marco Teórico

El marco teórico de esta investigación permite acercarse a las bases conceptuales que son claves para abordar el estudio de la inmigración de segunda generación de adolescentes chinos en España, recogiendo los resultados de estudios relativos a inmigración, la conformación y desarrollo del multiculturalismo, identidad étnica y aculturación. Además, se incorporan los hallazgos de los estudios previos sobre la migración global, especialmente la migración china.

2.1. Conceptos Fundamentales: Cultura, Aculturación e Identidad

Para poder llegar a comprender la forma de relacionarse entre las personas y los distintos grupos que conviven en un mismo entorno cultural, los cambios culturales que experimentan estos grupos y el modo en que desarrollan su propia identidad cultural, es necesario desarrollar una serie de conceptos que se abordan a continuación.

2.1.1. Concepto de Cultura

Al hablar de cultura, es necesario tener en cuenta la perspectiva desde la cual se aborda este término, ya que existen distintas acepciones para su definición. En 1871 Edward B. Tylor publicó en su obra *Primitive Culture,* una de las definiciones más aceptadas de cultura en su sentido más amplio "[...] aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres, y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad" (Tylor, 1977. p. 29). Esta misma idea de cultura, es utilizada por la UNESCO que, en la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, la define como:

> [...] el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias (UNESCO, 2001, p. 67).

Así mismo, el término cultura posee una gran diversidad polisémica y diferentes significados a nivel sociológico y psicológico. En el Diccionario de la Real Academia Española se define cultura como el "Conjunto de conocimientos que permiten desarrollar el juicio crítico o el conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época y grupo social determinado" (1992, p. 440).

La cultura se refleja en diferentes ámbitos como la lengua, las prácticas de comunicación, las conductas sociales, las actividades económicas y políticas, los hábitos alimentarios, las amistades, los sistemas educativos, la expresión artística, las instituciones políticas y sociales, la competencia económica y las prácticas cotidianas. Los valores relacionados con la ética y la moral, el trabajo y el ocio, las definiciones de libertad, la importancia del pasado, las prácticas religiosas, los ritmos de vida y las actitudes ante el género y la edad están profundamente arraigados en una cultura. Estos valores culturales fomentan la identificación de las personas con un grupo social, generando un sentido de pertenencia y arraigo a las tradiciones transmitidas a lo largo de su vida (Cortés y Cortés, 2019; Lucumí et al., 2023).

En el campo de la psicología social se define la cultura grupal como el sistema general de normas que regulan los significados compartidos por los miembros del grupo. La cultura es un esquema cognitivo que interpreta la realidad objetiva (Fiol et al.,1998). Estos esquemas

culturales se desarrollan a lo largo de la historia de los grupos y son mantenidos por los miembros de una sociedad, aunque no son necesariamente compartidos por todos los miembros de un grupo. Las personas utilizan la cultura para dar un significado y estructurar las conductas propias y las de los demás (Golden, 1992). La cultura grupal viene determinada por la forma en que las personas entienden el sistema social al que pertenecen (Sánchez, 2002). Del mismo modo, puede conceptualizarse como un campo simbólico elaborado a partir de las interpretaciones y significados conjuntos de la realidad para un grupo en un contexto concreto "[...] valores y normas cuyos significados se comparten colectivamente en una unidad social concreta (equipo de trabajo o grupo) en un momento determinado" (Sánchez y Alonso, 2003, p.23).

Los contactos entre distintas culturas resultan ser una fuente de transformación para ambas sociedades, tanto para la sociedad de acogida, como para el grupo de la sociedad de origen. Pueden diferir la velocidad y el tipo de cambio acontecido, así como la forma de modificación mediante la difusión, la penetración o la asimilación de elementos culturales. Por otra parte, el intercambio social generado por una interdependencia forzada entre individuos del mismo grupo o de grupos diferentes, combinada con la necesidad de adaptarse a su entorno, puede dar lugar también a numerosos conflictos como señalan Moya y Puertas (2005).

La población inmigrante se encuentra inmersa en diversos problemas, conflictos, preocupaciones, cambios, dificultades, necesidad de integración, así como en la búsqueda de protección como consecuencia del contacto entre distintos grupos culturales con los que diariamente se relaciona. Esta situación puede llevar a los migrantes a una redefinición de los valores, las normas sociales y las prácticas minoritarias, así como a la mayor o menor

aceptación (o no) de nuevas normas sociales. Lo que puede tener distintas consecuencias en su adaptación en función de la naturaleza del contacto y de las características del individuo (Graff, 2010). Este proceso de resocialización por parte de la persona inmigrante da lugar a diferentes formas y estrategias de adaptación, tal y como se observará en los procesos de aculturación que se desarrollarán en el siguiente apartado.

2.1.2. Aculturación

La migración es un fenómeno mundial que afecta a millones de personas y a la mayoría de los países como se recoge en el Informe de Población de la Organización de Naciones Unidas (ONU, 2015). Se ha descrito como una fuente de problemas y también como una oportunidad para las personas y las sociedades (Bauböck, 1996). Dos consecuencias de la migración son las experiencias de aculturación de grupos e individuos (Sam y Berry, 2006) y la aparición de sociedades culturalmente diversas (Kymlicka, 2000). En tales sociedades, los individuos y los grupos tienen que abordar cómo convivir y adoptar estrategias que les permitan adaptarse razonablemente con éxito a la vida entre culturas.

El concepto de la aculturación se desarrolló en antropología para describir y comprender cómo los grupos culturales cambian al estar en contacto con otros grupos étnicos (Phinney et al., 2006). Redfield et al., fueron los primeros que formularon la definición del fenómeno de la aculturación, planteándola como: "[...] fenómenos que resultan de un contacto continuo de primera mano entre grupos de individuos que tienen culturas diferentes, con los consiguientes cambios en los patrones" (1936, p.149). En este sentido, Berry (1997) se refiere al proceso de cambio psicológico y cultural que se produce como resultado del contacto directo y sostenido entre dos o más grupos culturales diferentes. Como resultado de

este contacto mutuo, habla de un cambio que puede afectar a todos los grupos en contacto, aunque, en general, el contacto intercultural aporta más cambios a los grupos minoritarios.

2.1.3. Identidad

La identidad es definida por la RAE como "Conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás*"* (Real Academia Española, 2014, definición 2).

Por otra parte, como afirma Milner (2010), la identidad, al igual que la cultura, está siempre en evolución y se basa en las experiencias propias, las percepciones de sí mismo, de los demás y del mundo. El término "identidad" se utiliza de diversas formas y se refiere a varios conceptos como señalan Brubaker y Cooper (2000). Erikson (1950; 1968) sugiere que la identidad se construye en la relación del sujeto con su entorno y con los otros. Esta afirmación sólo evidencia que la identidad describe a la construcción del sujeto en lo social. Por tanto, como señala Toledo:

> […] la identidad no apunta a la esencia del ser... La identidad no es algo dado, no es fija. No es la suma de características sociales, psicológicas y/o culturales. La identidad no viene dada desde afuera. Los otros y el entorno son vitales para su construcción. La identidad es una construcción permanente (Toledo, 2012, p. 46).

En cuanto a la función de la identidad, Adams y Marshall (1996), basándose en las opiniones de Erikson sobre el tema, sostienen que la identidad funciona como una estructura psicosocial autorreguladora que dirige la atención, procesa la información, gestiona las impresiones y selecciona el comportamiento. Estos autores junto a otros como Del Río y Álvarez (2007), así como Guitart et al. (2010) argumentan que, en cualquier caso, la identidad

proporciona (1) Conocimiento de quién es uno; (2) Significado y dirección a través de compromisos, valores y metas; (3) Un sentido de control sobre uno mismo; (4) Coherencia y armonía entre valores, creencias y compromisos; y (5) Expectativas para el futuro y la capacidad de tomar decisiones.

Estas conceptualizaciones de la función de la identidad sugieren mecanismos por los que la identidad guía el curso de la vida y pueden ser de especial relevancia para la población migrante. A medida que una persona migrante se ve expuesta a la cultura del país de acogida e interactúa con su nuevo entorno social, es probable que su identidad vaya cambiando. Que se vea influida por el modo en que forma, modifica y mantiene la identidad, ya sea mediante la imitación y la identificación o mediante la exploración y la construcción como señalan Schwartz et al. (2006). Se trata de un proceso importante para los migrantes, que tratan de encontrar su lugar en la cultura del país de acogida, conservando la cultura tradicional de su país de origen. y manteniendo la coherencia consigo mismos ante las nuevas posibilidades.

2.1.3.1. Identidad Cultural. Schwartz et al., (2006) argumentan que también es útil centrarse en los aspectos culturales de la identidad (Jensen, 2003; Phinney et al., 2001), que se derivan de la identidad social de una persona (Brown, 2000; Tajfel y Turner, 1986).

La identidad en su aspecto cultural se basa en dos dimensiones distintas, la identificación con la cultura de origen, por un lado, y la identificación con la cultura de acogida, por otro; estas dos dimensiones no están necesariamente relacionadas negativamente entre sí (Berry y Kalin, 1995).

La identidad cultural se define como la interfaz entre un individuo y su entorno cultural (Bhatia y Ram, 2001) y se refiere al sentimiento de identificación con un grupo

cultural concreto y a las actitudes, creencias y comportamientos hacia el propio grupo cultural (y hacia otros), que se expresan como resultado de esta identificación (Jensen, 2003; Roberts et al., 1999).

Según las características personales de cada individuo, se señala además como identidad cultural a la diferencia comportamental frente a los diferentes grupos sociales de pertenencia. Los miembros de un mismo grupo comparten características identitarias con las que desarrollan un sentimiento de pertenencia grupal. La pertenencia a los diferentes grupos sociales: de género, étnicos, orientación sexual, identidad de género, religión, ideologías políticas, categorías jerárquicas de trabajo, experiencias de vida similar… definen la autoimagen que diferencia al individuo de las otras personas (Bermúdez et al., 2012). Así, Tajfel, define la identidad social como: "[...] aquella parte del autoconcepto de un individuo que deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo social junto con el significado valorativo y emocional asociado a dicha pertenencia." (1984, p.292).

La construcción de la identidad es considerada por muchos autores como un proceso inacabable y que nos acompaña, redefiniéndose a lo largo de nuestra vida, con las distintas experiencias vitales, hitos, crisis y cambios vividos. El cambio de esta identidad ocurre cuando surgen crisis identitarias en las que la persona busca de nuevo intensamente encontrar una definición de su persona, y no se puede tomar a la ligera la decisión de la definición de esta identidad ya que esto implica un compromiso ideológico o personal (Morales et al., 2007).

Esto se debe a que la identidad es necesaria no solo para la toma de las decisiones y la relación y comprensión que tenemos con nosotros mismos; sino que también es esencial para establecer relaciones sociales en el que las personas pueden definirse y así establecer

relaciones seguras en base al conocimiento que tenemos de esa persona, además de buscar similitudes y grupos de pertenencia en los que relacionarnos con gente con características más afines a nosotros. Morales et al. (2007) sostiene que esta es una manera eficiente que tiene la cultura de establecer el intercambio cultural. La identidad no es inmutable, aunque con el paso del tiempo la identidad se establece y define.

Hoy en día, las grandes preguntas sobre la identidad se refieren con gran frecuencia a la cuestión de la cultura. Intentamos ver la cultura en todas partes y queremos encontrar una identidad para todas sus manifestaciones. De hecho, tal y como señala Martínez (2008), todas las referencias a la identidad incorporan la cultura, en mayor o menor medida, a sus esquemas explicativos. Más concretamente, cómo las distintas identidades culturales pueden dar lugar a diferentes enfoques sobre la convivencia y la integración. Los extremos del espectro abarcan un amplio abanico multicultural que va desde modelos inclusivos que valoran la diversidad cultural dentro de una sociedad integrada, hasta enfoques excluyentes que buscan mantener a los grupos culturales separados para preservar sus identidades únicas.

Sin embargo, aunque los dos conceptos de cultura e identidad cultural están estrechamente relacionados, funcionan de forma diferente. La cultura puede funcionar sin un sentimiento de identidad, mientras que las estrategias de identidad pueden manipular e incluso modificar la cultura hasta el punto de hacerla irreconocible y sin relación con la cultura que la precedió (Martínez, 2008). Así pues, la cultura es en gran medida una respuesta a procesos inconscientes, inmersa en las actividades problemáticas que la crean, mientras que la identidad se refiere a una norma de pertenencia necesariamente consciente y explícita, ya que se sustenta en oposiciones simbólicas, la más simple de las cuales es "ellos" frente a "nosotros". Todas y cada una de las “identidades” reclamadas no son, en el mejor de los

casos, sino una construcción social y cultural, una construcción política o ideológica y, en definitiva, una construcción histórica (Berger y Luckman, 1968).

2.1.3.2. Identidad Étnica. La identidad trata de la intrincada, dilemática, contradictoria y necesaria relación entre los individuos y el entorno social en el que viven (Verkuyten, 2005). Se puede considerar que la identidad de las personas tiene dos componentes; el personal y el social, y que este último procede del reconocimiento y la valoración de la pertenencia a diversos grupos (Tajfel, 1984).

La etnia se considera a menudo una parte importante de la identidad, pero la relevancia de la etnia varía de una situación a otra, así como a lo largo de la vida de un individuo. Aunque la identidad étnica se utiliza a veces para referirse simplemente a la autoetiqueta de una persona o a su afiliación a un grupo, suele considerarse que engloba varios aspectos, como la autoidentificación, el sentimiento de pertenencia y compromiso con un grupo, un sentimiento de valores compartidos y actitudes hacia el propio grupo étnico (Liebkind, 2006).

Según Fisher (2014), la identidad cultural es "[…] el sentido de pertenencia a un determinado grupo social y es un criterio para diferenciarse de otros colectivos" (p. 32). De esta manera, un individuo puede identificarse con alguno o algunos de los contenidos culturales de un grupo social (tradiciones, costumbres, valores). Por lo tanto, la identidad étnica se define como la identidad cultural propia de un grupo de personas que comparte tradiciones, costumbres, valores característicos de un país o de una etnia.

La identidad étnica es la forma positiva en la que un sujeto es consciente de formar parte de un grupo étnico y de tener el sentido de pertenencia, las actitudes y las emociones

(Tajfel y Turner, 1986) asociadas a la pertenencia a ese grupo (Schwartz et al., 2007), y también se desarrolla dentro de la estructura familiar (Phinney y Rosenthal, 1992). A este respecto, Ghuman (1998) sostiene que la identidad étnica tiene un impacto significativo en el proceso de aculturación.

La identidad étnica es diferente de otras identidades sociales porque la etnicidad es una cuestión de creencias subjetivas sobre la ascendencia común (Bochsler et al., 2021; Green, 2020). El concepto de la procedencia de una persona proporciona un sentido importante y duradero de identidad y conexión (Verkuyten, 2005). Diferentes criterios, como la similitud física, los rasgos culturales, la lengua, la religión y los acontecimientos y mitos históricos, pueden desempeñar un papel importante en la definición y argumentación de los orígenes comunes. Sin embargo, la identidad nacional no está necesariamente ligada a la cultura: puede mantenerse con fuerza a pesar de los cambios culturales (Verkuyten, 2005).

La identidad étnica es un constructo dinámico y multidimensional, que se refiere a la identidad de una persona o al sentido de sí misma como miembro de un grupo étnico, que, por otra parte, evoluciona con el tiempo y en respuesta a las circunstancias cambiantes. Muestra la secuencia de desarrollo desde la identificación temprana hasta la búsqueda por parte del individuo, generalmente en la adolescencia, de una identidad étnica significativa. Se cree que este sentido maduro de uno mismo como miembro de un grupo étnico incluye sentimientos positivos hacia uno mismo y hacia otros grupos y es una fuente de autoevaluación positiva (Phinney et al., 2001). Como el estudio de Berry et al., (2006a) indicó, la identidad étnica es muy importante para los inmigrantes, pero puede cambiar con el tiempo y a lo largo de las generaciones. Para los inmigrantes que llevan más tiempo en la sociedad de acogida o para los hijos de familias inmigrantes de segunda generación, el

mantenimiento de la identidad étnica depende tanto de las actitudes dentro del grupo étnico como del contexto social o histórico más amplio.

2.1.3.3. Identidad Multicultural. El multiculturalismo puede definirse como la experiencia de una persona de estar expuesta e interiorizar dos o más culturas (Hong, et al, 2000). García (2017) afirma que al estar expuesta y aprender sobre dos o más culturas, una persona puede desarrollar una identidad multicultural, que es el resultado de una fuerte conexión con diferentes culturas. La identidad multicultural forma parte de la identidad social de un individuo, que gira en torno a categorías centrales que permiten a los individuos sentirse partícipes de determinados grupos sociales (familia, amigos, trabajo, grupo étnico, etc.) proporcionándole un elemento de diferenciación.

La RAE define multiculturalidad como la existencia de más de una cultura en un mismo lugar (RAE, 2023). Hacer referencia a una identidad multicultural supone definir a las personas poseedoras de ésta como personas con relación y convivencia con más de una cultura y por tanto con la existencia de un pluralismo cultural en ellas. La identidad multicultural surge de las diferentes experiencias vitales con las que la persona se identifica al relacionarse con más de una cultura. Esto le ocurre, y pueden considerarse multiculturales, a aquellas personas que son de raza o etnia mixta, a aquellas que han vivido en más de un país (como expatriados, estudiantes internacionales, inmigrantes, refugiados y extranjeros), a aquellas criadas en contacto con, al menos, otra cultura además de la cultura dominante (como los hijos de inmigrantes o personas colonizadas), y a aquellas otras en relaciones interculturales (Berry, 2003; Padilla, 2006).

Diferentes estudios han encontrado que los sujetos expuestos a múltiples culturas desarrollan diferentes formas de aprender, interpretar y afrontar la realidad social. Las experiencias multiculturales facilitan a los individuos desarrollar identidades culturales más complejas, enriqueciendo sus comportamientos cognitivos al tener una multi-identidad cultural (Benet-Martinez et al., 2006; Nguyen y Benet-Martinez 2010). Es en esta coyuntura donde se encuentran las segundas generaciones de inmigrantes, y más concretamente, la segunda generación de inmigrantes chinos.

2.1.3.4. Sentimiento de Pertenencia. Para entender la identidad étnica de una persona es importante entender el concepto de sentimiento de pertenencia, como un conjunto de valores, percepciones, acciones y necesidades que constituyen un campo de comunicación e interacción entre individuos de una misma comunidad (Fenster, 2005), aludiendo a la asociación y compromiso personal con un grupo social con el que se comparten rasgos culturales, como costumbres, valores y creencias. El sentimiento de pertenencia es una necesidad humana vital derivada de la sociabilidad del ser humano, el cual necesita de la agrupación social, la creación de comunidades, convivencia grupal y de intercambios emocionales y de conocimientos entre personas (Molano, 2004). Por ello y como el sentimiento de pertenencia puede incluir a varios grupos culturales, podemos encontrarnos con identidades multiculturales.

Este sentimiento de pertenencia se analiza en múltiples investigaciones por su gran importancia en la identificación con el grupo étnico al que se pertenece. Aquí se incluye el conocimiento de la historia y los valores del grupo étnico (Zhou y Rodríguez, 2020). Como señala (Fenster, 2005) el individuo tiene la necesidad de utilizar identificaciones étnicas para

la categorización en su grupo de identidad, esto ayuda al individuo a estructurar el pensamiento y conocimiento de lo que él es como persona.

En cuanto a las relaciones sociales, el sentimiento de pertenencia da respuesta afectiva en relación con otras personas del mismo grupo étnico. Este componente resulta clave para los sentimientos de seguridad y apoyo que tiene el individuo cuando se encuentra con el propio grupo étnico; lo que genera una prioridad asociativa con individuos de este grupo (Zhou y Rodríguez, 2020). Sin embargo, dentro de las relaciones del grupo étnico, las respuestas pueden ser diversas (Mieles y García, 2010), ya que es importante tener en cuenta que también influye en la relación social el sentimiento de rechazo que la persona puede tener respecto a cada grupo étnico, incluido el propio.

Es con la segregación, el rechazo y en el marco de procesos de aculturación unidireccionales, donde surge la coexistencia sin convivencia. En estos casos, las personas de diferentes culturas coexisten en un mismo espacio, pero no se da el intercambio cultural necesario para la aculturación de unos y de otros respecto a las diferentes culturas existentes en ese lugar. Las ciudades están en este caso claramente divididas y guetizadas y puesto que la empatía es menor con las personas con las que no se identifican, para que existan procesos de aculturación interculturales y bidireccionales, es muy importante el entendimiento social y la inclusión de las personas migrantes (Park, 2022).

En este sentido, Brea (2014) afirma que es útil comprender los factores que determinan el sentido de pertenencia, y la importancia de este sentimiento puede entenderse en términos de los diferentes contextos de identidad, las dimensiones afectivas y la articulación de la identidad en relación con el grupo y el ambiente físico. Esta autora también

señala que la pertenencia en sí es un elemento de identidad personal, de interés, afiliación y desarrollo humano, caracterizada por componentes cognitivos, afectivos y sociales.

En cuanto al componente cognitivo de la pertenencia, varios estudios han destacado la importancia de la identificación con el grupo étnico al que pertenece un individuo, caracterizada por el conocimiento de la historia y los valores de dicho grupo (Bartolomé, et al., 1999; Mieles y García, 2010). Como señala Smith Castro (2002), la necesidad de un individuo de utilizar la identidad étnica para categorizarse dentro de su grupo de identidad también proporciona al individuo el conocimiento de quién es. Por otro lado, autores como Cameron (2004), Strayhorn (2012) y Vargas Alfaro (2002) destacan la importancia de las relaciones sociales en relación con el sentimiento de pertenencia, ya que la información de cada individuo sobre el grupo étnico será una respuesta emocional, y las características del grupo conformarán la identidad que influye en la generación de sentimiento de pertenencia.

En el estudio de la pertenencia, el componente afectivo es un factor clave para sentir apoyo, así como los sentimientos interpersonales y la asociación con los patrones culturales del propio grupo étnico. Se trata incluso de la relación y la prioridad del grupo interno (el propio grupo étnico) y con el grupo externo (otros grupos étnicos) (Brea, 2014). Una vez que se construye la empatía y la comprensión hacia los demás a través de las interacciones y las relaciones interpersonales, es posible iniciar conversaciones que vayan más allá de los niveles cognitivo y emocional, y lleven a los individuos a actuar sobre cuestiones relacionadas con la discriminación (Bartolomé et al., 1999).

El contexto social del individuo es otro de los factores a tener en cuenta en el ámbito de la investigación sobre la pertenencia. La dimensión social está relacionada con la percepción y comprensión de las costumbres, normas y comportamientos que tienen un

impacto directo en el sentido de pertenencia de un individuo (Bartolomé et al., 1999). Por su parte, Zhou y Rodríguez (2021), en un estudio sobre el sentido de pertenencia de los hijos de inmigrantes chinos de segunda generación, analizan el conocimiento que tienen de su grupo étnico y las diferencias que existen en su nivel de pertenencia en función de distintas variables sociodemográficas (género, edad, país de nacimiento, etc.), concluyendo que los sujetos tienen, en términos generales, un sentimiento de pertenencia positivo, con una fuerte unión hacia su grupo étnico y se sienten aceptados por la sociedad de acogida.

2.2. Desarrollo y Modelos de Aculturación

En 1921 aparecen las primeras teorías propuestas por Park y Thomas en la Escuela de Chicago sobre la asimilación de los inmigrantes, en las que se establecía que el proceso de integración de los inmigrantes sigue cuatro etapas; rivalidad, conflicto, adaptación y asimilación (Torres, 2011).

Sobre estas primeras teorías, surgen los primeros modelos de aculturación, como el modelo de aculturación unidireccional propuesto por Gordon, que concebía un proceso de una sola dimensión (1964). Según esta visión unidimensional, los inmigrantes se situarían en un continuum en el que, sus extremos son: mantener su cultura de origen y adoptar la cultura de acogida. La definición implícita de adaptación cultural es que los individuos abandonarán los valores de su cultura de origen e incorporarán los valores de la cultura de acogida (Gordon, 1964). Se trata de un modelo rígido basado sólo en la adaptación de las personas migrantes, y compuesto por 4 fases que coinciden con esas primeras teorías de Park y Tomas: rivalidad, conflicto, adaptación y asimilación. Entendiendo asimilación como una aculturación forzada para los migrantes a cambio de formar parte de la sociedad, sin ningún

intercambio bidireccional con la cultura de origen. Según plantea Gordon (1964), para que los inmigrantes alcancen una verdadera asimilación deben mezclarse en la sociedad de acogida, abandonando su cultura y valores para proceder a la asunción de los valores de la sociedad de origen.

Este modelo tiene sus limitaciones, como señalan en sus estudios, Al Fagoush (2013) y Ramírez (2017), entre otros: la negación de la cultura nativa del individuo migrante, la linealidad y unicidad, la incapacidad de distinguir las identidades biculturales. A pesar de estas limitaciones, este modelo inicial sentó las bases para visualizar la adaptación cultural como un proceso que va transitando en función del tiempo de permanencia en la sociedad de acogida.

Posteriormente, fueron surgiendo modelos más realistas que consideraban dos dimensiones diferenciadas: la conservación de elementos culturales del país de origen y la aceptación de elementos culturales de la sociedad de acogida (o el contacto con ella). Así, Berry (1980, 1990, 1997) propone un modelo bidireccional que incluye dos dimensiones actitudinales: el mantenimiento de la identidad cultural original y el deseo de entrar en contacto y participar en la cultura de acogida, por lo que interviene tanto la cultura del grupo migrante como la cultura autóctona del país de acogida. En esta perspectiva bidimensional, el modelo de adaptación cultural de Berry y sus colaboradores (Berry et al., 1989) ha obtenido un amplio reconocimiento académico. Se trata de un marco teórico en el que diferentes factores intervienen en el proceso de adaptación cultural a nivel grupal/cultural e individual/psicológico (Berry, 2003). La combinación de estas dos dimensiones da lugar a cuatro modos o estrategias de adaptación cultural: integración, asimilación, separación y marginación.

Algunos autores señalan que los modelos de integración conducen a un mejor ajuste personal, y de adaptación social y salud mental, así como a una menor presión de adaptación cultural que otros modelos (por ejemplo, Phinney et al., 2001). Sin embargo, otros autores como Bourhis (Bourhis et al., 1997) también señalan algunas limitaciones del modelo, como la falta de consideración para el mantenimiento de la identidad cultural existente, así como de la relación con las características culturales dominantes.

La diferencia más importante del Modelo Bidimensional de Aculturación frente al Modelo Unidimensional es que parte de la idea que para realizar una adaptación exitosa a la nueva sociedad las personas no tienen que abandonar su cultura de origen. Por ello se pone de relieve la importancia de los modelos bidimensionales (Méndez y Pérez, 2022). De este modo, se puede observar que ambas dimensiones (mantenimiento de valores culturales propios y participación en sociedad receptora) son independientes, aunque también pueden combinarse e interactuar.

Estudios como el que plantea Berry (1990b) observan que la sociedad receptora (grupo dominante) es quien suele imponer sus características sobre el grupo inmigrante (grupo dominado) en mayor o menor medida. El modelo bidimensional de Berry consta de tres elementos:

- Las preferencias o actitudes de aculturación: se refieren a la importancia que los grupos o individuos conceden al mantenimiento de su propia identidad cultural y al deseo de relacionarse o mantener contacto con personas de la sociedad de acogida (Sabatier y Berry (1996).
- Los cambios concretos de comportamiento o estrategias de aculturación, están conformados por dos componentes, uno actitudinal (preferencias) y otro

comportamental (las actuaciones), manteniendo que, aunque no existe una relación directa entre lo que un individuo prefiere y busca (actitudes) y lo que realmente puede hacer (conducta), se suele encontrar una correlación positiva entre ambos componentes (Berry, 2003), permitiendo el uso de una medida global de las estrategias de aculturación individuales.

- Estrés de aculturación. Definido como el nivel de dificultad experimentado por los individuos para hacer frente a su situación en la nueva sociedad (Sabatier y Berry, 1996).

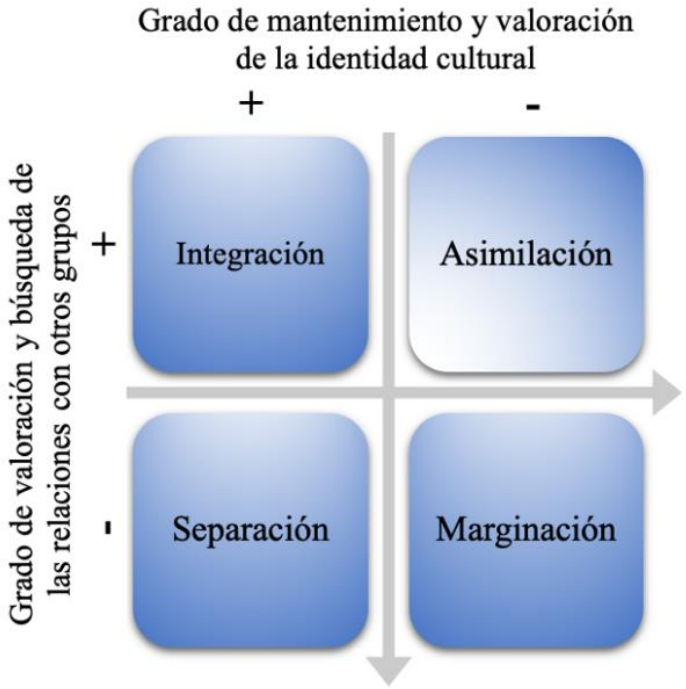
Así, según este modelo (Berry, 1980. 1990. 1997), teniendo en cuenta la perspectiva de las minorías étnicas (personas inmigrantes), la relación entre el interés por mantener la identidad y las costumbres culturales del país de origen, y el contacto humano y las relaciones con la sociedad de acogida, dan lugar a cuatro posibles estrategias de adaptación cultural:

- Integración: como resultado de mantener la propia identidad cultural y a la vez convertirse en parte integrante de la sociedad de acogida.
- Asimilación: abandona la identidad cultural de origen y se incluye en la de la sociedad de acogida.
- Separación (segregación desde el punto de vista de los autóctonos): ausencia de relación con la sociedad de acogida y mantenimiento de la identidad y las tradiciones de la sociedad de origen.
- Marginación (exclusión desde el punto de vista de los autóctonos): se deja de lado el contacto cultural y psicológico, tanto con la sociedad de origen (pérdida de identidad cultural), como con la de acogida (acceso restringido a formar parte de la sociedad).

En la Figura 1 se muestran las estrategias que el grupo no dominante puede llevar a cabo en función de las dos dimensiones independientes que se han considerado claves, la orientación hacia la cultura de origen y hacia la nueva cultura.

Figura 1

Modelo de Aculturación de Berry



Nota: Adaptada de Berry (2001: 618). Elaboración propia.

Sobre la base del modelo de Berry (1980), varios autores han desarrollado un modelo interactivo que incluye la perspectiva social de los inmigrantes (por ejemplo, Bourhis et al., 1997). Argumentan que los patrones de adaptación cultural dependen del contexto etnocultural del inmigrante y del entorno demográfico, socioeconómico y político de la cultura de acogida. Tiene como novedad que se añade una nueva estrategia de aculturación;

el individualismo. Esta opción se basa en que tanto en los inmigrantes como en la sociedad receptora priman las características individuales sobre la pertenencia grupal. El modelo prioriza el enfoque individual sobre las relaciones grupales.

En el proceso de aculturación, tanto las personas inmigrantes como las pertenecientes a la cultura del país de acogida valoran más las características individuales que las del grupo. Así, los patrones de integración, asimilación, separación y marginación se aplican para analizar tanto a los inmigrantes de forma individualizada, como a la cultura de acogida.

El modelo incluye elementos contextuales, añade dos estrategias de adaptación cultural y describe diferentes patrones de relación entre el inmigrante y la cultura de acogida, contribuyendo así al concepto de adaptación cultural. Una de las limitaciones más importantes de este modelo la encontramos en que no considera patrones potencialmente diferentes de aculturación dentro de categorías biculturales o incluso multiculturales (Birman, 1998).

Según lo explicado por Birman, la aclimatación cultural es un proceso complejo y no lineal. Propone un modelo ecológico/sistémico, ya que las estrategias o patrones de adaptación cultural cambian con el contexto (por ejemplo, familia, escuela, trabajo) y los procesos de socialización. Este modelo combina modelos tradicionales centrados en la adquisición y el desarrollo de nuevas competencias culturales, como el construido por Berry (1980), con los modelos de identidad cultural de Helms (1995) y Phinney (1992), que hacen hincapié en el desarrollo de sentimientos positivos de identidad y pertenencia de grupo. Considerando las diferentes combinaciones posibles de estas dos dimensiones (identidad y competencia cultural) en las culturas de acogida y de origen, el modelo conduce a siete estrategias de adaptación cultural: asimilación, disociación, marginación, biculturalismo

mixto, biculturalismo integrado, biculturalismo instrumental y exploración de la identidad. La contribución del modelo de Birman es que aporta diferentes patrones de estrategias referidas a la adaptación bicultural, y su principal limitación es la falta de explicación de los factores contextuales que pueden afectar al proceso de adaptación cultural.

Posteriormente, basado en el trabajo de los investigadores europeos Piontkowski y Florack (1995) y desarrollado más adelante por Piontkowski et al. (2002), se combinan las cuatro estrategias de adaptación cultural descritas por Berry en 1980 (integración, asimilación, separación y marginación) y la naturaleza interactiva del modelo de Bourhis et al. (1997). Consideran que el proceso de adaptación cultural está influenciado por las actitudes y estrategias de la población inmigrante y de la sociedad de acogida. La principal contribución de este modelo es la introducción de variables psicosociales que pueden predecir patrones de adaptación cultural, tales como resultados esperados, sesgos intragrupo y similitudes grupales. Sin embargo, como señalan García et al., (2020) aunque el modelo incorpora el modelo de Berry y el modelo de Bourhis et al, agregando variables psicosociales no considera las categorías biculturales subyacentes de la adaptación cultural.

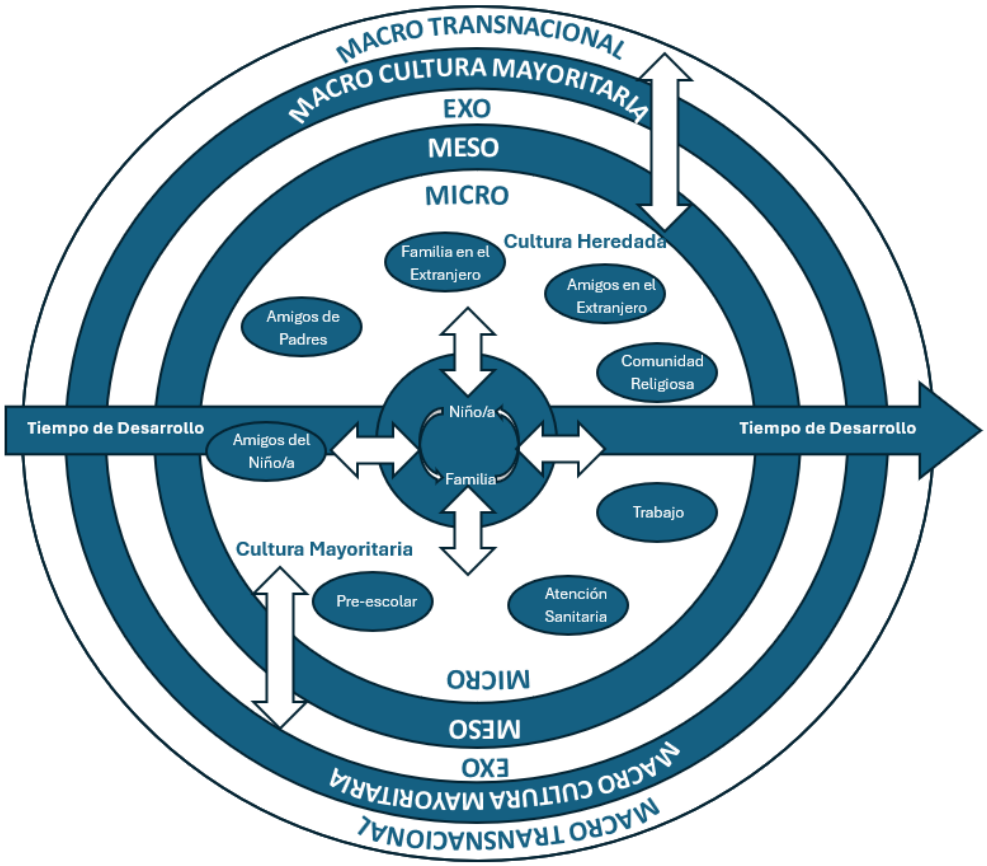
Por tanto, se hace imprescindible una adaptación de todos estos modelos para aplicar al estudio del desarrollo de los jóvenes inmigrantes en contextos multiculturales, dando cabida a una adecuada comprensión de este. En este sentido, Sam y Oppedal (2002) plantean un modelo del desarrollo basado en un modelo bidimensional con el que buscan dar respuesta y comprender la realidad de los menores en contextos multiculturales como se puede ver en la Figura 2. Esta perspectiva del desarrollo se centró en el estudio de la infancia y la adolescencia, partiendo de que la aculturación presupone conocimientos y comportamientos que pueden cambiar como resultado de las interacciones interculturales. Este modelo podría

resultar interesante también para aplicar a las personas adultas que emigran, y tenerlo en cuenta en el caso de sus hijos de forma que los procesos de aculturación vayan en consonancia con el desarrollo de cada persona. Así, la aculturación debe ser considerada como parte del propio desarrollo humano más que como un proceso separado de adaptación.

Estas claves se pueden observar igualmente de manera gráfica en la Figura 2. donde se representa el modelo del desarrollo de la aculturación planteado por Sam y Oppedal (2002), el cual integra las perspectivas de las teorías del desarrollo y de la psicología cultural.

Figura 2

Interacción dominada principalmente por la cultura étnica

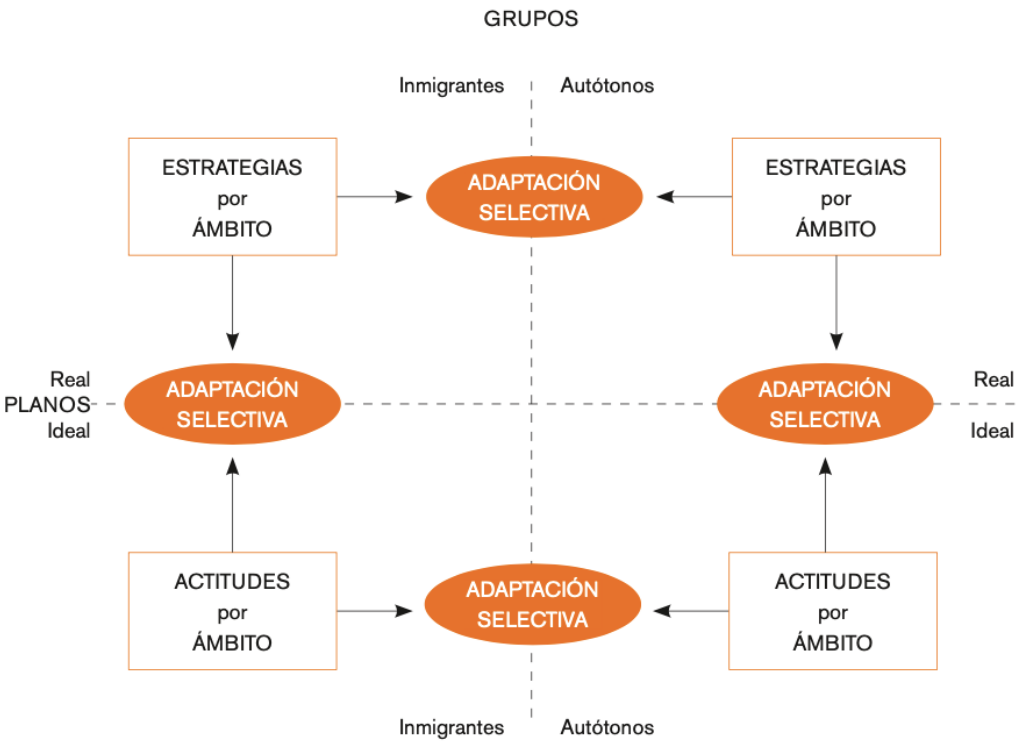


Nota: Adaptado de Sam y Oppedal, (2002) y Oppedal (2006). Elaboración propia.

Ahondando en los modelos descritos, el grupo de Navas ha desarrollado en España el Modelo Ampliado de Aculturación Relativa (Navas et al., 2004), que aporta una serie de novedades importantes sobre los modelos anteriores. En este modelo se tienen en cuenta diferentes ámbitos de la realidad sociocultural como el tecnológico, laboral, económico, político, familiar, social, religioso y formas de pensar (principios y valores), en los que se pone en práctica una opción de aculturación u otra. Este modelo se ha ido desarrollando y actualmente ha incluido un nuevo ámbito, denominado "sistema de bienestar social", en que se incluye sanidad, educación y servicios sociales (Navas y Rojas, 2010. Figura 3).

Figura 3

Modelo Ampliado de Aculturación Relativa (MAAR)



Fuente: Navas y Rojas (2010. p.44).

A diferencia de otros modelos, la consideración de distintos ámbitos de la realidad sociocultural de cada una de las culturas permite que se puedan detectar, además de las estrategias las diferentes actitudes y relaciones que actúan en un mismo proceso de aculturación (Figura 3).

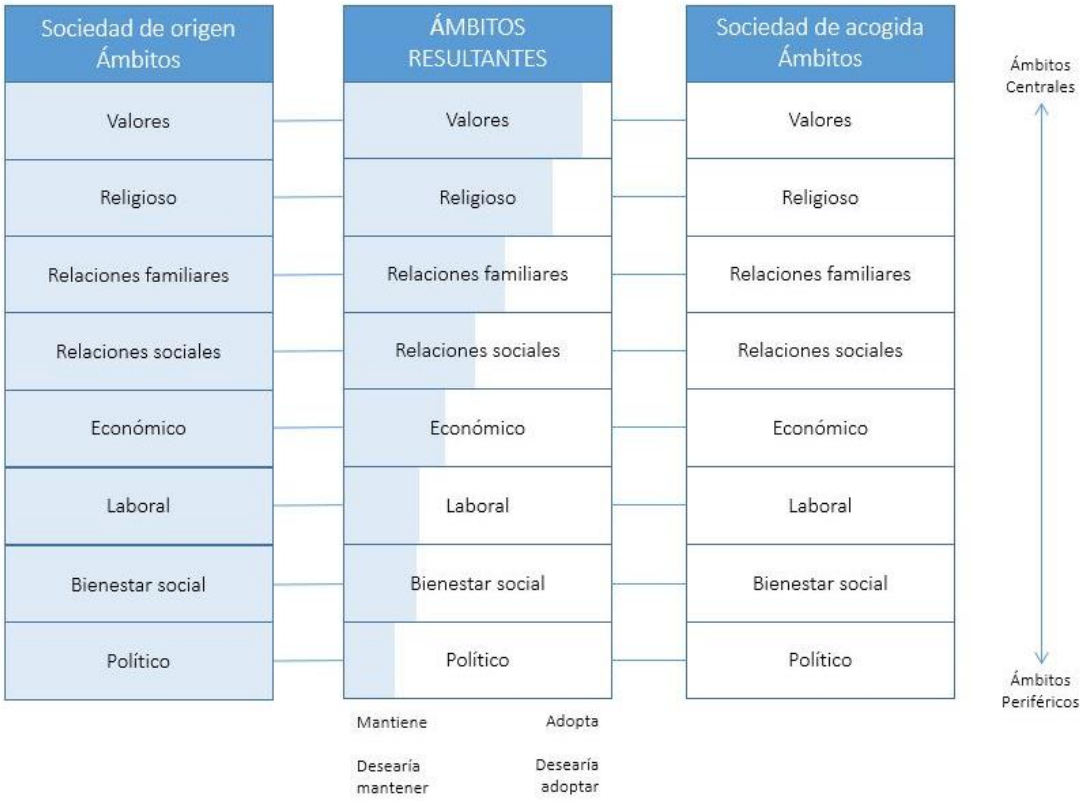
Por lo tanto, se pone de relieve la relatividad de este proceso, que varía y es diferente en cada ámbito sociocultural. Así, a la hora de relacionarse, van a coexistir varias estrategias paralelas y en interacción, en función de los intereses de las personas implicadas.

El modelo distingue ocho ámbitos de aculturación (Navas et al., 2010) como se puede observar en la figura 4. Están agrupados en tres categorías, unos que se denominan periféricos a la cultura o públicos (el ámbito político, el laboral y el económico), otros intermedios (ámbito social) y otros privados, los cuales se denominan de "núcleo duro" (ámbito familiar, religioso y de formas de pensar).

Este modelo aclara las estrategias y actitudes de aculturación, considerando los diferentes ámbitos de la realidad sociocultural en los que pueden surgir diferentes estrategias y actitudes de adaptación cultural (político, bienestar social, laboral, económico, social, familiar, religioso y de valores), ya que pueden desarrollarse diferentes estrategias de adaptación cultural en cada uno de los ámbitos. También se analiza la relación entre los procesos de aculturación y otras variables psicosociales relevantes.

Figura 4

El proceso de aculturación de la persona inmigrantes como adaptación relativa entre la sociedad de origen y la de acogida en los ámbitos



Fuente: Navas L. y Rojas T. (2010: 44).

En el Modelo Ampliado de Aculturación Relativa (MAAR) también se tienen en cuenta las expectativas iniciales, las cuales se sitúan en el plano ideal, respecto a las estrategias adoptadas finalmente y que se encuentran en el plano real (Figura 4). La distancia entre estos dos planos determina la conflictividad que puede producirse, de forma que, si la distancia es grande, existirá menos integración social de las personas migrantes, el duelo migratorio será mayor y el rechazo por parte de los autóctonos será también mayor (Navas y Rojas, 2010).

Finalmente hay que destacar que los modelos presentados se consideran los más influyentes e importantes para el estudio de los procesos de aculturación, y son: Modelo de aculturación de Berry (1974. 1980. 1984. 1990a. 1997), Modelo de aculturación interactiva (Bourhis et al., 1997), Modelo ecológico/sistémico de aculturación (Birman 1994), Modelo del desarrollo de la aculturación (Sam y Oppedal, 2002) y Modelo Ampliado de Aculturación Relativa (Navas et al., 2004).

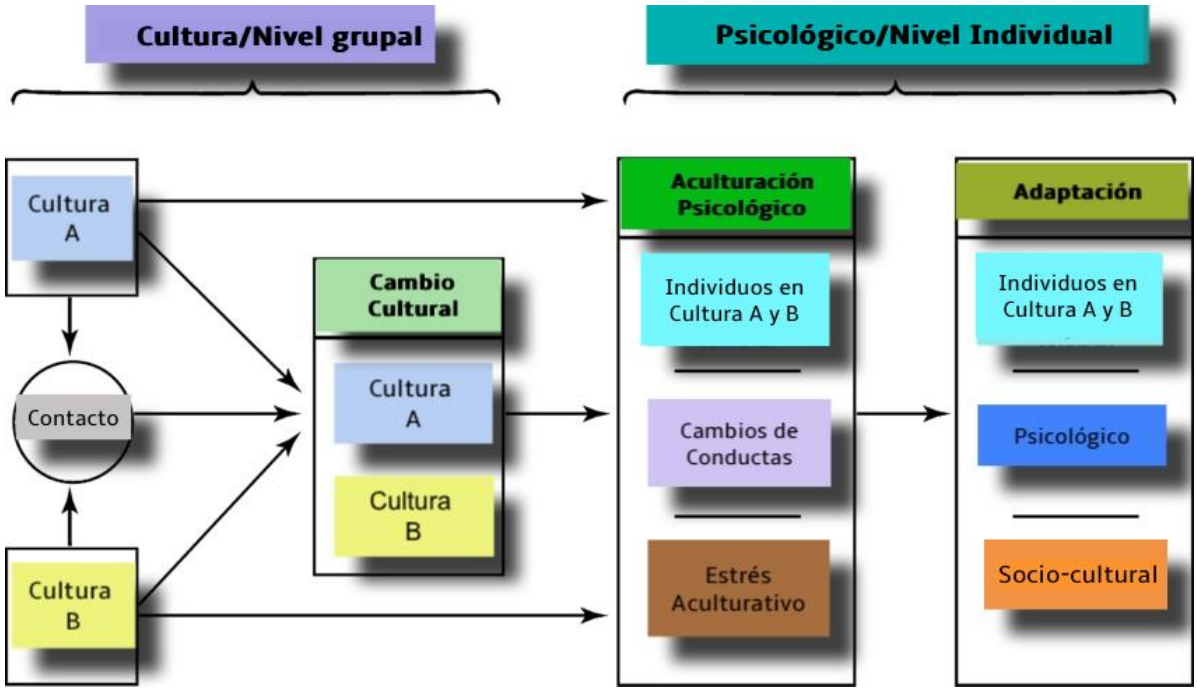
2.2.1. Marco Psicosocial del Proceso de Aculturación

Partiendo del concepto de aculturación como un proceso de cambio cultural y psicológico que sigue al contacto intercultural (Berry, 2003). Cambio cultural que incluye modificaciones en las costumbres de un grupo, así como en su vida social como se puede observar en la Figura 5. Pueden aparecer cambios psicológicos que influirán en las actitudes de los individuos hacia el proceso de aculturación, su identidad cultural y su conducta social en relación con los grupos en contacto como recoge Phinney (2003; 2022).

Por otra parte, si se acepta que la aculturación es un proceso complejo en el que influyen múltiples factores y que puede variar con el tiempo (Bourhis et al., 1997), las experiencias vividas por las familias inmigrantes pueden afectar en mayor medida en el período de la adolescencia, ya que en esta etapa se atraviesan momentos evolutivos sutiles. Otro elemento que puede tener influencia es el proceso de globalización, ya que posibilita el acceso a grandes redes de contacto y la participación transcultural para cualquier miembro de la sociedad (Berry, 2008).

Figura 5

Marco para conceptualizar y estudiar la aculturación



Nota: Adaptado y traducido de Sam y Berry (2010, p. 472). Elaboración propia

Finalmente es necesario poner de relieve la aparición de conflictos intergeneracionales que son una consecuencia recurrente en los procesos de aculturación de los progenitores y sus hijos e hijas. En la literatura se ha evidenciado que el proceso de aculturación es un factor de riesgo para padecer un trastorno psicológico, estando asociado a sufrir consecuencias psicopatológicas tanto en los adultos inmigrantes como en su descendencia (Ying, 1999).

2.2.1.1. El Proceso de Cambio Cultural y Psicológico. Graves (1967) realiza una distinción entre la aculturación como un fenómeno a nivel grupal o cultural o cuando se aborda a nivel individual o aculturación psicológica. Los tipos de cambios que tienen lugar en los niveles individual y grupal son a menudo diferentes.

A nivel grupal pueden modificarse la estructura social del grupo, la economía, o la organización política, mientras que a nivel individual los cambios se producen en la identidad, los valores, las actitudes y la conducta (Berry, 1990).

De este modo, las modificaciones que afectan al nivel psicológico pueden oscilar desde cambios comportamentales fácilmente alcanzables, a aquellos más problemáticos y que pueden dar lugar al estrés aculturativo. Estos cambios tienden a ser el foco de atención cuando los intereses se centran en cambios a corto plazo, mientras que cuando lo son a largo plazo, la atención se focaliza principalmente en la adaptación (Berry et al., 2006a). En este sentido, Berry diferencia entre adaptaciones psicológicas y adaptaciones socioculturales o psicosociales, y varias investigaciones posteriores coinciden en que ambas adaptaciones son importantes para los individuos (Ward, 2001).

Como se ha mencionado anteriormente, el desarrollo de aculturación, que integra las perspectivas de las teorías del desarrollo y de la psicología cultural según Sam y Oppedal (2002), ver Figura 2, va a producir cambios en la adaptación social del comportamiento de un individuo, que cuando involucran procesos de pérdida o intercambio de ciertos comportamientos con otros agentes culturales, pueden generar estrés de adaptación. Basándonos en las cuatro estrategias de adaptación cultural de Berry, estos cambios serán mínimos cuando las opciones se separan y máximos cuando las opciones se asimilan (Berry, 1999). Esto último está relacionado con lo que Berry define como *estrés de aculturación*,

que se refiere a las reacciones psicológicas negativas debidas a las experiencias de aculturación y de fricción entre culturas (Berry, 2005). Surgirá este estrés cuando la capacidad de afrontamiento de las personas inmigrantes esté sobrepasada por las demandas de adaptación de la cultura de acogida. Este proceso de aculturación implica una modificación de las normas, los valores y/o las actitudes del sujeto y conllevan multitud de cambios, ya que la persona necesita adaptarse a un nuevo grupo, donde se requieren unas habilidades sociales específicas, algunas de ellas diferentes a las que ha venido utilizando con anterioridad, ocurriendo todo ello en un entorno desconocido e incierto. El estrés por aculturación en adultos se asocia a trastornos de salud física y mental, mientras que en adolescentes se ha correlacionado con el desarrollo de síntomas psicopatológicos de ansiedad (Urzúa et al., 2019).

En cuanto al cambio a largo plazo, intervienen procesos de adaptación psicológica relativos a variables afectivas, como el bienestar general percibido (Prapas y Mavreas, 2019; Sasao y Chun, 1994), la satisfacción con la vida (Angel y Angel, 1992; Hernández y Gilbert, 1987; Kunuroglu, 2021; Lai y McDonald, 1995) y la salud mental (Bialik-Gilad, 1988; Sochos y Diniz, 2012) la satisfacción con la migración (Ying, 1996), la confianza en las relaciones con el entorno (Tyler et al., 1992). Igualmente, en el estudio de Berry et al. (2006) se ha argumentado que también influyen en el ajuste sociocultural de los adolescentes inmigrantes, otras variables como la orientación hacia la cultura dominante y la minoritaria, la discriminación percibida o el tiempo de residencia.

Otras variables psicosociales que se han estudiado en relación con los procesos de aculturación han sido la similitud intergrupal, la calidez, así como la amenaza percibida. Respecto a los datos observados en relación con la similitud grupal percibida, algunas

investigaciones confirman que, puesto que las estrategias/actitudes de integración y de asimilación implican un mayor contacto junto a la adopción de elementos culturales de la sociedad de acogida, en esos casos habrá una mayor percepción de similitud intergrupal. Es decir, que si los inmigrantes consideran que son similares a los autóctonos en ciertos ámbitos o que tienen más puntos en común, preferirán integrarse o asimilarse a la sociedad de acogida. Por otra parte, si se perciben como diferentes a la sociedad de acogida, habrá una predisposición mayor a no adoptar elementos culturales de ésta, optando por la estrategia de separación o incluso llegando a la marginación del individuo (Rojas et al., 2012).

Por otro lado, se han investigado también las variables de calidez y amenaza percibidas (López et al., 2014). La calidez percibida tiene en cuenta características como la amistad, las buenas intenciones, la confianza y la sinceridad; mientras que la amenaza percibida es esencialmente simbólica y está relacionada con la erosión de los valores culturales propios debido al contacto con grupos culturales diferentes.

2.2.1.2. Prejuicio, Sesgo Endogrupal en el Proceso de la Aculturación. Los prejuicios y la discriminación contra los miembros de determinados grupos sociales han sido un importante objeto de estudio de la psicología social desde sus inicios y constituyen uno de los principales problemas a los que se enfrenta cualquier sociedad. A medida que una sociedad ha ido evolucionando, el enfoque de las explicaciones de este fenómeno se ha desplazado de factores puramente individuales (por ejemplo, personalidad autoritaria, frustración, categorización, etc.) a factores más sociales o psicosociales (por ejemplo, aprendizaje social, competencia intergrupal, búsqueda de una identidad social positiva, etc.) (Duckitt, 1992; Molero, 2007). Las causas de los prejuicios son muchas y variadas, pero está

claro que en las sociedades occidentales las manifestaciones de estos prejuicios han ido evolucionando. Algunos autores, como Pettigrew y Meertens (1995), señalan nuevas formas de prejuicio, más sutiles e indirectas en la expresión del prejuicio hacia diferentes grupos, una de cuyas características es precisamente la negación de sentimientos positivos hacia esos grupos.

Investigadores como Navas et al. (2010) incluyeron varias variables psicosociales en su estudio de aculturación, la mayoría de las cuales eran específicas de los dos grupos en contacto (grupo autóctono y grupo inmigrante), por ejemplo: prejuicio sutil y manifiesto, sesgo endogrupal, identificación con el endogrupo, contacto exogrupal, similitud percibida endo-exogrupo, grado de tensión endo-exogrupo, discriminación percibida hacia los inmigrantes y opinión sobre la sociedad de acogida.

La mera categorización de los individuos como miembros de uno u otro grupo es suficiente para que surjan preferencias (o evaluaciones positivas) de los miembros del endogrupo (Tajfel y Turner, 1979. 1986). Así, resulta relevante la introducción de la variable del sesgo endogrupal, definido como la tendencia de los miembros de un grupo a tener una preferencia, beneficio o valoración más positiva en su comportamiento, actitudes, preferencias o percepciones hacia su propio grupo (endogrupo) que hacia otro grupo al que no se pertenece (exogrupo) (Turner, et al, 1979).

En el marco de la teoría de la identidad social (Tajfel y Turner, 1979; 1986), la investigación sobre la preferencia por un grupo o el proceso de búsqueda de la distinción positiva de un grupo (Brewer, 1991; 1999) sugiere que la identificación con un grupo (por ejemplo, nativos o inmigrantes) es el resultado de motivaciones básicas para satisfacer dos necesidades opuestas y separadas: la necesidad de inclusión y la necesidad de distinción. La

necesidad de sentirse incluido contiene la necesidad de ser percibido similar a los demás y de crear lazos de lealtad y confianza con ellos. Por otro lado, la necesidad de distinguirse de los demás da lugar inevitablemente a comparaciones que contribuyen a una definición y evaluación diferenciadas de lo que somos. En resumen, la necesidad de encajar se satisface mediante la asimilación a un grupo socialmente distintivo, mientras que la necesidad de distinguirse se satisface mediante la diferenciación intergrupal (Brewer, 1999). Por lo tanto, y como señala Brewer (1991; 1999), mientras la necesidad de integrarse en un grupo y la necesidad de diferenciarse de otro no se perciban como incompatibles, no debería haber conflicto intergrupal, por ejemplo, en forma de juicios que favorezcan al propio grupo (sesgo endogrupal).

Navas et al. (2010), situaron además el estudio del sesgo intergrupal en una serie de marcos contextuales clave ya mencionados, como son: político, de bienestar social, ocupacional, económico, social, familiar, religioso y de valores), obteniendo el relevante resultado de que las puntuaciones altas de sesgo endogrupal en ambos grupos (tanto en autóctonos como en inmigrantes) se asociarían con niveles bajos de actitudes hacia la "integración", y por el contrario, puntuaciones bajas de sesgo endogrupal se manifestaría en que los autóctonos tiendan a la integración y los inmigrantes tiendan a estar marginados o asimilados.

Las estrategias de aculturación que adoptan los inmigrantes en la sociedad de acogida están muy influidas por el nivel de prejuicios sobre el grupo inmigrante en la sociedad de acogida, lo que ha sido corroborado por un gran número de investigadores (Berry y Hou, 2017; Berry y Kalin, 1995; Bourhis y Gagnon, 1994; Navas et al., 2010; Vinsonneau y Hinton, 1994).

Cabe destacar que tradicionalmente los prejuicios sólo se han medido en una dirección "de la mayoría a la minoría" (Navas et al, 2010. p.74), es decir, desde el grupo de autóctonos frente al grupo inmigrante. Un gran número de estudios han examinado el impacto de esta variable respecto a lo que los inmigrantes pueden aportar a su nueva sociedad. Es importante señalar que los prejuicios de los inmigrantes hacia la sociedad de acogida son también una variable relevante, que influye no sólo en su comportamiento, en sus actitudes en esta sociedad, sino también en lo que quieren hacer en la sociedad de acogida y lo que pueden aportar a esta.

Autores como Navas et al. (2010) y Berry (2006), ya observaron en sus estudios que, al examinar las actitudes de los grupos hacia la aculturación, el nivel de prejuicios del grupo autóctono (exogrupo) y del grupo inmigrante (endogrupo) en la sociedad de acogida, restringía las actitudes y la puesta en práctica de la aculturación en ambos grupos.

2.2.1.3. La Adaptación Psicosocial. En el campo de estudio sobre la adaptación psicosocial de las personas migrantes, destaca el modelo de Ward (1996; 2001). Este autor también distingue entre adaptación psicológica y adaptación sociocultural. La primera, la relacionada con las emociones, refiriéndose al desarrollo del bienestar y la satisfacción, así como al estrés y los procesos de afrontamiento. Esta adaptación psicológica estará vinculada por lo tanto con la propia personalidad del individuo, los cambios vitales, el apoyo y los estilos de afrontamiento. La segunda, referida al comportamiento, se relaciona con el desarrollo de habilidades y competencias culturalmente apropiadas para funcionar en los contextos sociales y culturales (Sam et al., 2006) así como con el propio aprendizaje cultural (Margoret y Ward, 2006). Los factores asociados a la adaptación sociocultural incluyen el

tiempo de residencia en la nueva cultura, la interacción con miembros de la nueva cultura, la distancia cultural, las actitudes de aculturación y la capacidad lingüística (Ward y Kennedy, 1999). Además, ambas están relacionadas con el nivel de desarrollo de la competencia cultural en los adolescentes (Oppedal, 2006).

Como puede observarse, las variables que predicen estos dos tipos de ajuste psicosocial son diferentes (Berry et al., 2006). Así, las actitudes intergrupales positivas o el grado de contacto intergrupal favorecerían el ajuste sociocultural, mientras que las variables de personalidad individual y el apoyo social favorecerían el ajuste psicológico, como se puede observar en la Figura 5.

Tal y como nos muestran varias investigaciones como las de Berry (1997; 2001; 2005) y las de Sam y Berry (2010), las dimensiones que miden la escala de aculturación son variadas, incluyendo: las creencias, el comportamiento, las relaciones personales (grupo externo frente a grupo interno), el idioma y la cultura, así como los prejuicios y la discriminación percibidos. Del mismo modo, la inclusión de variables sociodemográficas como el género, la edad, la capacidad lingüística y el tiempo de residencia en España resultan fundamentales para comprender la estructura familiar y la estructura social.

2.3. Aculturación e Identidad Étnica

Los procesos de aculturación van a influir en la identidad étnica de las personas migrantes y también de sus descendientes, ya que el concepto que tienen las personas sobre sí mismas se va construyendo en relación con diferentes factores cognitivos, afectivos y sociales, los cuales ocurren en un contexto social y cultural concreto.

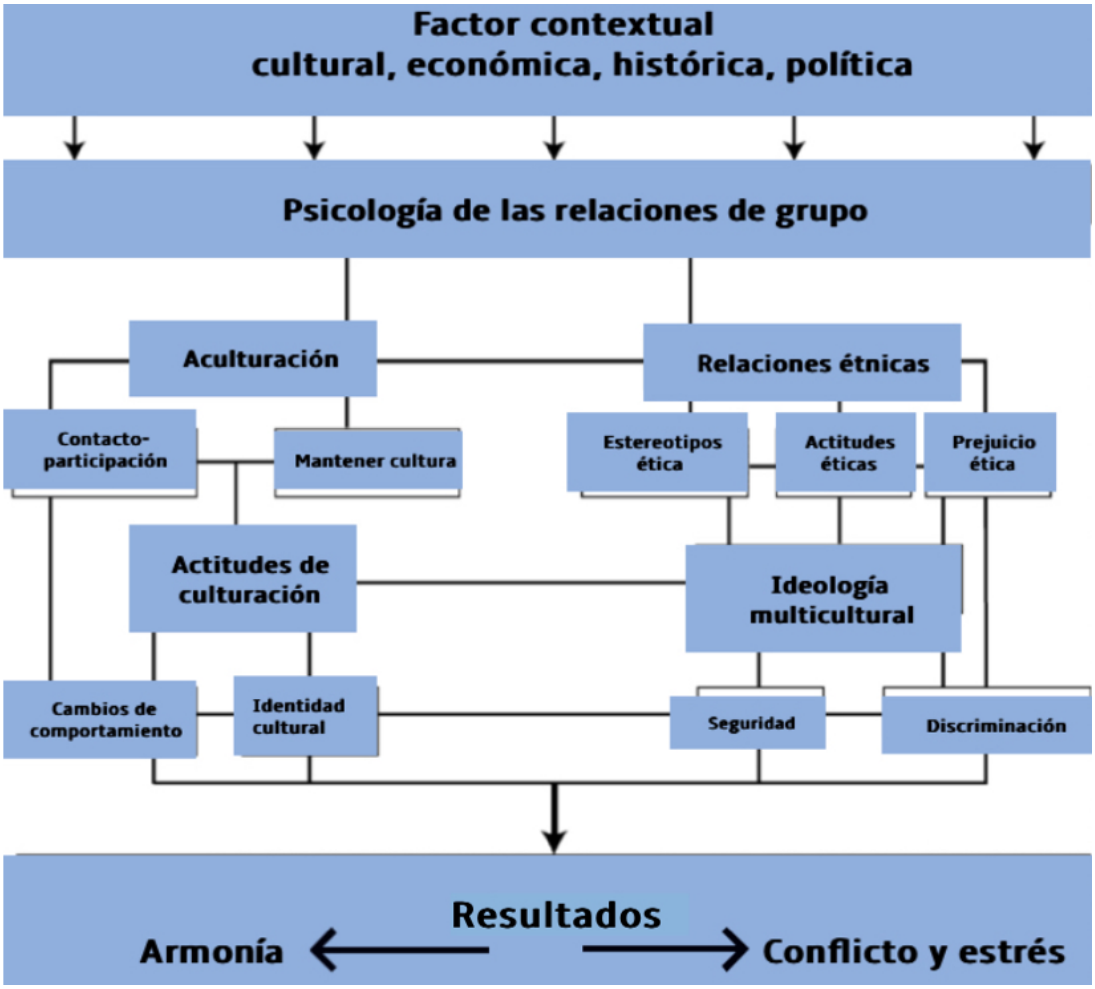
El proceso de aculturación puede determinar la manera de percibirse de una persona respecto a una cultura determinada, marcando las diferencias entre el yo y el otro, que, respecto a la relación social, se convierte en un “nosotros” con las personas con las que se comparte esa identidad cultural y en un “ellos” con las personas con las que no se comparte.

Si la aculturación es útil para la inclusión de las familias migrantes, el sentimiento de pertenencia a esa cultura de acogida es mayor que en el proceso de aculturación en un país con estrategias segregativas (Oshiro Shikina, 2022).

La existencia de este sentimiento de pertenencia permitirá desarrollar un vínculo psicológico que fomentará la convivencia social de la ciudadanía con vistas hacia lograr la interculturalidad. Para lograr esto, Tajfel (1978) (como se citó en Oshiro Shikina. 2022) las personas tanto inmigrantes como autóctonas deberían cumplir con tres condiciones: percibir que pertenecen a la misma comunidad, ser conscientes de los roles que se les asignan como individuos de esa comunidad y, por último, sentirse cómodo al ser consciente de pertenecer a esa comunidad. Cuando se habla de pertenecer a la misma comunidad no se niegan las diferencias ni la singularidad de la persona, sino que se establece una identidad cultural compartida con un sentimiento de pertenencia al mismo grupo y, por tanto, se desarrolla el sentimiento de colaboración y se fomenta la empatía al poderse identificar con las otras personas; siendo éste el resultado en una sociedad intercultural (Park, 2022).

Figura 6

Aculturación y relaciones étnicas



Nota: Adaptado y traducido de Berry (2005, p. 699). Elaboración propia.

En la Figura 6 se representan los ámbitos de aculturación y relaciones étnicas que tienen su origen en factores ambientales (por ejemplo, el bagaje histórico, político y económico que aportan a la relación) y conducen a resultados que pueden ir desde el conflicto y el estrés, hasta la armonía y la eficacia (Berry, 2005).

Como se ha detallado anteriormente (Phinney et al., 2006, 2022; Redfield et al., 1936), la aculturación supone un proceso de cambio cultural y psicológico, un proceso dual, resultado del contacto entre dos o más grupos culturales, así como de sus miembros individuales, y que implica diferentes formas de adaptación mutua que conducirán a una serie de adaptaciones psicológicas y socioculturales a largo plazo entre los dos grupos. En las sociedades culturalmente diversas, en las que las comunidades etnoculturales mantienen su identidad cultural tradicional, ese contacto y ese cambio pueden durar mucho tiempo.

2.3.1. La Naturaleza Dinámica de la Aculturación

La aculturación puede considerarse tanto un estado como un proceso (Sayegh y Lasry, 1993). En sus investigaciones sobre las actitudes de aculturación, Berry y sus colaboradores han observado que, por lo general, las personas suelen experimentar o elegir integrarse (Berry et al., 1989) y que dicha integración puede realizarse con éxito, sobre todo cuando la orientación de la sociedad dominante hacia la diversidad cultural es abierta e integradora (Berry, 1997).

Sin embargo, en algunos estudios, al analizar la aculturación utilizando medidas de identidad étnica sus resultados han diferido de los observados utilizando las medidas de actitudes hacia la aculturación propuestas por Berry y sus colaboradores (Berry et al. 1989). Por ejemplo, Damji y sus colaboradores (1996) observaron que las personas biculturales no reconocían las dos identidades en la misma medida al mismo tiempo. Más bien, sus características identitarias diferían según los contextos, siendo las características disociativas y asimilativas las que mejor describían, en general, su adaptabilidad en términos de identidad étnica. Noels et al., (1996), Schönpflug (1997) y Phinney (1998) consideraron también que

el modelo de Berry era muy categórico. En su opinión, la redefinición de la identidad étnica se compone de dos procesos opuestos, la necesidad de unidad y la necesidad de diferenciación, siendo fuerzas fundamentales del cambio adaptativo a otras culturas.

Esta variedad de resultados apoya la sugerencia de que el grado de identificación con los grupos étnicos minoritarios y mayoritarios puede ser relativamente independiente del estilo de aculturación que las personas adoptan para sí mismas (Hutnik, 1992; Noels et al., 1996). En este sentido, resulta interesante la sugerencia de Sayegh y Lasry (1993) de que los dos constructos de identidad y actitudes deberían medirse por separado, ya que constituyen fenómenos distintos ambos muy relevantes.

Existen claras diferencias entre los investigadores en cuanto al énfasis puesto en la naturaleza dinámica de la aculturación y la necesidad de distinguir la aculturación como un estado y un proceso. En este sentido, aunque el marco de Berry (1997) se considera teóricamente procesual, en general es insensible tanto a la naturaleza dinámica del proceso de aculturación (Horenczyk, 1996; Phinney, 1998; Schönpflug, 1997) como a la forma en que los miembros de minorías étnicas entienden y expresan realmente sus sentimientos de formar parte de dos culturas (Phinney y Devich-Navarro, 1997). Esta crítica se dirige al marco de la aculturación, sobre todo cuando se utiliza para investigarla en los miembros más jóvenes de las minorías étnicas. Phinney (1993) examina los diversos modelos de desarrollo de la identidad étnica, llegando a definir una progresión en tres etapas, desde la identidad étnica no examinada, pasando por períodos de exploración, hasta la identidad étnica realizada o comprometida. Argumentando que el proceso de exploración de la identidad étnica por parte de los miembros de minorías étnicas es dinámico y cambia con el tiempo y el contexto, Leong y Chou (1994) propusieron un modelo conceptual que vincula la exploración de la

identidad étnica con las actitudes y estrategias de aculturación de Berry et al. Según su modelo, sostienen que la etapa más temprana o no explorada equivale a la asimilación, ya que los jóvenes en esta etapa esperan, y quizás intentan, formar parte de una sociedad más amplia, pudiendo negar o restar importancia a su etnia. En la segunda etapa, comienzan a explorar y comprender su cultura con mayor profundidad, por lo que puede parecer que se orientan hacia la separación. Por último, una vez alcanzada la identidad étnica, aceptan y valoran a su propio grupo y a la sociedad en general y, por lo tanto, parecen integrados (es decir, orientados tanto a mantener su propia cultura como a comprometerse con la sociedad en general). A partir de estas aportaciones, resulta interesante considerar que las *estrategias de aculturación* y las *actitudes de aculturación*, se analicen como dos variables independientes.

2.3.2. Inclusión en un Contexto Multicultural

La oleada de inmigrantes de distinta procedencia que llegan a los Estados miembros de la Unión Europea (UE) ha obligado a ésta a desarrollar y aplicar una serie de medidas estratégicas y políticas para hacer frente al creciente fenómeno migratorio y para dar respuesta a uno de sus objetivos fundamentales, una política de inmigración europea global (TFUE, 2009).

Entre ellas figuran los Principios Básicos Comunes para las Políticas de Integración de los Inmigrantes de la UE, adoptados en 2005; el Tratado de Lisboa de 2007. que entró en vigor en diciembre de 2009 dando lugar al Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea en el que se introdujo una nueva base jurídica para aplicar las medidas de integración; el Programa de Estocolmo, aprobado en 2009. que aborda la integración de los inmigrantes en

el contexto de una "política global de inmigración". En mayo de 2015 la Comisión Europea publicó la Agenda Europea de Migración que propone medidas y acciones para gestionar diferentes aspectos de la inmigración. Estas medidas se desarrollaron en el marco del multiculturalismo y estipulan que los inmigrantes y los ciudadanos de acogida deben esforzarse por lograr la inclusión mutua a fin de alcanzar la armonía en sociedades étnicamente diversas (Comisión Europea, 2015).

En 2020 se adoptó el Nuevo Pacto sobre Migración y Asilo (Comité Europeo de las Regiones) cuyo objetivo es integrar el procedimiento de asilo en la gestión general de la migración y plantea programas de patrocinio comunitario y vías vinculadas a la educación y el trabajo.

En 2022, en España se aprobó el Real Decreto 629/2022. de 26 de julio de 2022 (Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria), sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, para hacer frente, entre otras cosas, a los desajustes del mercado de trabajo español asociados a la escasez de mano de obra e incluyendo el ámbito migratorio.

Las medidas anteriores, si bien cumplen con su objetivo de integración social, se definen desde la perspectiva de la minoría respecto a la cultura de acogida. Sin embargo, se ha demostrado que, en el proceso de intercambio intercultural, ambos grupos en contacto ejercen influencia mutua, de forma que no solo la cultura dominante va a influir unilateralmente en la minoría (Berry, 1990b. 2009). En otras palabras, la sociedad de acogida puede impregnarse y beneficiarse de las cualidades culturales que aporta la minoría etnocultural.

Sancler (2021) explica la multiculturalidad como la existencia de varias culturas que conviven en un mismo espacio físico, geográfico o social. Abarca múltiples diferencias culturales, tanto religiosas como lingüísticas, raciales, étnicas o de género. El término multiculturalidad se maneja dentro del contexto sociológico, como la realidad de distintas costumbres culturales dentro de una misma área geográfica (Barabas, 2014). Se puede observar entonces, que dentro de una población pueden convivir distintas sociedades que, a pesar de sus diferencias culturales, coexisten entre sí (Beltrán, 2016a).

La multiculturalidad también puede ser definida como la presencia en un mismo territorio de culturas diferentes, lo que no implica obligatoriamente convivencia, pudiendo existir solo la mera coexistencia. El concepto de interculturalidad es más abierto e implica la existencia de relaciones entre las culturas que configuran una sociedad pluricultural (Bernabé, 2012). Los términos "multicultural" e "intercultural" son términos complementarios, que deben ser considerados como referentes para comprender y explicar el carácter plural del entorno de vida de las personas migrantes, principalmente desde la educación familiar (Quilaqueo y Quintriqueo, 2008; Quilaqueo, 2012). Esto es, la multiculturalidad implica la existencia de culturas diferentes unidas en un contexto físico, pero no implica la interacción social ni el enriquecimiento cultural. En una sociedad multicultural en la que esa interacción e intercambio no existe decimos que es una sociedad segregada, mientras que, en una sociedad multicultural caracterizada por la interculturalidad, sí que se produce este enriquecimiento. La interculturalidad conlleva que las relaciones entre las culturas estén basadas en el conocimiento y el reconocimiento (Bernabé, 2012). Por ello, se define como un proceso de aprendizaje permanente entre personas y/o grupos procedentes de culturas diversas. Estas personas están en posesión de valores culturales distintos y

mediante la comunicación basada en el respeto mutuo logran desarrollar plenamente las capacidades de sus integrantes superando las diferencias culturales y sociales de origen (Walsh, 2005).

Desde un punto de vista de la sociedad, al valorar las estrategias de adaptación cultural se pueden distinguir cuatro modelos (Berry, 1997): cuando la sociedad dominante aplica políticas de asimilación hacia las minorías, pretende convertirse en un crisol de Estados; si el país de acogida respeta y acepta la diversidad cultural creada por las minorías, o incluso cree que enriquece la cultura del país, éste aplica políticas de multiculturalismo; la marginación impuesta por el grupo dominante a los inmigrantes se denomina exclusión; y, por último, cuando la separación entre ambos grupos se hace por motivos de diferencias raciales o étnicas, los responsables políticos la denominan segregación.

Las políticas de integración están muy extendidas en el mundo actual. El multiculturalismo sólo es posible si la sociedad receptora adopta una postura abierta e integradora sobre la cuestión de la diversidad cultural (Berry, 2009; Collier, 1996). Un consenso mutuamente integrador entre los países receptores y los inmigrantes resulta una condición necesaria para aplicar con éxito las políticas de multiculturalismo. Para conseguirlo se requiere que las personas inmigrantes implicadas se esfuercen por aprender y aceptar los valores fundamentales de la sociedad mayoritaria, que adquieran activamente conocimientos de la cultura dominante y que cumplan las leyes y normativas públicas, entre otras cosas. También exige a las sociedades de acogida que reconozcan la igualdad de derechos de los miembros de las minorías a trabajar y a vivir como miembros del grupo dominante, que acepten a las minorías etnoculturales que viven como personas culturalmente

diferentes y que adapten los servicios institucionales a las necesidades de los nuevos miembros (Berry, 2009).

2.4. Aculturación en la Adolescencia

Los jóvenes inmigrantes, durante la adolescencia, se relacionan a diario con una cultura diferente a la suya de origen, deben internalizar y adaptarse a esos nuevos elementos. Esta etapa es fundamental para el desarrollo de la identidad personal y cultural; es por ello por lo que el proceso de aculturación tiene una importancia trascendental.

Tal y como señalan Pérez y Graff, (2010) y Abril (2016) la aculturación es un proceso dinámico y complejo en el que los adolescentes van a adoptar en mayor o menor grado la cultura del país de acogida como parte de su identidad a la par que mantienen conexión con su cultura de origen, todo ello a medida que se van relacionando en los diferentes contextos culturales.

2.4.1. La Etapa de Adolescencia

Como se viene señalando, la adolescencia es una etapa influida por diferentes factores sociales, históricos y culturales. Erikson (1968; 1977) se refiere a esta etapa como una moratoria psicosocial, entendida como un período de demora que se concede a los adolescentes para formarse como adultos, y va a estar influida por las peculiaridades de cada cultura. En este sentido señalan que:

> […] cuando nos referimos a cualquier periodo de la vida, no hablamos de categorías naturales -determinadas por la biología y definidas por características universales e inmutables-, sino de categorías sociales, a las que una cultura y una sociedad determinadas dan sentido (Moreno y Del Barrio, 2000, p.17).

Las definiciones y los términos utilizados para denominar este periodo varían en función del país y del contexto cultural. Por ejemplo, Stevenson y Zusho (2002) destacan la dificultad de encontrar un equivalente lingüístico de *adolescencia* en chino y japonés, al igual que Booth (2002) lo señala en un contexto árabe, donde existen diferentes conceptos con distintas connotaciones sociales. Esto mismo ocurre con la terminología especializada utilizada en el ámbito académico.

Hay un consenso en considerar la adolescencia como un periodo de preparación que ayuda a convertir a los jóvenes en adultos capaces de desenvolverse de forma autónoma en el mundo. Pero este mundo para el que se preparan no es el mismo para todos los adolescentes. Hay otro aspecto que también hay que tener en cuenta cuando se habla de diferencias culturales en las sociedades en las que viven los adolescentes, se trata del impacto de la globalización. Las fronteras comunicativas entre los países son cada vez más difusas, en particular cuando se trata de la comunicación interpersonal. Un ejemplo del impacto de esta situación en los jóvenes se observa en la identificación de adolescentes españoles con los ídolos coreanos K-pop que cantan en inglés, o en los adolescentes estadounidenses que disfrutan con el anime japonés, o los adolescentes africanos que se declaran fans de la selección española de fútbol, y también de los adolescentes chinos que adoran los dramas estadounidenses. Estas fuertes identificaciones o apreciaciones de otros iconos culturales son sólo uno de los muchos ejemplos cotidianos, por lo que hoy en día es muy difícil seguir hablando de "cultura pura", es decir, de culturas que mantienen intactas sus tradiciones, valores y creencias sin ninguna influencia como señala Lara (2012).

Las nuevas tecnologías de la comunicación, sobre todo internet, las redes sociales y los medios digitales de comunicación, han hecho de la adaptación cultural un fenómeno

difícil de definir. Los jóvenes, en particular, utilizan estas tecnologías con más frecuencia que los adultos, recibiendo muchas influencias culturales que incorporan y se adaptan a ellas (Silva et al,.2007), aspecto este que conecta directamente con los procesos de aculturación.

2.4.2. Perfiles de Aculturación en la Adolescencia

En las dos últimas décadas se ha producido un aumento significativo de las investigaciones sobre el proceso de aculturación y el desarrollo de la salud mental de los inmigrantes de segunda generación, en particular de los adolescentes que se suman a las múltiples investigaciones previas dedicadas a la comprensión de la inmigración, la aculturación y la adaptación de los adultos (Berry y Sam, 1997).

Berry et al. (2006b) inician un estudio internacional sobre jóvenes inmigrantes que tienen entre 13 y 18 años, en 13 países de acogida. Su objetivo es abordar tres cuestiones clave: cómo viven los jóvenes inmigrantes entre dos culturas, cómo afrontan su situación intercultural y cómo se comprometen los adolescentes con el modelo de relación entre sus relaciones interculturales y su nivel de adaptación.

A partir de la teoría sobre aculturación de Berry (2003) que distribuye a los inmigrantes de las actuales sociedades multiculturales en cuatro categorías en función de su identificación, contacto y participación con sus culturas de origen (ver Figura 1), se distingue: a las personas inmigrantes integradas que mantienen una fuerte identificación tanto con su cultura de origen como con la cultura de acogida; las que tienden a asimilar, que se van a identificar principalmente con la cultura de acogida; los inmigrantes separados que se aferran a sus raíces culturales preservando su identidad cultural y evitando adoptar la cultura dominante, lo que minimiza su contacto con la cultura de acogida y los que no se identifican

ni con su cultura de origen ni con la cultura del país de acogida, lo que provoca un aislamiento social y cultural, sintiéndose excluidos de ambas culturas y conduce a la marginación del mismo y la pérdida de su identidad cultural.

Como se viene señalando, los procesos de migración y aculturación originan importantes cambios en todos los ámbitos de su vida. Se trata de cambios culturales y psicológicos; en su ámbito familiar, en su ámbito social, educativo o laboral (Bronfenbrenner, 1987). Los hijos de personas inmigrantes van a desarrollar un proceso dual de aculturación y socialización que puede generar conflictos tanto en su identidad personal como en sus relaciones familiares y también con la población autóctona (Aral et al., 2024). Estos menores se ven enfrentados al desencuentro entre dos formas de entender el mundo, a veces bastante diferenciadas, con un lenguaje, una cultura y unos valores con frecuencia contrapuestos (Valtolina, 2019).

En función del origen inmigrante de los adolescentes, encontramos dos grandes grupos con diferencias de aculturación en la adolescencia:

- Cuando se trata de inmigrantes de primera generación, adolescentes o niños que migran junto a sus familias y su país de origen es el mismo que el de sus padres. Éstos se enfrentan al mismo proceso de aculturación al que se enfrentan sus padres al llegar al país de destino. Aunque se percibe en estos adolescentes una resiliencia y adaptación mayor que la de los adultos, que recogen todos los estudios de esta índole, también se observa que estos adolescentes tienden más a la segregación, a relacionarse con otros adolescentes migrantes y a un mayor duelo migratorio debido al cambio de país y dejar atrás todo lo que tenían ya que en última instancia la decisión no ha sido suya sino de sus padres (Castelló, 2021).

- Cuando se trata de inmigrantes de segunda generación, se trata de adolescentes que han nacido en el país de acogida o bien han llegado a él a edades muy tempranas. En este caso estos niños crecen con la cultura, la tradición y valores del país de sus ascendientes, ya que los padres educan de este modo a sus hijos; mientras que por otro lado están escolarizados y se socializan con otros niños, creciendo con la cultura, las tradiciones y los valores del país de residencia. Éstos desarrollarán una identidad cultural dual, a la que hemos denominado anteriormente como identidad multicultural y por tanto el duelo en este caso no será debido al cambio de lugar de residencia, sino a la identidad cultural en desarrollo. Estos niños no son percibidos como autóctonos en el país de residencia y tampoco son percibidos como originarios en el país de sus padres. Con frecuencia esta situación crea conflictos en el núcleo familiar a la par que cierto rechazo a la cultura de origen de sus padres. Como señala Sánchez Castelló (2021), estos niños y niñas experimentan fuertes intentos de cambio y separación de las identidades culturales en el proceso de ser percibidos como residentes del país de acogida.

Con el objetivo de profundizar en estas situaciones, Berry et al. (2006b) realizan el estudio ICSEY ya señalado, estudiando los perfiles de aculturación de 5.366 adolescentes inmigrantes de 13 países que participaron en el estudio. En función de las respuestas dadas a las variables analizadas (actitudes de aculturación, identidad, competencia lingüística, uso del lenguaje, contacto con iguales, relaciones familiares), usando análisis de conglomerados establecen cuatro perfiles de aculturación: integración, étnico, nacional y difuso. Se pueden observar en la Tabla 1.

Tabla 1

Perfiles de aculturación hallados en el estudio ICSEY de Berry et al (2006)

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

Fuente: Lara (2012. p. 75).

En el *perfil de integración*, se identificó a los jóvenes que expresaban un alto nivel de compromiso con su cultura étnica. Los jóvenes de este perfil se entienden como aquellos que parecen sentirse cómodos en contextos tanto étnicos como nacionales en cuanto a la identidad étnica, lengua, contacto con los compañeros y valores. Según los autores, son un ejemplo de integración.

En el *perfil étnico* se incluye a los participantes que tienen una clara orientación hacia su grupo étnico. Representa a los adolescentes que están inmersos en su propio entorno cultural con poca implicación en la sociedad mayoritaria. Este perfil es similar al de separación.

El perfil nacional, incluye a adolescentes que muestran una fuerte orientación hacia la sociedad de acogida. Estos adolescentes parecen ser representantes de una mentalidad de asimilación, lo que puede señalar una falta de retención de su cultura nacional en cuanto a la identidad, lengua, contacto con los compañeros y valores.

Por último, el *perfil disperso* representa un patrón difícil de interpretar, ya que incluye pautas contradictorias en las variables interculturales medidas. Estos resultados pueden indicar que estos adolescentes no están seguros de su lugar en la sociedad y que quizás quieren formar parte de la sociedad mayoritaria, pero carecen de las habilidades y capacidades para establecer contacto, explican los investigadores. Señalan que este perfil es similar al llamado difuso, descrito en otros estudios sobre la formación de la identidad. (Berry et. al, 2006a; Lara, 2012).

Entre los muchos factores relacionados con la identidad de los hijos de inmigrantes, Maehler et al. (2020) resumen una serie de factores como: el país de residencia (historia y políticas de inmigración; actitudes de los nativos hacia los inmigrantes), la distancia cultural entre las culturas de origen y de acogida, la densidad de la comunidad étnica en el país de acogida, el sexo y la edad (las mujeres y las personas mayores están relacionadas con una mayor identidad étnica, mientras que las personas mayores también están relacionadas con una mayor identificación con el país de acogida) y la duración de la residencia en el país de acogida (más tiempo en el país de acogida está relacionado con una mayor identificación étnica con el país de acogida).

La etnia y la identidad nacional, así como las variables mencionadas en el apartado anterior (percepciones/estrategias de aculturación y preferencias/actitudes), son variables clave para comprender cómo afrontan los adolescentes inmigrantes y nativos la coexistencia

con grupos culturales diferentes desde una perspectiva intergrupal. Además, estas variables están estrechamente relacionadas con diferentes indicadores de ajuste psicológico y sociocultural, en particular en adolescentes de origen inmigrante (Baumert,2024; Berry et al., 2006a; Zhang et al., 2018; Zhang, X., 2021).

2.5. La Inmigración

Desde la antigüedad el ser humano ha estado en constante tránsito, desplazándose entre distintos lugares, en unos casos de forma voluntaria y en otros obligados por la situación de cada uno. Algunas personas se desplazan en busca de trabajo o de nuevas oportunidades económicas, por motivos familiares o por estudios. Otras personas se van de su país de origen para escapar de conflictos, persecuciones, terrorismo o abusos, situaciones que vulneran los derechos humanos. En otros casos, se trata de motivos más globales; debido a los efectos adversos del cambio climático, desigualdades norte-sur, falta de recursos, desastres naturales u otros factores ambientales. Esto es, la causa de la migración es multifactorial y puede deberse a diversos macrofactores, así, puede estar motivada por una o varias causas sociopolíticas, demográficas, económicas, ambientales, o educativas (Villanueva-López, 2001). León (2015) señala que este proceso de migración poblacional aumenta cada vez más con el desarrollo de la tecnología en el contexto de la globalización; el avance de los sistemas de comunicación y transporte ofrecen nuevos recursos que facilitan este fenómeno, mientras que las cuestiones sociales, económicas y políticas son los detonantes de la migración debido a la creciente desigualdad entre los países más desarrollados y los menos desarrollados. En el mismo sentido, Guillén et al. (2019) argumentan que "[…] una diversidad de acontecimientos económicos, sociales, políticos, otros, aunque puedan ser muy mínimos, y

otros emblemáticos más rigurosos hasta crueles, han constituido la columna vertebral de los cimientos de la migración" (p.283). En todos estos casos, se produce un enorme cambio de vida para las personas que migran y sus familias; un cambio en sus costumbres, su cultura, tradiciones, formas de relacionarse… cambio que es asimilado por la familia migrante que trata compaginar con su cultura y costumbres de su país de origen (Malgesini y Giménez, 2000).

Desde una perspectiva biologicista, Dingle y Drake (2007) describen la migración de los seres vivos, tanto animales como personas, como una adaptación preventiva a unos recursos que fluctúan, de forma más o menos predecible, en el espacio y en el tiempo. Antropológicamente, la migración se define como las conductas de las personas que buscan mejorar sus oportunidades económicas trasladándose a lugares distintos a los de su nacimiento (Villanueva-López, 2001). En cuanto a la perspectiva sociológica hay diferentes factores que la originan, los principales son los conflictos bélicos, la falta de recursos económicos, las hambrunas, la falta de oportunidades educativas en el país de origen y el reagrupamiento familiar. Los migrantes buscan mejorar a nivel económico, social y cultural, la motivación de logro y otras percepciones y valoraciones sociales.

En la actualidad, el número de personas que vive en un país distinto de su país natal es mayor que nunca, alcanzando cifras nunca antes alcanzadas. En las últimas dos décadas, la población de migrantes internacionales aumentó, un promedio de 2.4% anual. La tasa de crecimiento aumentó al 2.5% en el período 2015-2020. Según las estimaciones de la OIM (2022), el número total de personas que vivían en países distintos del de nacimiento en 2020 era de 281 millones, 3.6% de la población mundial, 128 millones más que en 1990 y más del

triple que en 1970. Estas cifras sólo se han detenido y revertido durante la pandemia debido al COVID-19 (DAES, 2020).

Según el Informe sobre las migraciones en el mundo 2020 de la OIM, a junio de 2019 se estimaba que el número de migrantes internacionales era de casi 272 millones en todo el mundo, 51 millones más que en 2010. Casi dos tercios eran migrantes laborales. Los migrantes internacionales constituían el 3.5% de la población mundial en 2019. en comparación con el 2.8% en 2000 y el 2.3% en 1980. En la Unión Europea, hasta el año 2019 había 20.9 millones de ciudadanos de fuera de la UE (representando el 4.7 % de todos los habitantes de la UE) y 34.2 millones de personas nacidas fuera de la UE (representando el 7.7 % de todos los habitantes de la UE).

2.5.1. La Inmigración en España

A partir de 1980. tras el final de la dictadura franquista y la transición a la democracia la ola migratoria convirtió a España en un país receptor de flujos migratorios, lo que tuvo un impacto importante en la población con la aparición de nuevos niños y jóvenes extranjeros. Anteriormente había sido emisor refugiados y de mano de obra. Este cambio en las dinámicas migratorias provocó transformaciones sociales y demográficas de gran envergadura con la aparición de nuevas necesidades e implicaciones en las políticas públicas (Caeiro, y Varela, 2023; Fuentes y Callejo, 2011). La inmigración es un fenómeno importante en sí mismo, siendo uno de sus efectos más importantes el proceso de integración de los hijos de esos inmigrantes en la sociedad actual (Portes et al., 2018).

En menos de dos décadas, España pasó de ser un país con fuerte emigración a convertirse en uno de los principales países receptores de población inmigrante del mundo.

Los datos facilitados por el Instituto Nacional de Estadística (INE) para el censo de 2022 indican que el 12.7% de la población tiene pasaporte extranjero y un 17.1% habían nacido fuera de España, se recoge un saldo migratorio exterior a expensas de extranjeros de 729.709 personas.

Observando su evolución, el número de inmigrantes llegados a los países de la Unión Europea en el año 2000 fue de 816.000 (Eurostat, 2002). En ese año, solo había seis países de la UE con una población inmigrante inferior al 2 por ciento del total. Entre estos países se encontraba España, con 923.879 personas extranjeras. En estos últimos 20 años la población inmigrante en España ha incrementado exponencialmente, hasta registrar los datos actuales con un total de 5.542.932 personas extranjeras en España (INE, 2023). La inmigración masculina es ligeramente superior a la femenina, aunque ambas registran cifras muy similares, con 2.778.214 hombres, lo que supone el 50.12% del total de inmigrantes, frente a las 2.764.718 de inmigrantes mujeres, que son el 49.88%.

El impacto de este fenómeno de migración en España se refleja en los indicadores económicos, así, la inmigración ha propiciado la incorporación al mercado de trabajo de 2.6 millones de mujeres; y el trabajo y el consumo inmigrante representan ya el 10% del PIB y el número de matrimonios mixtos ha llegado a alcanzar la cifra del 15%. Todos estos datos muestran la importancia y trascendencia que representa actualmente la inmigración en España.

2.5.2. La Inmigración de la Población China en España

Si se observan las historias de los distintos miembros de las comunidades de inmigrantes chinos en la mayoría de los países de acogida, la impresión abrumadora es que

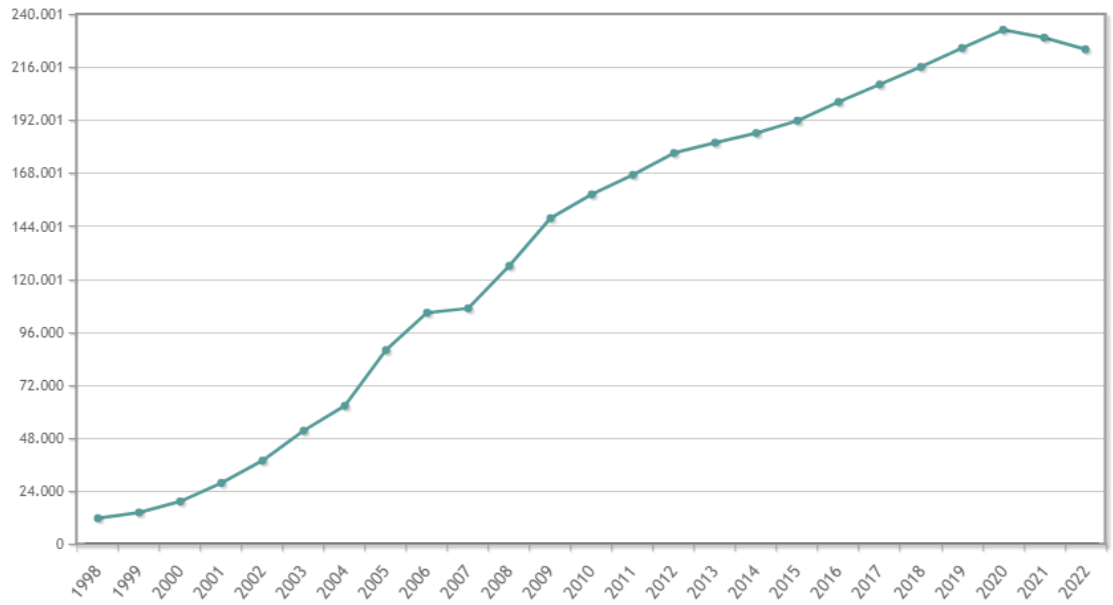
las comunidades chinas, sobre todo cuando echan raíces por primera vez en su nueva tierra, tienden a vivir y trabajar dentro de sus propios grupos sin el menor gesto de participación en la cultura dominante del país de acogida. Existe la percepción generalizada de que las comunidades chinas son altamente autónomas y son resultado de migración laboral, habiendo obtenido resultados relativamente pobres en términos de adaptación cultural a la sociedad de acogida en comparación con otras minorías étnicas (Benton y Pieke, 1998; Lever-Tracy y Ip, 1996; Liang, 2016; Mai, 1992; Pérez, 2012; Sowell, 1993; Sun, 2006; Wang y Lo, 2005). Más que la cultura y la personalidad tradicionales relativamente constreñidas de los chinos emigrantes son su forma de vivir y de hacer negocios las principales responsables del lento proceso de aculturación (Benton y Pieke, 1998; Mai; 1992; Pérez, 2012; Sowell, 1993). La mayoría de los chinos que emigran a distintas partes del mundo lo hacen por motivos económicos (Nieto, 2003; Sastre, 2014). En términos de actividad económica, los chinos se concentran de forma desproporcionada en pequeñas empresas de su misma etnia, ya sea como propietarios de negocios o como empleados de estos, llamando la atención la elevada proporción de autónomos entre ellos, cifra muy superior a la de otros grupos de inmigrantes (Jie et al, 2017). Aunque ha disminuido ligeramente, actualmente España tiene una alta tasa de autoempleo, sin embargo, es menor que en China donde representa un 47% (Infoautonomos, 2022).

La llegada de inmigrantes chinos a Europa estuvo relacionada con la introducción del programa de reforma y apertura de China (Ou, 2019). En Europa, España representa uno de los destinos migratorios más importantes para los inmigrantes chinos, estando las comunidades chinas repartidas por todo el país (Song, 2013). Los datos estadísticos muestran que el número de inmigrantes chinos en Europa y España ha aumentado incluso durante la

crisis económica mundial, mientras que el número de otros inmigrantes en España ha ido disminuyendo. China se ha convertido en el tercer país exportador de migrantes del mundo con aproximadamente 10.732.281 migrantes, lo que representa un 0.77% de su población. Como se ha señalado, la migración china a España comenzó en las décadas de los 80 y 90. En la actualidad, la comunidad china es la sexta con mayor presencia en España, con 223.999 ciudadanos registrados, según datos de 2022 del Instituto Nacional de Estadística (INE 2023. ver la Figura 7). En Aragón, la comunidad china también representa un puesto destacado, es la quinta con mayor presencia de la Comunidad Autónoma y en 2022 había registrados 6.129 ciudadanos chinos en Aragón.

Figura 7

Crecimiento de la comunidad china en España



Fuente: INE 2023. Estadística Padrón Continuo, China, Total Nacional, ambos sexos

Tradicional e históricamente la mayoría de los inmigrantes chinos en España eran originarios de la provincia de Zhejiang en el sureste de China, hecho que se confirmaba en Aragón en dónde el 80% procedía de esta misma provincia; sin embargo, con el paso del tiempo, la población china también se ha diversificado respecto a su procedencia geográfica. Se observan cada día más chinos procedentes de zonas urbanas de Shandong, Shanghái, Beijing y las tres provincias del noreste (Nieto, 2003). Del mismo modo, en los últimos veinte años, este crecimiento exponencial de la población migrante china ha dado como resultado una gran diversificación de los perfiles migratorios, mostrando mayor riqueza y diversidad cultural (Zhong y Antolín, 2020). Estos cambios nos muestran a migrantes de diferentes regiones y orígenes socioeconómicos, rompiendo con la tradición de migrantes de una región concreta con un perfil bajo económico y social. Del mismo modo, la globalización generalizada de la sociedad atrae a empresarios y estudiantes internacionales (Organización Internacional para las Migraciones OIM, 2018). Todos estos cambios, han provocado un profundo cambio en la forma de entender y definir la migración en un mundo cada vez más interconectado.

La comunidad china migrante no ha parado de crecer desde su comienzo, aunque en los últimos años se ha estancado este crecimiento e incluso se puede observar un ligero descenso desde el año 2020 (coincidente con la pandemia Covid-19 y los cierres de fronteras) tal y como se puede observar en la Figura 8. El número de ciudadanos nacidos en China que vive en el país se ha multiplicado por 18 desde 1998 en el padrón continuo del Instituto Nacional de Estadística (INE), pasando de los 12.036 en 1998 a 223.999 personas que nacieron en el país asiático y ahora viven en España.

2.5.3. De la Primera a la Segunda Generación de Familias Inmigrantes Chinas

Hay diferencias importantes entre inmigrantes de "primera generación" e inmigrantes de "segunda generación" en los procesos de adaptación a la migración. Una muy importante ya mencionada es que la primera generación ha experimentado cambios por la movilidad geográfica, cultural y psicosocial, pasando por un proceso de aculturación, una vez que ya habían forjado su identidad cultural (De La Rosa, 2002). Esta primera generación tiende a preferir su país de origen y a ser más lineal y homogénea en el proceso de integración. Sin embargo, tal y como indica García (2003), los inmigrantes de segunda generación crecen y se desarrollan con la dualidad de las dos culturas, la de sus padres, y la del país donde se encuentran. La gran mayoría de los inmigrantes de segunda generación ha vivido en esta sociedad desde que ha nacido o desde edades muy tempranas. En todos los aspectos de la escolarización, la cultura y las costumbres sociales, tienen el mismo proceso de desarrollo que sus pares del país de acogida (Nieto, 2003). Pero al mismo tiempo, los niños de familias migrantes crecen en un entorno familiar, cultural e identitario diferente al de sus pares del país de acogida. Este colectivo de jóvenes que ha recibido o está cursando actualmente educación básica e incluso educación superior en España (Hayes, 2013; Leiva, 2011b), matriculados en centros educativos españoles, dada la obligatoriedad de la enseñanza básica en este país, donde adquieren la lengua autóctona y se les transmiten los valores del sistema educativo de la cultura receptora (Beltrán, 2009).

El estudio de los inmigrantes de segunda generación es un campo de investigación complejo, con factores de adaptación muy diferentes a los de la primera generación, como se ha ido señalando. Esta investigación facilitará analizar el proceso de integración de los hijos de inmigrantes en la estructura social y su éxito o fracaso visto desde múltiples perspectivas.

Lo que parece clave, en el punto de vista de la investigación internacional es que las segundas generaciones experimentan una vida diferente a las primeras, teniendo oportunidades y riesgos distintos a los que experimentaron sus mayores (Gualda, 2001).

Con los migrantes de segunda generación, podemos hablar de transnacionalismo ya que coexisten vínculos con el país de sus ascendientes, aunque vivan en otro país. Además, según Aparicio y Portes (2014), estas personas no son percibidas como españoles, aunque hayan nacido en España, sino como inmigrantes debido a la asociación de una serie de tópicos y prejuicios en base a su etnia. Esto, muchas veces, conduce a los jóvenes de la segunda generación a luchar por cambiar la imagen de su estilo de vida, alejándose cada vez más del modelo tradicional de su país de origen.

2.5.3.1. Los Hijos de Familias Inmigrantes Chinas. Cuando hablamos de la "segunda generación", pensamos en “inmigrantes de segunda generación", lo que demuestra que todavía los consideramos inmigrantes en nuestra mente. Sin embargo, es necesario reconocer y aclarar que la mayoría de estas personas nunca han inmigrado, han nacido aquí.

A diferencia de los adultos inmigrantes, los hijos de extranjeros nacidos en España o traídos al país durante su infancia tienden a echar raíces y quedarse en el país. Estos hijos de padres inmigrantes, ya nacidos y educados dentro de la sociedad receptora tienden a percibir como suya esta sociedad y a planificar su proyecto vital dentro de la misma (Portes et al., 2018). Son "nuevos españoles" cuya situación, logros y actitudes pueden cambiar y contribuir al desarrollo de las ciudades y regiones en las que se concentran. En algunos medios de comunicación y redes sociales, ha aparecido y se va extendiendo el término “Chiñol”, acuñado por primera vez por el joven empresario chino Shaowei Liu y utilizado ya por varios

autores (Moreno, 2020; Rosati, 2017), definido como los hijos de las familias chinas que han nacido, crecido y se han formado en España.

Sus experiencias durante el crecimiento van configurando su identidad, en las que influye el entorno familiar, las distintas culturas en las que han vivido y su grado de integración social en la sociedad. Como hemos visto, a menudo las expectativas de futuro de los padres difieren de las de sus hijos nacidos y/o criados en España, ocasionando potenciales conflictos intergeneracionales. Los inmigrantes de primera generación creen que sus hijos carecen de los valores tradicionales de su país de origen (Beltrán, 2009) que ellos respetan y tienen más dificultades para aprender el nuevo lenguaje que sus hijos (Fuligni, 1998).

Estos adolescentes y jóvenes están insertos en otros contextos de socialización, los de la cultura receptora, y presentan una mayor orientación hacia la cultura de acogida que sus padres (Robles, 2019) y se desenvuelven en un entorno occidental gracias a sus relaciones sociales, sus estudios y su mayor conocimiento del idioma. Esta dualidad cultural puede provocar diferencias en la forma de pensar y sentir entre cohortes generacionales. Algunas posibles consecuencias negativas de estos conflictos culturales referidos por la segunda generación son confusión e incluso enojo con su propia identidad. Estas son claves importantes para indagar en la percepción y las expectativas de futuro de estos jóvenes en España. Los miembros de esta segunda generación frecuentemente perciben a sus progenitores como personas anticuadas o no evolucionadas y refieren sentimientos de vergüenza por las dificultades con el lenguaje o la indumentaria que utilizan (Giró, 2007).

Estos conflictos intergeneracionales que se producen entre progenitores e hijos están influidos por factores culturales y también de personalidad. A medida que aumenta la edad de las personas se tiende a experimentar mayor miedo a fracasar. A menor edad mayor

motivación para lograr proyectos ambiciosos. Conforme aumenta la edad también se ha observado una correlación con una mayor rigidez. Esto implica que los adolescentes presentarán, de media, mejores capacidades para adaptarse a los cambios del entorno que sus progenitores (Jayme, 2022).

Cabe destacar también, que existen grandes diferencias culturales y de personalidad de los inmigrantes chinos y sus hijos en relación con los europeos. Como demostraron Hustiner y José (2006), los niños, adolescentes y adultos de ascendencia china mostraron una mayor supresión emocional, inhibición, ansiedad, sensibilidad y cautela en comparación con los niños de ascendencia europea.

La segunda generación de inmigrantes, se enfrentan a una serie de desafíos sociales (discriminación racial, clase social, especialización del mercado laboral ...) que resultan muy diferentes a los de sus pares en el país de acogida. Igualmente, su autoidentificación y evaluación del valor personal, así como sus expectativas y planes para el futuro tienen una cognición psicológica más compleja que la de sus pares.

Las familias de inmigrantes están afectadas por una serie de factores externos que determinarán el modo en el que enfrentarse a los desafíos a los que se enfrentan sus hijos (Uña et al., 2011). En la Tabla 2 se presentan algunos de estos factores.

Tabla 2

Factores externos de las familias inmigrantes para afrontar los desafíos sociales

El capital humano de los padres.	Definido por la educación y habilidades ocupacionales, con el que obtenemos la capacidad de transformarse y competir en el mercado laboral para obtener el bienestar económico. Los inmigrantes que no están preparados para orientar a sus hijos en el sistema educativo del país de acogida provocan que sus hijos tengan mayor dificultad para acceder a empleos de un nivel superior y ascender dentro de la escala social.
El entorno social en el que se integran.	La aceptación por parte del entorno, la tolerancia, el modo de acoger a los inmigrantes… afectarán en el desarrollo de los inmigrantes en la sociedad que les acoge.
La composición de la familia inmigrante.	Un factor muy importante para determinar el desarrollo de esta segunda generación. En familias más extensas, los abuelos y hermanos mayores, además de los propios padres, tienen cierto efecto de control e intervención activa sobre los niños y adolescentes y promueven la asimilación ascendente continua de los niños inmigrantes de segunda generación.

Fuente: Comboni y Juárez (2001. p.47).

La combinación de estos tres factores: el capital humano, la forma de integración social y la composición familiar determinarán la trayectoria del cambio de la primera generación a la segunda generación de inmigrantes. Se observan brechas cognitivas muy importantes con sus padres, lo que puede provocar desviaciones sociales o conflictos culturales y conceptuales entre las dos generaciones de inmigrantes. En estos casos aumenta el riesgo de marginación social, y de otros factores determinantes como la pobreza o el desempleo.

2.5.3.2. La Brecha Generacional, los Conflictos Intergeneracionales en las Familias Inmigrantes Chinas. Otro aspecto importante de la paulatina diversificación e integración de los inmigrantes chinos es la mayor visibilidad de los hijos de inmigrantes de primera generación, que nacieron en España o llegaron a España por reagrupación familiar a

una edad temprana. Como hemos analizado en apartados anteriores, estos hijos de personas inmigrantes que han pasado su infancia o adolescencia en España viven la integración y la forma de relacionarse muy distinta a la de sus padres. Algunos estudios se han centrado en observar la adaptación lingüística y académica de estos niños inmigrantes (Álvarez y Gómez, 2020; Ferrer, 2021; Rodríguez y Antolínez, 2023), los conflictos culturales e intergeneracionales (Jin y Gómez, 2023) o la discriminación con sus familias, y las dificultades encontradas (Beltrán y Saiz, 2001; Saiz, 2006).

Cuando las familias tienen elevado capital humano, los padres y los hijos aprenden y, además, se adaptan a la cultura y el idioma de la sociedad (aculturación completa). Cuando los padres inmigrantes de primera generación tienen menos capital humano pero un entorno social fuerte, se producirá una aculturación selectiva de sus hijos; aprenderán idiomas y costumbres de la nueva cultura y conservarán los elementos clave de la cultura parental. Esta aculturación selectiva ayuda a mantener el uso de las lenguas patrilineales (chino o dialectos) y el español. A su vez, el bilingüismo se correlaciona positivamente con los resultados educativos y sociales, como estudios de grados superiores, mayor autoestima y menos conflictos intergeneracionales (Portes y Hao, 2002).

El impacto positivo de la adaptación selectiva conduce a un mayor éxito educativo para los jóvenes desfavorecidos. En cambio, si el entorno social de los padres es débil, se producirá una aculturación disonante. Aceptar el idioma y la cultura de la sociedad del país anfitrión y rechazar el idioma y la cultura de los padres a menudo resulta conflictivo. Este hecho perjudicará a la comunicación familiar (Portes et al., 2008): los padres siguen hablando un solo idioma mientras los niños se niegan a usar el idioma chino y las costumbres culturales de sus padres (consideradas despreciables o vergonzosas).

2.5.4. Expectativa y Dificultades. Retos de Futuro

Ya se ha mencionado que cuando los grupos étnicos minoritarios se integran en otras culturas, se produce estrés (Rubio, 2020) emergiendo diferentes formas de adaptación para hacer frente a las diferencias culturales y sociales. Estas estrategias de aculturación están correlacionadas con factores socioculturales, como la discriminación, el estatus de grupo etnocultural y los valores de los inmigrantes (Zlobina y Páez, 2018).

Hay que constatar que los estereotipos de la comunidad inmigrante china nunca han desaparecido del todo en la sociedad española (Wang, 2019) y los conflictos, así como algunos actos de odio hacia la población inmigrante china, muestran que las relaciones etnoculturales entre la etnia china y los autóctonos distan mucho de ser armoniosas, lo que constituye un panorama desolador. Por lo tanto, es urgente e importante identificar los problemas que tiene la comunidad inmigrante china en el proceso de adaptación intercultural y generalizar estrategias para resolverlos.

La creciente presencia del alumnado inmigrante en las aulas y el desarrollo de la educación intercultural en España ha visto surgir numerosos estudios sobre:

a) modelos de intervención socioeducativa, como los publicados por autores como Albalá et al., (2023), Izquierdo (2009), Terrón et al., (2017), así como el estudio de Cernadas et al. (2021), que realizó una revisión de la investigación sobre la educación intercultural en España en la última década (2010-2019).

b) aprendizaje plurilingüe, destacando los estudios de Downing, (2011); Etxeberría et al., (2019); Gaite et al., (2019); Pérez et al., (2009).

c) escolarización del alumnado inmigrante, dónde encontramos estudios como los publicados por Graña, 2016; Grau, y Fernández (2016); Izquierdo, R. (2003); Jiménez, (2014).

d) percepciones y actitudes del profesorado, con estudios de Cerón et al., (2017); Cobo, (2008); Pérez, (2013); Leiva, 2008; Salas et al., (2012).

e) actitudes de los educadores ante la diversidad cultural, encontrando estudios de Llorent y Álamo, (2019); Mata y Román, (2005); Miguel, (2022); Leiva, (2008).

f) formación inicial y permanente del profesorado, dónde podemos subrayar los estudios de Llorent y Álamo, (2016, 2019); Vázquez, A., et al., (2022).

g) interculturalidad y convivencia, con diversos estudios como los de Aguilar y Buraschi, (2012); Geoffroy, (2020); Leiva, (2010); Moradillo y Aragón (2006).

Sin embargo, se ha investigado poco sobre las expectativas académicas y profesionales de los alumnos inmigrantes, el apoyo familiar percibido, los procesos de toma de decisiones y los proyectos de vida.

Una perspectiva estructuralista que incluye la teoría de la "asimilación segmentada", propuesta originalmente por Portes y Zhou, se ha utilizado para describir las tendencias y los procesos de integración y movilidad entre las poblaciones relevantes en EE.UU. y la segunda generación en Europa (Lelie et al., 2012; Portes y Zhou 1993;). En esta teoría, prevalecen dos "modos de incorporación": una "asimilación descendente" o una "movilidad ascendente" facilitada por las comunidades étnicas. La asimilación descendente está marcada por la vulnerabilidad de los inmigrantes de segunda generación a la discriminación étnica y racial

y su descenso a la "clase baja" urbana; esta clase puede quedar atrapada en un ciclo de pobreza en una sociedad que experimenta una creciente disparidad económica (Portes y Zhou 1993). Por el contrario, la incorporación a través de la "movilidad ascendente" implica que los hijos de los inmigrantes pueden aprovechar los recursos de sus comunidades étnicas. Con este capital, se impulsan hacia arriba en la sociedad, además de preservar algunos de los valores de estas comunidades.

Desde esta perspectiva, observar y considerar la reciprocidad de los miembros en las comunidades de inmigrantes chinos, e incluso examinar más a fondo si existen acomodos para el futuro empleo y sustento de los jóvenes inmigrantes chinos de segunda generación, así como si las familias de inmigrantes chinos ejercen presión sobre los futuros planes personales de sus hijos, son cuestiones que resulta sumamente pertinente examinar no sólo para los jóvenes inmigrantes chinos, sino también para los centros educativos e incluso la sociedad.

En el contexto multicultural, los lazos que siguen existiendo con el lugar de origen, a pesar de no estar allí, son especialmente relevantes, destacando la multiplicidad de opciones disponibles para la población china en España (Antolín, 2010). Los jóvenes de la segunda generación luchan por cambiar las percepciones que otras personas tienen de su forma de vida. Estos estereotipos se diluirán con el tiempo en la sociedad moderna. Actualmente, cada vez son más los jóvenes chinos que se alejan de los modelos tradicionales de su país de origen, generando una nueva imagen de universitarios, emprendedores, educados, e incluso poseedores de títulos de postgrado y doctorado por universidades españolas (Aparicio y Portes, 2014).

Diferentes estudios señalan que los adolescentes de familias inmigrantes deben tomar pronto sus primeras decisiones académicas y vocacionales sobre su futuro, la decisión de continuar sus estudios o incorporarse al mercado laboral tiene implicaciones para el futuro tanto del alumnado nativo como inmigrante (López H. 202; Santana y Feliciano, 2006, 2009). Lo que las personas quieren conseguir a una edad temprana y en un contexto determinados influirá en su futuro. Por otra parte, la satisfacción en las distintas áreas de la vida se ve modulada por la proximidad de las personas a sus objetivos (Castro y Díaz, 2002). La confianza en la educación y el apoyo familiar son cruciales para desarrollar expectativas académicas y mantener la motivación de los estudiantes (Davis-Kean 2005; Glick y White, 2004; Yamamoto y Holloway, 2010).

Los resultados de diferentes estudios centrados en los constructos de identidad étnica, rendimiento, formación académica y expectativas de promoción social de los estudiantes inmigrantes (Aguado et al., 2003; Alonso y Simón, 2012; Azolini et al., 2012; Bang, 2011; Briones, et al., 2005; Esteve et al., 2008; Feliciano, 2006; Feliciano y Rumbaut, 2005; Marjoribanks, 2003; Meunier et al., 2011; Minello y Barban, 2012; Portes et al., 2010;) sugieren que:

a) Las expectativas académicas de los estudiantes difieren en función de su región de origen y del estatus socioeconómico de sus familias.

b) La integración de los estudiantes en el entorno escolar se asocia con una alta autoeficacia social, creencias sobre sus capacidades académicas y expectativas positivas para el futuro.

c) Cuando los estudiantes encuentran diferencias entre los valores culturales de su comunidad de origen y los de la sociedad de acogida, tienen que construir su propia identidad.

d) El alumnado cuya cultura es similar a las de la sociedad de acogida opta por estrategias de adaptación o asimilación cultural.

e) Los alumnos y alumnas de familias inmigrantes tienen dificultades para progresar entre etapas educativas, especialmente los procedentes del norte de África, del África subsahariana, y los de entornos socioeconómicos más bajos.

f) El alumnado que se implica más en las actividades escolares es el que se siente apoyado por sus padres.

g) Su satisfacción y el rendimiento académico, así como su comportamiento disruptivo, están relacionados con la actitud de sus familias hacia el trabajo escolar y con su percepción del ambiente estimulante del aula.

La ambigüedad de la identidad que caracteriza a los hijos de inmigrantes se puede deber a la constante negociación entre la cultura de sus padres y la cultura de su lugar de residencia, lo que dificulta el desarrollo de la identidad con la que se identifican y el grupo al que pertenecen. Como se menciona en el punto *Aculturación e identidad étnica en la adolescencia*, la relación entre identidad cultural y pertenencia está vinculada al proceso de aculturación. Sin embargo, como se ha venido observando, las expectativas de estos descendientes pueden ser muy diferentes, dependiendo de su entorno y de la integración previa de sus padres en la sociedad, así como del proceso de aculturación que hayan experimentado.

En cuanto a las dificultades sociales, existen y emergen prejuicios, estereotipos y discriminación en el entorno social en el que viven los hijos de inmigrantes. Estos prejuicios, estereotipos y discriminaciones repercuten negativamente en la construcción de la identidad en el país de acogida. Esto crea barreras y debilita la igualdad de acceso a los servicios y actividades de la sociedad. Dada su condición de miembros de la sociedad, deberían sentir cuando reciben un trato injusto y desigual. Sin embargo, la realidad demuestra que existen muchos factores que sitúan claramente a las personas de segunda generación en una posición diferente a la de sus compañeros cuyos padres son de origen local (Zhong, 2022). Las dificultades de integración y los sentimientos de exclusión pueden ser especialmente difíciles de manejar para las personas de segunda generación. Por este motivo, son necesarios estudios que aborden proyectos de futuro de este grupo, como la futura residencia de estas personas, emigrando a China, quedándose en España o marchándose a otros países.

Los años de la adolescencia en secundaria y bachillerato, en los que los adolescentes toman decisiones relacionadas con una serie de factores como son: la situación social y económica de su familia, el rendimiento académico, las expectativas personales y el apoyo familiar percibido (Portes, et al., 2013a) resultan muy relevantes. Deben ser considerados y tenidos en cuenta como una oportunidad para tener más comprensión de las situaciones reales existentes y poder proporcionar una adecuada orientación educativa, así como realizar el seguimiento de las trayectorias académicas y profesionales de los estudiantes inmigrantes chinos en el ámbito educativo y profesional como posibles modelos.

Capítulo III.

Método

天下难事，必作于易;天下大事，必作于细。

(春秋) 老子

Las cosas más difíciles se hacen siempre abordándolas desde lo que es más fácil, y las cosas grandes desde lo más pequeño.

Lao Tse (Periodo de las Primaveras y Otoños 771- 476 a. C.)

Método

En este apartado se expone la metodología aplicada en el presente estudio, llevando a cabo un método mixto con una investigación cuantitativa y una investigación cualitativa que nos permita comprender la dinámica del proceso de aculturación de los adolescentes de segunda generación de familias inmigrantes chinas en un contexto multicultural.

3.1. Diseño de la Investigación

Se ha utilizado un diseño con método mixto, según la tipología señalada por Rocco et al. (2003), Pereira (2011) y Creswell (2021), la investigación realizada es de tipo confirmatorio, con datos cuantitativos y análisis cualitativo. El estudio consta de dos fases, la primera de ellas a través de una investigación cuantitativa no experimental (Fase I) de tipo ex-post facto y seguida de una fase de investigación cualitativa (Fase II) para comprender y explicar los resultados obtenidos en la fase cuantitativa, lo que permitirá profundizar y ampliar los procesos investigados (Creswell, 2011).

3.2. Fase I: Investigación Cuantitativa

En las secciones siguientes se describen los objetivos planteados para este estudio, la muestra empleada, el procedimiento y los instrumentos de recogida de información.

3.2.1. Objetivos de la Fase I

La finalidad de esta primera fase es estudiar y describir el proceso de aculturación de la población joven china, teniendo en cuenta las implicaciones para la inclusión social, su sentido de pertenencia, así como la forma en que construyen su identidad y generan expectativas en relación con su proyecto vital en un contexto multicultural.

Objetivos específicos:

O1- Conocer la percepción de los adolescentes y jóvenes chinos entre 12 y 18 años de segunda generación de familias inmigrantes chinas, residentes en Zaragoza, en relación con su identidad étnica (orientación e identificación con la cultura de origen) y su proceso de aculturación (orientación e identificación con la cultura de acogida).

O2- Analizar las variables externas (lenguaje, mass media, tradiciones éticas y relaciones sociales) e internas (cognitiva, afectiva y moral) relacionadas con los procesos de identidad étnica y aculturación.

O3- Analizar la identidad étnica y aculturación en relación con las variables sociodemográficas (sexo, lugar de nacimiento, edad, ocupación, tipo de centro educativo, nivel formativo del padre y de la madre).

O4- Evaluar la adaptación personal y social de los adolescentes de la segunda generación de inmigrantes chinos: estrategias y actitudes de aculturación generales.

O5- Evaluar sus opiniones en relación con el ámbito sociocultural: sistema político y de gobierno, sistema de bienestar social, formas de trabajar, hábitos de consumo y economía doméstica, relaciones sociales, relaciones familiares, creencias y prácticas religiosas, y valores.

O6- Analizar la aculturación relativa según las variables psicosociales.

O7- Analizar el sentimiento de pertenencia de los jóvenes de origen chino de la segunda generación que residen en la provincia de Zaragoza respecto a las dimensiones cognitivo-afectiva y social.

O8- Analizar las posibles diferencias existentes en el sentimiento de pertenencia en función de variables sociodemográficas (sexo, lugar de nacimiento, edad, ocupación).

O9- Identificar distintos perfiles de jóvenes de origen chino en función del sentimiento de pertenencia existente.

O10- Analizar las expectativas de futuro, así como los interés académicos y laborales del alumnado inmigrante en relación con su futuro, sus perspectivas de permanencia en el país o sus deseos de retorno al país de origen.

3.2.2 Muestra

El estudio se realizó en la provincia de Zaragoza (Comunidad Autónoma de Aragón). Según los datos del Instituto Nacional de Estadística (2022), esta comunidad tiene una población de 1.328.753 habitantes, de los cuales 6.078 son inmigrantes chinos. De ellos, 5.772 habitantes residen en la ciudad de Zaragoza, según datos del Informe del Ayuntamiento de Zaragoza “Cifra de Zaragoza” (2022).

3.2.2.1. Selección de la Muestra y criterios de Inclusión. En lo referido al reclutamiento, para poder acceder a la población, se mapearon aquellos entornos de Zaragoza con afluencia de adolescentes inmigrantes chinos: Institutos de Educación Secundaria y academias.

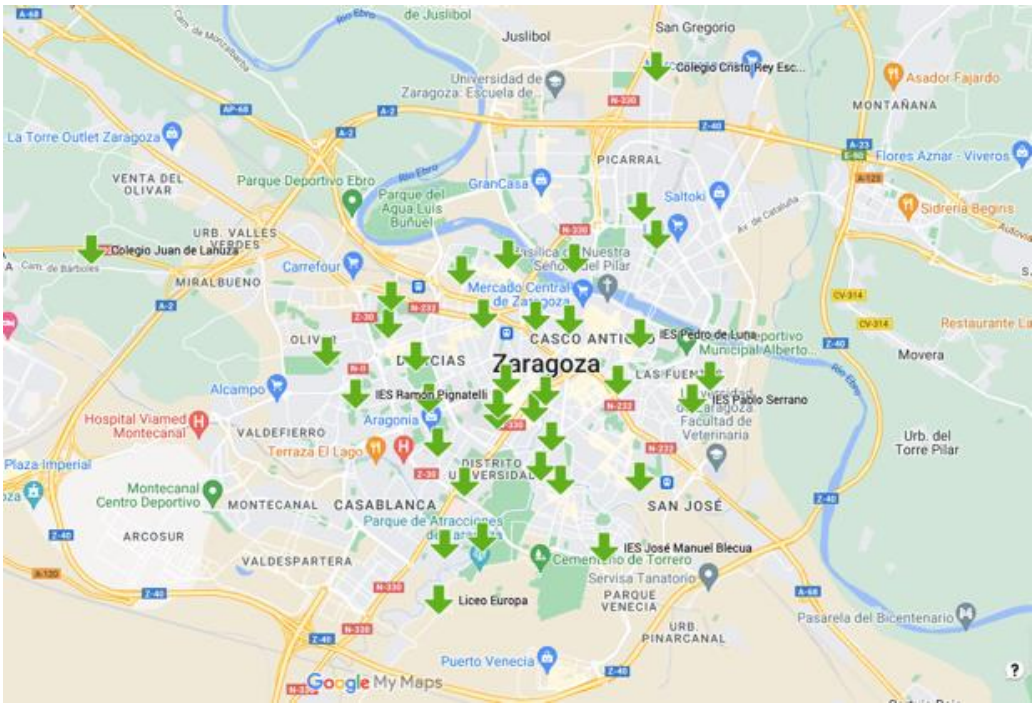
En primer lugar, se contactó con todos los centros educativos de Zaragoza en los que se cursaban estudios de Educación Secundaria, Bachillerato y/o Formación Profesional, para confirmar si tenían alumnado de origen chino o no. Se visitaron y se realizaron entrevistas en todos los centros con personas de referencia de los centros educativos (equipo de dirección u orientación), excluyendo posteriormente a aquellos que no tenían alumnado de familias inmigrantes chinas; del mismo modo, se contactó con academias privadas de enseñanza orientadas a alumnado de origen chino.

Finalmente se obtuvo la colaboración de 37 centros educativos y 2 academias privadas de enseñanza de la lengua china en la provincia de Zaragoza. Estos centros, tras ser informados del objetivo de la investigación en reuniones mantenidas con el equipo directivo, proporcionaron información detallada relativa a la nacionalidad y país de nacimiento de los estudiantes y las estudiantes. También se recibió la colaboración de la Asociación de Chinos de Ultramar en Aragón, el Instituto Confucio de la Universidad de Zaragoza y la Escuela China (Zaragoza).

En la Figura 8 se observa la distribución de los centros educativos y academias que han conformado la muestra.

Figura 8

Distribución de los centros educativos y academias de la muestra



Fuente: Elaboración propia

Los criterios de inclusión para formar parte de la muestra de estudio fueron:

- Ser hijo o hija de inmigrantes chinos que, actualmente, se encuentran residiendo en Zaragoza; haber nacido en España o haber venido a España con una edad inferior a 6 años y haber permanecido un tiempo mínimo de 12 meses.
- Tener una edad comprendida entre los 12 y los 18 años y encontrarse cursando ESO, Bachillerato o FP (Formación profesional).
- Tener buen dominio del español hablado y escrito sin dificultades de comprensión.
- Firmar un consentimiento por parte de las familias para participar en el estudio.

3.2.2.2. Características Sociodemográficas de la Muestra. La muestra final del estudio estuvo compuesta por 202 adolescentes pertenecientes a 37 centros educativos de la provincia de Zaragoza; siendo un 59.9% mujeres (N=121) y un 40.1% hombres (N=81) con edades comprendidas entre los 12 y 18 años, y con una edad media de 14.73 años (DT=2.01), tal y como se muestra en detalle en la Tabla 3.

Tabla 3

Frecuencias y Porcentajes de las variables sociodemográficas

Variables		**N**	**%**
Sexo	Hombre	81	39.9
	Mujer	122	60.1
Edad	M ± DT	14.77 ± 2.17	
Lugar Nacimiento	España	165	81.3
	China	38	18.7
Curso académico	Bachillerato	36	18.2
	ESO	147	74.2
	FP	13	6.6
	Otros	2	1.0
Centro educativo	Público	102	54.0
	Concertado	38	20.1
	Privado	49	25.9
Ocupación	Estudio	163	84.5
	Trabajo	8	4.1
	Estudio y Trabajo	22	11.4
Tipo empleo	Trabajo por cuenta ajena	4	14.3
	Trabajo con la familia	24	85.7
Actividades Extraescolares	Idioma chino	139	68.8
	Deporte	32	15.8
	Música	115	56.9
	Inglés u otro idioma	78	38.6
	Clases de refuerzo	18	8.9
	Ninguna actividad Extraescolares	10	5
	Otro tipo de actividades	8	4

Como se observa, respecto al lugar de nacimiento, el 81.3% (N=165) habían nacido en España frente al 18.7% (N=38) que nacieron en China. Respecto a los participantes que nacieron en China (18.7%), la edad media que tenían al llegar a España era de 5.77 años (DT=2.96) siendo el mínimo de 1 año y el máximo de 10 años. En cuanto a la pregunta "¿Has estado escolarizado en China?", el 63.2% (N=24) indicaron que sí, de estos el 63% (N=15) estudiaron hasta primaria en China, seguido por el 29% (N=7) estuvieron hasta infantil en China, y el 8% (N=2) estuvieron solo en guarderías en China.

La muestra estaba formada por estudiantes de la ESO, Bachiller, así como de FP. De los que estudiaban, el 74.2% (N=147) cursaban la E.S.O seguido por el 18.2% (N=36) que estaban en Bachillerato, el 6.6% (N=13) estudiaban FP y el 1.0% (N=2) otros estudios. Por otra parte, el 54% (N=102) estudiaban en un centro público, el 25.9% (N=49) estudiaban en un centro privado, y el 20.1% (N=38) en un centro concertado.

En cuanto a la ocupación, el 84.5% (N=163) estaban estudiando, seguido por un 11.4% (N=22) estudiaban y trabajaban, y el 3.9% (N=8) trabajaban. En cuanto al tipo de empleo de los trabajadores, se halló que el 85.7% (N=24) trabajaba con la familia, frente al 14.3% (N=4) que trabajaba por cuenta ajena.

En relación con la participación en actividades extraescolares, se obtuvo el mayor porcentaje 68.8% (N=139) de participación en aprendizaje del idioma chino, seguido por el 16% (N=32) que realizaba clases de deporte, el 25% (N=115) clases de música, el 17% (N=78) clases de inglés u otro idioma, el 4% (N=18) clases de refuerzo, y el 2% (N=10) no realizaban ningún tipo de actividades extraescolares, y el 1.7% (N=8) otro tipo de actividades.

La información sobre las variables sociodemográficas familiares de los participantes del estudio se detalla en la Tabla 4.

Tabla 4

Frecuencias y porcentajes de las variables sociodemográficas familiares

Variable	Padre N	Padre %	Madre N	Madre %
Lugar de realizar estudios				
En China	19	73	20	71
En España	7	27	8	29
Nivel de estudios				
No tiene estudios	15	8.5	11	6.1
Estudios de Educación Primaria	26	14.7	36	19.9
Estudios de Educación Secundaria	87	49.2	76	42
Estudios de Bachillerato	39	22.0	48	26.5
Estudios Superiores (grado, máster y doctorado)	10	5.7	10	5.5
Nivel de español				
Habla muy poco español	36	17.8	20	9.9
Puede comunicarse para cosas básicas	104	51.5	134	66.3
Comprende textos escritos y conversa amplio abanico de temas	28	13.9	30	14.9
Maneja el español como bilingüe sin ningún tipo de dificultad	22	10.9	0	5.0
Situación laboral				
Empresario	38	20.1	38	19.7
Autónomo	135	71.3	137	71
Asalariado	12	6.3	14	7.3
En paro	4	2.1	4	2.1
Jubilado	0	0	0	0
No trabaja	0	0	0	0

En cuanto al lugar dónde los progenitores realizaron sus estudios, observamos que el 73% (N=19) de sus padres realizaron sus estudios en China frente al 27% (N=7) estudiaron en España. Porcentajes similares encontramos con las madres, de las que el 71% (N=20) estudiaron en China frente al 29% (N=8) realizaron sus estudios en España.

En lo referente al nivel educativo de los progenitores, los padres de los participantes habían cursado principalmente niveles de estudios de secundaria (49.2%; N=87), seguido de estudios de bachillerato (22.0%; N=39), el 14.7% (N=26) tenían estudios de primaria, el 8.5% (N=15) no tenían estudios, y, por último, solo el 5.7% (N=10) tenían estudios superiores (grado, máster y doctorado). En relación con el nivel educativo de las madres, se halla que el 42% (N=76), al igual que los padres, habían cursado principalmente niveles de estudios de secundaria; el 26.5% (N=48) tenían estudios de bachillerato, el 19.9% (N=36) tenían estudios de primaria, el 6.1% (N=11) no tenían estudios, y el 5.5% (N=10) tenían estudios superiores.

Respecto al conocimiento de la lengua española respecto de ambos progenitores, se aprecia que el 17.8% (N=36) de los padres no han cursado ningún estudio en España o no han estudiado español, hablan muy poco español, el 51.5% (N=104) presentan una comunicación básica, seguido por el 13.9% (N=28), que comprenden textos escritos y conversan temas amplios y el 10.9% (N=22), que han vivido muchos años en España o han estudiado en España, manejan el español como bilingües. En cuanto a las madres, se observa que el 66.3% (N=134) de las madres han vivido muchos años en España, y presentan una comunicación básica, seguido por el 9.9% (N=20) que no han cursado ningún estudio en España o no han estudiado español, hablan muy poco español y 14.9% (N=30) que comprenden textos escritos y conversan temas amplios y, por último, el 5% (N=10), que han vivido muchos años en España o han estudiado en España y manejan el español como bilingües.

Finalmente, se muestran los porcentajes de la situación laboral de los padres y madres. Se observa que el 71.3% (N=135) de los padres son autónomos seguido por el 20.1% (N=38) que son empresarios, el 6.3% (N=12) son asalariados, y el 2.1% (N=4) estaban en el paro.

En cuanto a la ocupación de las madres, el 71% (N=137) son autónomas, seguido por el 19.7% (N=38) son empresarias, el 7.3% (N=14) son asalariadas, y el 2.1% (N=4) estaban en el paro. En las familias de inmigrantes chinos se observa que el nivel de español hablado por el padre es muy similar al de la madre. En lo relativo al estatus ocupacional, no sólo los padres sino también las madres de las familias chinas tienen ocupaciones muy similares, ya que la mayoría de las familias de inmigrantes chinas tienen a ambos progenitores trabajando como autónomos.

3.2.3. Procedimiento de Recogida de Información

Tras la aprobación recibida por el Comité de Ética de la Investigación de la Comunidad Autónoma de Aragón (CEICA PI21/507), se pasó a seleccionar los centros educativos, se mantuvo una primera reunión con la jefatura de estudios y orientación para explicar el objetivo de la investigación y definir los participantes de la muestra en cada caso. Los cuestionarios a los estudiantes fueron administrados, en unos casos por parte de orientación, y en otros directamente por la investigadora, en función de la preferencia del centro. Se han utilizado cuatro instrumentos de recogida de información. El primero de ellos se diseñó para recabar información sobre el perfil básico de la muestra, mientras que los tres cuestionarios siguientes se utilizaron para recabar información sobre tres aspectos diferentes de la identidad étnica de la muestra, las estrategias de aculturación y el sentimiento de pertenencia. En la sección del perfil social, también se diseñaron preguntas relacionadas con las aspiraciones académicas y laborales futuras.

Los sujetos que, voluntariamente, decidieron participar y cuyas familias habían firmado el documento de consentimiento informado, respondieron al cuestionario en formato

papel. La recogida de la información se realizó en el curso académico 2021-2022. en concreto, durante los meses de marzo y junio de 2022.

3.2.4. Instrumentos de Recogida de Información de la Fase I

A continuación, se procede a detallar las escalas e instrumentos empleados para recoger la información. En lo referido a los cuestionarios, se presentan las características más relevantes (número de ítems, dimensiones, formato de respuesta, etc.) y sus propiedades psicométricas.

3.2.4.1. Cuestionario de Recogida de Datos Sociodemográficos. Se procedió a solicitar a los participantes información sobre determinadas variables sociodemográficas a través de un cuestionario de elaboración propia (Anexo 1). Respecto a la información sociodemográfica, se recogieron las variables de género, edad, país de nacimiento, edad de llegada a España (en el caso de los jóvenes inmigrantes que hubieran nacido fuera de España), escolarización en el país de origen, nacionalidad, y práctica religiosa. Se recogió también información sobre la situación académica y/o profesional (estudio, estudio y trabajo, o trabajo). A los estudiantes se le solicitó el curso actual, tipo de centro educativo (público, concertado y privado). A los jóvenes chinos que trabajan se les solicitó el modo de empleo (autónomo, trabajo por cuenta ajena, otros).

En cuanto a la información familiar, se solicitó información sobre el número de hermanos, la convivencia, el nivel educativo de los progenitores en el país de origen y en España, el nivel de español de ambos progenitores y su ocupación actual. También se solicitó información sobre su participación en recursos especiales para alumnos inmigrantes o en

algún plan de refuerzo, la realización de actividades extraescolares y la pertenencia a un grupo o asociación.

Asimismo, se trató de conocer sus expectativas de formación y laborales respecto al futuro con preguntas ad hoc. En concreto, se realizaron las siguientes preguntas: *¿Qué expectativas de formación tienes respecto al futur*o?, estableciéndose 7 opciones de respuesta (ESO; FP; Tener una carrera universitaria; Seguir estudiando hasta un posgrado; Estudiar en China; Estudiar en otro país; otras) y *¿Qué expectativas laborales tienes respecto al futuro?*, proponiéndose 5 opciones de respuesta (Trabajar en el negocio familiar; Trabajar en los trabajos que facilita el colectivo chino; Trabajar en algún sector relacionado con mis estudios; Ir a china a trabajar; Otras).

Respecto a la percepción de las oportunidades del colectivo chino en España, el apoyo familiar y la percepción de la obligación de trabajar con el colectivo chino, se realizaron las siguientes preguntas ad hoc: *"¿Piensas que las personas de origen chino tienen las mismas oportunidades educativas y laborales para empezar y avanzar que la población de origen española?"*, estableciéndose tres opciones de respuesta (Sí, las mismas oportunidades; No, tenemos más dificultad; No, tenemos más ventajas), *"¿Tu familia te orienta y te apoya en tus decisiones sobre los estudios para el futuro?"*, estableciéndose 5 opciones de respuesta (Me dejan que yo decida; Estamos de acuerdo, me entienden y me apoyan; Me orientan sobre el tema, pero no me ayudan mucho; Mi familia no entiende qué estudio; Tengo conflicto con mi familia en las decisiones que tengo que tomar) y *"Como hijo/a de una familia China, ¿me siento en la obligación de trabajar con el colectivo chino en el futuro?"*, estableciéndose los ítem de respuesta desde nada hasta mucho.

3.2.4.2. Cuestionario de Identidad y Aculturación. Este cuestionario se empleó para evaluar la identidad étnica y la aculturación (identificación con la cultura de origen e identificación con la cultura de la mayoría). La escala fue desarrollada en una primera instancia en 1998 por los autores Espín, Marín y Cabrera en 1998 y en 2000 fue reeditado por el equipo de la investigación en Educación Intercultural GREDI, coordinado por Bartolomé (2000). En el Anexo 2 se incluyen las modificaciones realizadas en el formato y en la distribución de algunos ítems.

Este cuestionario se compone de 26 ítems que se desglosan en dos entradas: una enfocada hacia el país de origen y la otra hacia el país de acogida. Ambas entradas indagan una amplia variedad de aspectos, desde conductas sociales y culturales observables como el lenguaje, las relaciones de amistad, la funcionalidad del grupo étnico, los medios de comunicación y las tradiciones étnicas, hasta aspectos más internos como imágenes, pensamientos, actitudes y sentimientos.

Se obtienen dos puntuaciones totales: una puntuación de identidad étnica y otra puntuación de aculturación. A su vez, tanto para la identidad étnica como la aculturación, se obtiene una puntuación para cada una de las preguntas que componen el cuestionario y se da una puntuación para cada una de las dimensiones que se evalúan (variables externas: *lenguaje, relaciones de amistad, los medios de comunicación de masas -mass media-, tradiciones étnicas; y variables internas: dimensión cognitiva, dimensión afectiva* y dimensión *moral*) (ver Tabla 5).

Tabla 5

La distribución de las preguntas según las dimensiones

Contenido	Ítems
Variables Externas	
Lenguaje	
o Frecuencia de uso de las lenguas en el medio familiar y social	1 y 2
o Nivel de dominio de las lenguas	3
o Lengua de expresión de sentimientos	4 y 5
Relaciones sociales	
o Amigos del propio grupo étnico y de otros grupos	6
Medios de comunicación de masas	
o Audición emisoras de radio u otras	7
Tradiciones étnicas	
o Contenido étnico de las conversaciones con su familia	8
Variables Internas	
Dimensión *Cognitiva*	
o Conocimiento herencia y pasado histórico del propio grupo y otros	9
o Auto identificación con las creencias y costumbres del propio grupo u otro	10. 11 y 12
Dimensión *Afectiva*	
o Sentimiento de conformidad con los patrones culturales del propio grupo y otros:	13.14 y 15 16 y 17
o valores, costumbres, tradiciones, etc.	18
o Interés por el conocimiento del propio grupo y otros: valores, costumbres,	
o tradiciones, etc.	19
o Preferencias asociativas por su propio grupo o por el país de acogida	20 y 21
o Sentimientos de identificación con el propio grupo étnico o con el país de acogida	
Dimensión *Moral*	
o Solidaridad y obligaciones respecto del propio grupo o con el país de acogida	22.23.24.25 y 26

Fuente: Adaptado de Bartolomé, (2000*, p.51)*

Se ha utilizado la misma escala de medida para puntuar las preguntas. La puntuación de las respuestas tipo Likert oscila entre 1 y 3 (de menor a mayor intensidad del aspecto medido), donde 1 indica “nunca” y 3 indica “siempre/casi siempre”. La puntuación 1 es el nivel más bajo y la puntuación 3 el nivel más alto posible para el individuo o grupo en cada aspecto de los analizados.

El nivel de aculturación o de identidad étnica se obtiene a través de la media obtenida en las distintas variables externas e internas que componen el cuestionario.

La consistencia interna calculada con el coeficiente de Alfa de Cronbach por los autores (Bartolomé, 2000) fue de α= 0.86 para la dimensión referida a la identidad étnica, y con un valor de α= 0.80 para la dimensión de aculturación.

3.2.4.3. Escala Relative Acculturation Extended Model RAEM / Modelo Ampliado de Aculturación Relativa MAAR. De acuerdo con lo expuesto en el marco teórico relativo a las investigaciones sobre el desarrollo de modelos de aculturación, en este estudio se ha aplicado la Escala Relative Acculturation Extended Model RAEM/ Modelo Ampliado de Aculturación Relativa MAAR (Navas et al., 2005, 2007. Navas y Rojas, 2010) (Anexo 3) para medir las estrategias y las actitudes de aculturación.

Aunque existen dos versiones (versión para inmigrantes y versión para autóctonos), en el presente estudio, se ha utilizado únicamente la versión para inmigrantes, la cual consta de 104 ítems organizados en 26 preguntas.

Este cuestionario mide las estrategias y las actitudes de aculturación, considerando los diferentes ámbitos de la realidad sociocultural en los que pueden surgir diferentes estrategias y actitudes de adaptación cultural: *político, de bienestar social, laboral, económico, social, familiar, religioso y de valores*. (Ver tabla 6).

Tabla 6

Variables incluidas en el cuestionario y su ubicación en el mismo de RAEM/MAAR

Variables	Ítems
1. Estrategias y actitudes aculturación	
o Estrategias de aculturación generales	1a y 1b
o Actitudes de aculturación generales	1c y 1d
o Estrategias de aculturación específicas por ámbitos	9a - 9f y 10a - 10f
o Actitudes de aculturación específicas por Ámbitos	12a - 12h y 13a - 13h
2. Prejuicio	
o Componente cognitivo: escala de opinión sobre el exogrupo	3a - 3h
o Componente afectivo: escala de emociones	11a - 11k
o Componente conativo o de intención conductual: escala de distancia social	7a - 7e
3. Otras variables relacionadas con actitudes y estrategias de aculturación.	
o Identificación con el endogrupo	2a - 2b
o Sesgo endo-exogrupal	3a - 3h y 4a - 4h
o Contacto con los miembros del exogrupo	5a - 5f
o Naturaleza del contacto con el exogrupo	6
o Distancia social preferida con el exogrupo	7a - 7e
o Similitud percibida entre endogrupo y exogrupo	8a - 8h
o Emociones hacia el exogrupo	11a -11k
o Percepción de discriminación hacia los inmigrantes	14a -14g
o Opinión sobre los autóctonos, previa a la llegada y actual	15-16
4.- Variables sociodemográficas	ítems 17-26
• Comunes para inmigrantes y autóctonos	(7 ítems): lugar de nacimiento, nivel de estudios, actividad principal, con quién viven, religión, grado de práctica religiosa y asociacionismo.
• Específicas para inmigrantes	(3 ítems): tiempo de estancia, situación documental actual y contrato de trabajo.
• Específicas para autóctonos	(2 ítems): estado civil y orientación política.

Fuente: Adaptado de *Aplicación del Modelo Ampliado de Aculturación Relativa (MAAR) a nuevos colectivos de inmigrantes en Andalucía: rumanos y ecuatorianos.* (p.90) por Navas, M. S. y Rojas, A. J., 2010. Consejería de Gobernación, Junta de Andalucía

El cuestionario está conformado por 26 preguntas y 69 ítems de respuesta tipo Likert con 5 opciones de respuesta, donde se compara la situación entre la cultura china y española. Además, el cuestionario se compone de dos preguntas de elección múltiple, tres preguntas abiertas (21, 22.2 y 26) y una pregunta (22.1) dicotómica (sí/no). Tal y como se puede observar en la Tabla 6. las variables incluidas en el cuestionario se ubicaban en las dimensiones de: estrategias y actitudes aculturación, prejuicio, otras variables psicosociales relacionadas con estrategias de aculturación y variables sociodemográficas.

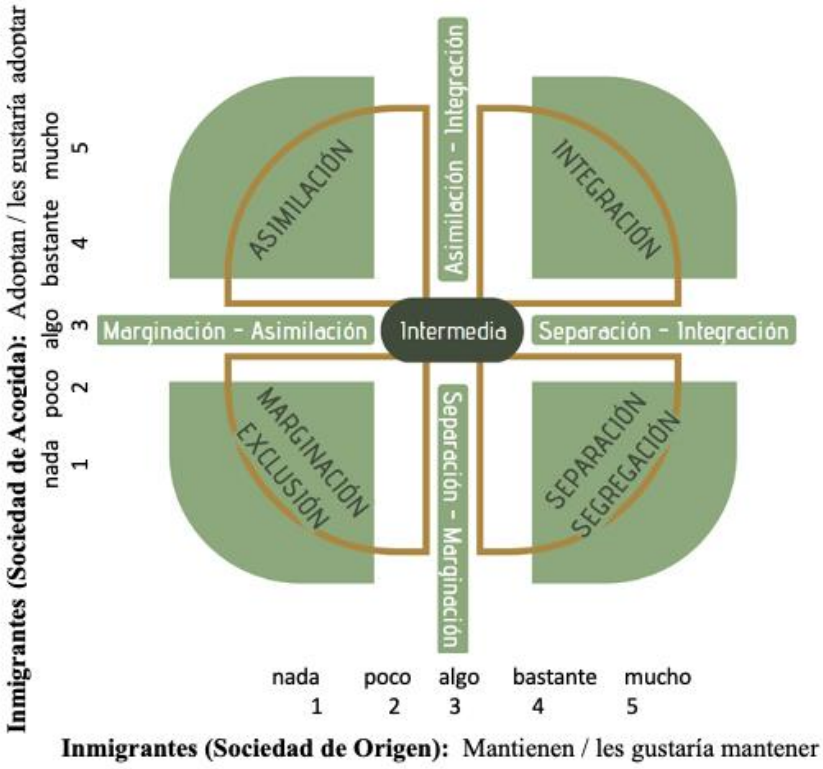
En este estudio, la investigación se centró en la primera, segunda y tercera dimensión con el fin de observar las estrategias de aculturación en el colectivo jóvenes chinos, así como la opinión sobre el exogrupo (componente cognitivo de una actitud con prejuicios) de los adolescentes de familias inmigrantes chinas basado en los ítems del RAEM/MAAR (sistema político, sistema de bienestar social, formas de trabajar, hábitos de consumo y economía doméstica, relaciones sociales, relaciones familiares, creencias y prácticas religiosas, y valores). La consistencia interna calculada con el coeficiente de Alfa de Cronbach por los autores fue de $\alpha = 0.78$ para el grupo de inmigrantes.

La combinación de las respuestas en paralelo sobre la cultura española y china, tal y como se puede observar en la Figura 9, sitúa a las personas en un tipo de estrategia o actitud de aculturación u otro, existiendo cuatro ejes: *integración, asimilación, separación/ segregación y marginación/exclusión* (Berry et al., 1989; Navas et al., 2004; Navas y Rojas 2010). Los participantes que puntúan, paralelamente, más de 3 en ambas culturas (española y china) de una misma pregunta/caso, se sitúan en la *estrategia o actitud de integración* (mantener las propias costumbres y adoptar las costumbres de la sociedad de acogida). Los que puntúan por encima de 3 en la primera entrada (conservación de costumbres chinas) y

por debajo de 3 en la segunda entrada (adopción de costumbres españolas) se sitúan en la *estrategia o actitud de separación/segregación* (mantener las propias costumbres sin adoptar las costumbres de la sociedad de acogida). Los que obtienen una puntuación inferior a 3 en la primera entrada y superior a 3 en la segunda se clasifican como *asimilación* (adoptar las costumbres de la sociedad de acogida sin mantener las propias costumbres) y los que obtuvieron una puntuación inferior a 3 en ambas entradas se sitúan en *marginación/exclusión* (no mantener sus propias costumbres y no adoptar las costumbres de la sociedad de acogida) (Navas et al., 2006a).

Figura 9

Estrategia de aculturación



Nota: Elaboración propia adaptada de Navas y Rojas 2010

Del mismo modo, el modelo recoge casos que se encuentran en puntos intermedios del modelo (Figura 9); así, los participantes que puntúan 3 en ambas entradas, muestran una *estrategia o actitud de aculturación intermedia*. Los que obtienen puntuaciones más bajas (1 o 2) en la cultura china y una puntuación media (3) en la cultura española, se sitúan en una *estrategia o actitud de marginación-asimilación*. Los que obtienen puntuaciones más altas (4 o 5) en la primera entrada y puntuación media (3) en la segunda se sitúan en una *estrategia o actitud de separación-integración*. Por otro lado, los que obtienen puntuaciones medias (3) en la primera entrada y puntuaciones más bajas (1 o 2) en la segunda, se sitúan en una *estrategia o actitud de separación-marginación* y aquellos que obtienen puntuaciones medias (3) en la primera entrada y puntuaciones más altas (4 o 5) en la segunda, se sitúan en una *estrategia o actitud de asimilación*-integración (Navas et al., 2010).

3.2.4.4. Sentimiento de Pertenencia. Para medir el Sentimiento de Pertenencia de los jóvenes chinos se utilizó la Escala de Sentimiento de Pertenencia elaborada por Zhou y Rodríguez (2020), (ver Anexo 4). Dicha escala se compone de un total de 24 ítems con un formato de respuesta tipo Likert del 0 a 4. donde 0 indica “totalmente en desacuerdo” y 4 “totalmente de acuerdo”.

La escala se evalúa dos dimensiones (Ver Tabla 7), la dimensión *cognitiva-afectiva* y la dimensión *social*. La primera dimensión referida a la *cognitivo-afectiva*, se compone de un total de 17 ítems que se subdividen en cinco subescalas: conocimientos sobre el grupo de pertenencia (recoge el conocimiento sobre la cultura del grupo étnico), correspondiente a los ítems de 1 a 4; sentimiento hacia el grupo étnico (engloba las emociones hacia el grupo étnico) correspondiente a los ítems de 5 a 7; sentimiento de apoyo (implica sentimientos de

protección y defensa de otras personas) correspondiente a los ítems de 8 y 9; relaciones interpersonales (se refiere al vínculo de una interacción recíproca) correspondiente a los ítems de 10 a 14; y por último, sentimiento de rechazo (recoge los sentimientos negativos de exclusión) y correspondiente a los ítems de 15 a 17.

Tabla 7

Dimensiones, subdimensiones y distribución de ítems

Dimensión	Subdimensión	Ítems
Cognitivo- afectiva	Conocimientos sobre el grupo de pertenencia	1-4
	Sentimiento hacia el grupo étnico	5-7
	Sentimiento de apoyo	8-9
	Relaciones interpersonales	10-14
	Sentimiento de rechazo	15-17
Social	Costumbres y tradiciones	18-19
	Normas	20-22
	Conducta	23-24

Fuente: Adaptado de Zhou y Rodríguez, (2020)

La segunda dimensión, la dimensión *social*, se compone de un total de 7 ítems que se descompone a su vez en tres subescalas: costumbres y tradiciones (se refiere a sentimientos de respeto hacia los hábitos de ambos países) correspondiente a los ítems de 18 y 19. Normas (engloba un conjunto de reglas de una comunidad para una mejor convivencia) correspondiente a los ítems de 20 a 22 y conducta (implica los comportamientos humanos en la sociedad) correspondiente a los ítems de 23 y 24.

En cuanto a la consistencia interna de la escala, Zhou y Rodríguez (2020), obtuvieron un índice de fiabilidad calculado con el estadístico de Alfa de Cronbach igual a 0.802 para el total de la escala, un valor de 0.784 para la dimensión de cognitivo-afectiva, y un valor de 0.742 para la dimensión social.

3.2.4.5. Análisis de Datos de la Fase I. Se ha procedido a realizar el análisis de datos a través del programa estadístico SPSS 26. Se estableció el umbral de $p<.05$ como indicador de significancia estadística. En la Tabla 8 se muestra las distintas secciones del trabajo acompañadas de los análisis realizados.

Tabla 8

Recogida de información y tipos de análisis realizados

Secciones	Análisis realizados
Identidad Étnica y Aculturación en adolescentes de origen chino - Perfil de identidad étnica y aculturación en adolescentes de origen chino. - Identidad étnica y aculturación en función de variables - Sociodemográficas.	• Estadísticos descriptivos (medias, desviación típica y frecuencias porcentuales) • Prueba de Levene • Correlación de Pearson • ANOVA • Post-hoc Bonferroni o Scheffé • Prueba T para muestras independientes
Adaptación Personal y Social de adolescentes inmigrantes chinos de segunda generación - Estrategias y actitudes de aculturación. - Aculturación relativa según las variables psicosociales.	• Estadísticos descriptivos (medias, desviación típica y frecuencias porcentuales) • Prueba T para una muestra • ANOVA • Post-hoc Bonferroni o Scheffé • Correlación de Pearson • Kruskal-Wallis
Sentimiento de pertenencia de los adolescentes inmigrantes de segunda generación - Dimensiones relacionadas con el Sentimiento de pertenencia. - Sentimiento de pertenencia en función de las variables - Perfiles de adolescentes chinos en función del Sentimiento de Pertenencia.	• Estadísticos descriptivos (medias, desviación típica y frecuencias porcentuales) • Correlación de Pearson • ANOVA • Post-hoc Bonferroni o Scheffé • Prueba T para muestras independientes • Análisis de clústeres
Expectativas hacia el futuro y apoyo familiar - Expectativas de estudios y laborales en relación con identidad - Oportunidades, apoyo familiar y obligación de familia a los hijos de familias inmigrantes chinas. - Expectativa hacia Futuro en relación con el nivel de español de la familia y según el tipo de centro educativo.	• Estadísticos descriptivos (medias, desviación típica y frecuencias porcentuales) • ANOVA • Post-hoc Bonferroni o Scheffé • Prueba Fisher • Prueba T para muestras independientes

Fuente: Elaboración propia

3.3. Fase II: Investigación Cualitativa

La finalidad de esta segunda fase es obtener una comprensión más profunda de los factores que en las propias experiencias facilitan o dificultan la inclusión social de los adolescentes de segunda generación de familias de inmigrantes chinas (tanto en la sociedad de acogida como con la comunidad china), así como sus percepciones sobre su situación en el país de acogida, tanto de los hijos e hijas como de las familias inmigrantes chinas, teniendo en cuenta lo que valoran y sus perspectivas de futuro.

Para ello, se utilizan los grupos de discusión *(Focus Group)* con los adolescentes de origen chino. El grupo de discusión es una técnica de recogida de datos de carácter cualitativo que ha sido comisariado por el contenido de las preguntas, en el que los participantes son personas con un conjunto de características comunes, que tienen una comprensión de un tema y lo discuten (Krueger, 2014). Es una entrevista basada en la discusión que intenta acercarse a la comprensión y apreciación de un fenómeno por parte de los participantes (Millward, 1995).

Por otro lado, para comprender las pautas de las relaciones entre padres e hijos desde la perspectiva de los padres y madres en las familias de inmigrantes chinos, se realizaron entrevistas semiestructuradas con las familias. Estas permiten profundizar en aquellos aspectos más relevantes que surgen durante la discusión con los entrevistados (Gallego et al., 2009).

3.3.1. Objetivos Específicos de la Fase II: Investigación Cualitativa

Para alcanzar el objetivo general, se plantean los siguientes objetivos específicos:

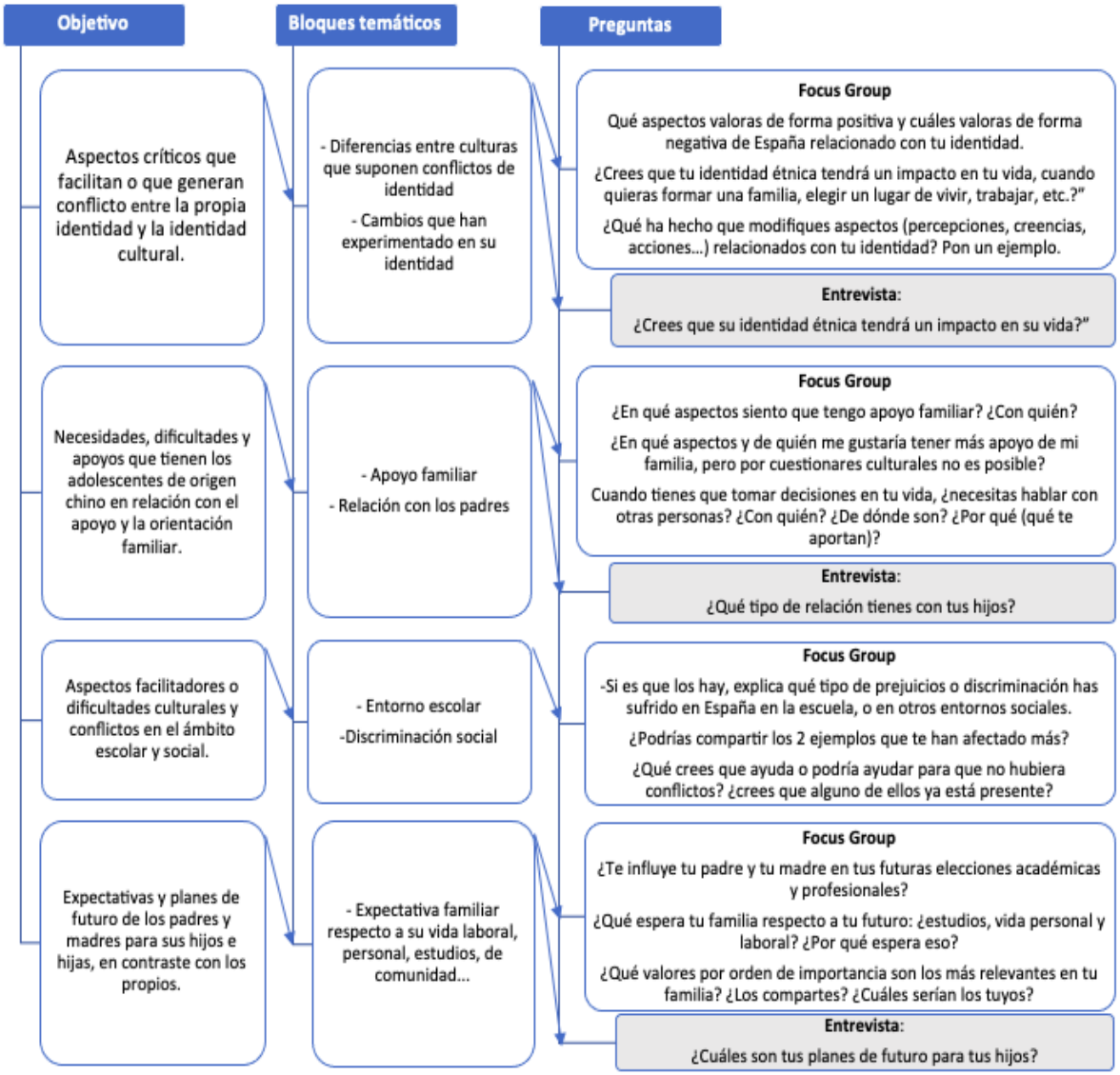
- Conocer y analizar los aspectos críticos que facilitan o que generan conflictos al tener que gestionar las diferencias entre la propia identidad y la identidad cultural en el caso de la segunda generación de inmigrantes chinos.
- Analizar cuáles son los apoyos, necesidades y dificultades de la segunda generación de inmigrantes chinos a lo largo de su adolescencia según el apoyo y la orientación familiar.
- Averiguar dónde se aprecian aspectos facilitadores que favorecen la inclusión., así como las dificultades culturales y conflictos existentes en el ámbito escolar y social.
- Analizar la influencia de los valores tradicionales de la familia en la elección de las salidas profesionales de la segunda generación de inmigrantes chinos.
- Conocer en qué se basan las diferencias entre padres y madres, respecto a las expectativas y planes de futuro sus hijos e hijas.

3.3.2. Preguntas de Investigación

En función de los objetivos de la Fase II del estudio cualitativo, se perfila el bloque temático, a partir del cual se elaboran las preguntas para la realización de los Focus Group entre adolescentes de segunda generación de familias inmigrantes chinas y para la realización de las entrevistas a padres y madres de adolescentes de origen chino. Véase Figura 10.

Figura 10

Procedencia de las preguntas de los Focus Group y entrevistas



Fuente: Elaboración propia.

3.3.3. Informantes

La selección de personas que formaron parte de los grupos de discusión y las entrevistas de la *Fase II* se realizó a partir de los adolescentes que habían participado en la *Fase I* del estudio y algunas de sus familias, según el criterio de disponibilidad y tratando de que se encontraran representadas diferentes edades, centros educativos, y en el caso de las familias, diversas categorías profesionales. La muestra resultante resultó ser la siguiente:

a) Focus Group: 25 adolescentes de origen chino que participan en 3 grupos de discusión correspondientes al alumnado de 7 centros educativos.
b) Familias: 6 familias entrevistadas de los estudiantes encuestados, que se realizan de forma individual y en las que participaron tanto padres como madres de adolescentes segunda generación de origen chino.

Tabla 9

Composición de focus group y entrevistas

Grupo	Mujer (N)	Mujer (%)	Hombre (N)	Hombre %	Total (n)
Grupo 1. Focus Group	5	71.4	2	28.6	7
Grupo 2. Focus Group	3	33.3	6	66.7	9
Grupo 3. Focus Group	4	44.4	5	55.6	9
Entrevistas	4	66.7	2	33.3	6

3.3.4. Procedimiento de Recogida de Información

En la segunda fase del estudio se utilizó un enfoque cualitativo a través de Focus Group con adolescentes de origen chino que ya habían participado en la cumplimentación de los cuestionarios de la Fase I y entrevistas a padres y madres de adolescentes de segunda generación de origen chino.

A partir de la experiencia fenomenológica (Hatch y Wisniewski,1995) y de los resultados de los datos de la primera fase, se elaboró una lista de discusión (Anexo 5) basada en la literatura sobre migración y se llevaron a cabo grupos de discusión. La lista de discusión consistía en una serie de preguntas semiabiertas sobre la vida de los hijos de las familias inmigrantes chinas en España, sus percepciones y experiencias con las políticas de inmigración, sus relaciones con sus padres y sus percepciones sobre su futura carrera y trabajo.

Tras el acuerdo previo y el permiso del Centro de Educación y obtenerse el permiso de las familias, se invitó a los adolescentes inmigrantes chinos a participar en el estudio. Se registraron las respuestas de cada uno de los participantes grabando el audio de los Focus Group y transcribiendo de modo literal dichas respuestas para su posterior categorización y análisis.

Se utilizó el mismo proceso para todos los grupos de discusión. En concreto, los participantes llegan al aula y se presentan de forma relajada y agradable entre los participantes. A continuación, se presentan los objetivos y el contenido del grupo de discusión y se dan una serie de instrucciones generales sobre cómo responder a las preguntas. En todo momento se hace hincapié en la confidencialidad de los comentarios y en la importancia de hablar con sinceridad, de modo que se aborda cualquier duda que pudieran

tener los participantes y, a continuación, se empiezan a formular las preguntas. En todos los casos, se dan a los participantes la opción de responder en español o en chino para ser más precisos y claros. Por último, se les agradeció su participación y cooperación en el estudio.

Paralelamente a la investigación en Focus Group, se realizaron entrevistas individuales a padres y madres de familias de inmigrantes chinos con hijos adolescentes de segunda generación que se prestaron voluntariamente a participar en el estudio (Anexo 5). Las entrevistas individuales a las familias inmigrantes chinas se realizaron en los lugares convenientes para su asistencia (bazares, restaurantes, bares y comercios). Al igual que con los grupos de discusión, las entrevistas fueron grabadas en modo audio y posteriormente transcritas literalmente para su análisis.

3.3.5. Análisis de Datos de la Fase II

Con los datos obtenidos, se procede al tratamiento metodológico cualitativo de las preguntas de los grupos de discusión y las entrevistas: las respuestas y frases de los participantes se agrupan y organizan en conjuntos de respuestas, que se describen, y a continuación las palabras claves se conceptualizan en categorías para el análisis.

A partir de los datos transcritos, se inició el proceso de categorización temática, emergiendo diferentes subcategorías.

En relación con las conversaciones surgidas y las reflexiones realizadas en los grupos de discusión, se grabó en formato audio previo consentimiento de todos los participantes. Tras cada debate en grupo, las grabaciones se transcriben mecánicamente a formato escrito utilizando un procesador de textos Office Word. Para el análisis de los datos se utiliza el programa estadístico NVivo.10.

El análisis comienza con una búsqueda de códigos o segmentos de unidades relevantes basados en un conjunto de frases o palabras que transmiten el mismo significado central a través de su contenido. En los distintos textos se buscan segmentos relacionados con los temas de *identidad* o *discriminación percibida/prejuicio*, *integración/adaptación* y *apoyo* o expectativa. Al dividir las unidades textuales, se identifican, clasifican y codifican otros temas relevantes según las categorías temáticas o categorías de significado generalizadas a partir de los datos textuales. Las categorías se consideran una línea subyacente de significado en el texto, que abarcan las unidades textuales y condensan los códigos de significado (Choi, 2016).

3.4. Aspectos Éticos del Proceso Investigador

Este estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Investigación de la Comunidad Autónoma de Aragón (CEICA PI21/507) (Anexo 7), considerando que: 1) su planteamiento seguía los requisitos de la Ley 14/2007. de 3 de julio, de Investigación Biomédica y los principios éticos aplicables; 2) se garantizaba la confidencialidad de la información y de los sujetos, conforme a lo dispuesto en la Ley Orgánica de Protección de Datos de Carácter Personal (15/1999 del 13 de Diciembre, LOPD); así como también se garantizaba la correcta obtención del consentimiento informado, el adecuado tratamiento de los datos en cumplimiento de la legislación vigente y la correcta utilización de los recursos materiales necesarios para su realización (Anexo 6).

Los estudiantes no recibieron ninguna compensación económica por su participación.

Capítulo IV.

Resultados

路曼曼其修远兮，吾将上下而求索。

(战国) 屈 原《离骚》

El camino se extiende en una fascinante distancia,
yo buscaré arriba y abajo para encontrar respuestas.

Qu Yuan (340-278BC) El lamento

Resultados

A continuación, se presentan los resultados derivados de la Fase 1. en los que se estudia y se describe el proceso de aculturación de los adolescentes de segunda generación de familias de inmigrantes chinas y los resultados de la Fase 2 en los que se obtiene una comprensión más profunda de los factores que facilitan o dificultan la inclusión social de los mismos.

4.1. Resultados de la Fase I

Los resultados de la Fase 1 se estructuran en torno a cuatro apartados: 1) Identidad étnica y aculturación en adolescentes de origen chino; 2) Adaptación personal y social de adolescentes inmigrantes chinos de segunda generación; 3) Sentimiento de pertenencia; 4) Expectativas de futuro y apoyo familiar recibido por los adolescentes de segunda generación de familias inmigrantes chinas.

4.1.1. Identidad Étnica y Aculturación en Adolescentes de Origen Chino

En la Tabla 10 se presentan los resultados obtenidos en el Cuestionario de Identidad Étnica y Aculturación (Bartolomé, 2000; Espín et. al 1998) agrupados por dimensiones y subdimensiones, mientras que en la Tabla 11 se muestran por ítems.

Tabla 10

Media y desviación típica de las dimensiones y subdimensiones Identidad étnica y Aculturación

			N	$\bar{X}$	DT
	Total, Identidad étnica		202	2.35	0.34
	Total, Aculturación		202	2.20	0.29
	VARIABLES EXTERNAS				
Lenguaje global		China	202	2.17	0.52
		España	202	2.41	0.39
	Frecuencia de uso de las lenguas en el medio familiar y social (I1 y I2)	China	202	2.34	0.67
		España	202	2.30	0.60
	Nivel de dominio de las lenguas (I3)	China	202	1.99	0.68
		España	202	2.79	0.43
	Lengua de expresión de sentimientos (I4. I5)	China	202	2.08	0.74
		España	202	2.37	0.69
Relaciones Sociales	Amigos del propio grupo étnico y de otros grupos (I6)	China	202	2.36	0.73
		España	202	2.14	0.72
Mass Media	Audición emisoras de radio u otras (I7)	China	202	2.42	0.67
		España	202	2.08	0.81
Tradiciones étnicas	Contenido étnico de las conversaciones con su familia (I8)	China	200	2.32	0.62
		España	202	2.24	0.65
	VARIABLES INTERNAS				
Cognitiva global		China	199	2.35	0.45
		España	199	2.10	0.43
	Conocimiento herencia y pasado histórico del propio grupo y otros (I9)	China	199	2.43	0.70
		España	199	2.10	0.74
	Auto identificación con las creencias y costumbres del propio grupo u otro (I10-I12)	China	199	2.27	0.64
		España	199	2.10	0.62
Afectiva global		China	202	2.50	0.36
		España	202	2.10	0.38
	Sentimiento de conformidad con los patrones culturales del propio grupo y otros: valores, costumbres, tradiciones, etc. (I13-I17)	China	202	2.56	0.58
		España	202	2.19	0.63
	Interés por el conocimiento del propio grupo y otros: valores, costumbres, tradiciones, etc. (I8)	China	202	2.63	0.53
		España	202	2.28	0.66
	Preferencias asociativas por su propio grupo o por el país de acogida (I19)	China	202	2.00	0.71
		España	202	1.82	0.68
	Sentimientos de identificación con el propio grupo étnico o con el país de acogida (I20-I21)	China	202	2.52	0.63
		España	202	1.93	0.71
Moral global	Solidaridad y obligaciones respecto del propio grupo o con el país de acogida (I22-I26)	China	202	2.38	0.43
		España	202	2.10	0.38

Nota: N= tamaño muestral; DT = desviación típica; $\bar{X}$ = media

4.1.1.1 Perfil de Identidad Étnica y Aculturación en adolescentes de origen chino

Respecto al perfil global de identidad étnica del grupo, la puntuación media obtenida es de 2.35 (DT = 0.34). Como ya se expuso anteriormente, la escala de medida para evaluar tanto los totales globales como los totales parciales es de 1 a 3. siendo 1 el nivel mínimo de identidad étnica y 3 el máximo. Por tanto, el perfil de identidad étnica de este grupo se puede considerar medio-alto ($\bar{X}$ = 2.35. DT = 0.34). Respecto al perfil global de aculturación, la media es 2.20 (DT = 0.29), siendo 1 el nivel mínimo de aculturación y 3 el máximo; esta puntuación refleja una orientación media alta hacia la cultura española, aunque menor a la obtenida en lo que respecta a la identidad étnica china.

A continuación, se presentan las medias y desviaciones típicas obtenidas en cada uno de los ítems y dimensiones del cuestionario (Tabla 11). Las variables externas se agrupan en cuatro dimensiones: conductas relacionadas con el *lenguaje*, las *relaciones sociales*, los *medios de comunicación de masas (Mass Media)* y las *tradiciones étnicas*; mientras que las variables internas se agrupan en tres dimensiones: *cognitiva*, *afectiva* y *moral*.

Tabla 11

Media y desviación típica de los ítems de la Identidad étnica y Aculturación

				N	X̄	DT
VARIABLES EXTERNAS						
Lenguaje global	Frecuencia de uso de las lenguas en el medio familiar y social	Ítem 1. Con tu familia, hablas en español/chino	China	202	2.70	0.54
			España	201	1.81	0.76
		Ítem 2. Con tus amigos, hablas en español/chino	China	202	1.97	0.83
			España	202	2.80	0.45
	Nivel de dominio de las lenguas	Ítem 3. Escribo en español/chino	China	202	1.99	0.68
			España	202	2.79	0.43
	Lengua de expresión de sentimientos	Ítem 4. Cuando te enfadas o estás muy contento ¿en qué lengua lo haces? español/chino	China	202	2.21	0.71
			España	202	2.55	0.65
		Ítem 5. Cuando piensas o rezas ¿en qué idioma lo haces? español/chino	China	201	1.95	0.77
			España	201	2.20	0.72
Relaciones Sociales	Amigos del propio grupo étnico y de otros grupos	Ítem 6. ¿Cuántos amigos tuyos son hijos e hijas de familias españolas/chinas?	China	202	2.36	0.73
			España	202	2.14	0.72
Mass Media	Audición emisoras de radio u otras	Ítem 7. Las emisoras de radio u otras (TV, YouTube, podcast...) que oyes, hablan en español/chino	China	202	2.42	0.67
			España	202	2.08	0.81
Tradiciones étnicas	Contenido étnico de las conversaciones con su familia	Ítem 8. Cuando hablas de cosas importantes (fiestas, personajes, historia…, ¿De qué país son habitualmente las cosas sobre las que hablas? De España/ de China	China	200	2.32	0.62
			España	202	2.24	0.65
VARIABLES INTERNAS						
Cognitiva global	Conocimiento herencia y pasado histórico del propio grupo y otros	Ítem 9. A continuación, te vamos a pedir que nos digas algunos personajes, fiestas, etc. de Aragón/España y de China. Escribe en cada pregunta los que quieras	China	199	2.43	0.70
			España	199	2.10	0.74
	Auto identificación con las creencias y costumbres del propio grupo u otro	Ítem 10. ¿Es importante para ti seguir las normas y costumbres de España/ China?	China	197	2.53	0.59
			España	197	2.19	0.60
		Ítem 11. ¿Estás de acuerdo con las creencias y hábitos religiosos de España/China?	China	196	1.87	0.77
			España	196	1.75	0.67
		Ítem 12. ¿Estás de acuerdo con la forma de ser de las personas de España/China?	China	198	2.42	0.55

				N	$\bar{X}$	DT
VARIABLES INTERNAS						
Afectiva global	Sentimiento de conformidad con los patrones culturales del propio grupo y otros: valores, costumbres, tradiciones, etc.	Ítem 13. ¿Cuánto te gustan las comidas típicas de España/China?	China	202	2.85	0.39
			España	202	2.37	0.60
		Ítem 14. ¿Cuánto te gusta la música, danza, pintura, etc. de España/China?	China	201	2.49	0.64
			España	202	2.09	0.73
		Ítem 15. ¿Cuánto te gusta la forma de vestir de España/China?	China	202	2.43	0.64
			España	202	2.09	0.63
		Ítem 16. ¿Cuánto te gusta las cosas de adorno de España/China?	China	202	2.50	0.61
			España	202	2.02	0.58
		Ítem 17 ¿Cuánto te gustan las fiestas de España/China?	China	202	2.55	0.62
			España	202	2.38	0.62
	Interés por el conocimiento del propio grupo y otros: valores, costumbres, tradiciones, etc.	Ítem 18. ¿Te gustaría conocer más cosas de España/China?	China	202	2.63	0.53
			España	202	2.28	0.66
	Preferencias asociativas por su propio grupo o por el país de acogida	Ítem 19. ¿Te gustaría pertenecer a algún grupo que defienda problemas de las personas de España/China?	China	202	2.00	0.71
			España	202	1.82	0.68
	Sentimientos de identificación con el propio grupo étnico o con el país de acogida	Ítem 20. Si hubieras podido escoger tu apariencia física: ¿te hubiera gustado que fuera semejante a la de las personas? (Si te gustaría tener aspecto físico como los chinos o como los españoles)	China	202	2.51	0.61
			España	202	1.82	0.68
		Ítem 21. Te hubiera gustado nacer en España/China.	China	202	2.53	0.66
			España	202	2.04	0.73
Moral global	Solidaridad y obligaciones respecto del propio grupo o con el país de acogida	Ítem 22. ¿Qué importancia tiene para ti aprender lenguas o expresiones lingüísticas de España/China?	China	201	2.74	0.58
			España	202	2.67	0.51
		Ítem 23. ¿Qué importancia tiene para ti ser solidario/a con las personas de España/China (dar dinero, ayudar, etc.)?	China	202	2.42	0.62
			España	202	2.26	0.63
		Ítem 24. ¿Qué importancia tiene para ti ir a actos o manifestaciones para solucionar problemas de las personas de España/China?	China	202	1.85	0.75
			España	202	1.72	0.64
		Ítem 25. ¿Qué importancia tiene para tí defender las costumbres y las tradiciones de España/China?)	China	202	2.43	0.70
			España	202	2.09	0.74
		Ítem 26. Te gustaría casarte con una persona que fuera de España/China.	China	202	2.47	0.67
			España	201	1.79	0.69

Nota: N= tamaño muestral; DT = desviación típica; $\bar{X}$ = media

Resultados respecto a la identidad étnica

Respecto al nivel de **identidad étnica del grupo** (Tabla 10 y 11), se muestran a continuación los resultados en relación con las variables externas e internas analizadas.

En cuanto a las variables externas se observa, que si bien en todas las medias de las dimensiones se pueden valorar como medio-altas en relación con la identidad con la cultura china, en tres de ellas se mantiene esta valoración en todos los ítems de la dimensión, éstas son: la utilización de los medios de comunicación, la predominancia de relaciones de amistad con población china, así como al hecho de mantener las tradiciones chinas. La media más alta de ellas corresponde al idioma de preferencia en el que escuchan *los medios de comunicación de masas* (Mass Media: $\bar{X}$ = 2.42; DT = 0.67), lo que muestra una mayor utilización e interés por los medios de comunicación chinos. Al mismo tiempo, se mantiene un nivel medio-alto de identidad étnica tanto en las relaciones sociales ($\bar{X}$ = 2.36; DT = 0.73), como en las *tradiciones étnicas* ($\bar{X}$ = 2.32; DT = 0.62).

Por otra parte, en relación con la dimensión *lenguaje global* ($\bar{X}$ = 2.17; DT = 0.52), se observa que, si bien en la relación con la familia tienden a utilizar más el chino ($\bar{X}$ = 2.70; DT = 0.54) (ítem 1), no ocurre lo mismo cuando hablan con sus amigos ($\bar{X}$ = 1.97; DT = 0.83) (ítem 2) donde predomina el uso del español. Además, destaca el valor medio inferior que se registra en lo referido a la escritura en chino ($\bar{X}$ = 1.99; DT = 0.68) (ítem 3), así como en la expresión de sentimientos, y en su preferencia a la hora de pensar, rezar… ($\bar{X}$ = 1.95; DT = 0.77) (ítem 5); predominando en estos casos el español.

En cuanto a las variables internas destaca que en las tres dimensiones (cognitiva, afectiva y moral) se refleja preferentemente la identidad china. Así, se encuentra un nivel medio-alto en la dimensión cognitiva ($\bar{X}$ = 2.35; DT = 0.45), lo que supone un

reconocimiento de aspectos relevantes de su cultura (p.ej., el conocimiento de la herencia y pasado histórico del propio grupo) o una autoidentificación con las creencias y costumbres de su grupo. Destaca, en este punto, la importancia de seguir las normas y costumbres de China ($\bar{X}$ = 2.53; DT = 0.59) (ítem 10), o el grado de acuerdo con la forma de ser de las personas en China ($\bar{X}$ = 2.42; DT = 0.55) (ítem 12), frente a un menor grado de acuerdo con las creencias y hábitos religiosos de china ($\bar{X}$ = 1.87; DT = 0.77) (ítem 11).

En lo que respecta a la dimensión *afectiva* se obtienen los mayores niveles medios de identidad étnica 2.50 (DT = 0.36). Se observa que los jóvenes procedentes de familias inmigrantes chinas están conformes con los patrones culturales del propio grupo de origen ($\bar{X}$ = 2.56; DT = 0.58), manifiestan interés por el conocimiento de este ($\bar{X}$ = 2.56; DT = 0.58) (cabe destacar, en este punto, los aspectos referidos a la comida típica china, con los que el nivel de identidad étnica ha sido alto -$\bar{X}$ = 2.85; DT = 0.39. ítem 13-) y se identifican con el propio grupo étnico ($\bar{X}$ = 2.52; DT = 0.63); las puntuaciones inferiores en la dimensión afectiva se muestran en el ámbito de preferencias asociativas por su propio grupo (en qué medida les gustaría pertenecer a algún grupo que defendiera problemas de las personas de China) ($\bar{X}$ = 2.00; DT = 0.71) (ítem 19).

Finalmente, en lo relativo a la dimensión moral, se obtiene un valor promedio global medio-alto, de 2.38 (DT = 0.43), lo que indica que el grupo de los adolescentes chinos mantiene un nivel de compromiso étnico hacia cuestiones relativas a defender costumbres y tradiciones de su país de origen o formar familias con personas de su propio grupo. En concreto, el aspecto donde han puntuado más alto es en la importancia de aprender lenguas o expresiones lingüísticas de China ($\bar{X}$ = 2.74; DT = 0.58) (ítem 22); consideran también relevante ser solidario/a con las personas de China ($\bar{X}$ = 2.42; DT = 0.62) (ítem 23), defender

las costumbres y las tradiciones de China y casarse con una persona china ($\bar{X}$ = 2.43; DT = 0.70 y $\bar{X}$ = 2.47; DT = 0.67. respectivamente) (ítem 25 y 26). La puntuación inferior ha correspondido a la importancia que los adolescentes ofrecen a acudir a actos o manifestaciones para solucionar problemas de las personas de China ($\bar{X}$ = 1.85; DT = 0.75) (ítem 24).

Así, podemos observar desde una perspectiva global, considerando todas las dimensiones y variables, el perfil de identidad étnica del grupo de adolescentes de segunda generación de familias chinas es medio-alto ($\bar{X}$ = 2.35; DT = 0.34).

En síntesis, en lo referente a las variables externas, la dimensión referida a la cultura del tipo de medios de comunicación es la que obtiene resultados más altos, seguida de la de relaciones sociales, y de la de tradiciones étnicas. En la dimensión lingüística global, aunque tendían a utilizar más el chino en sus relaciones con los miembros de la familia, utilizaban principalmente el español cuando hablaban con amigos. Además, la frecuencia del uso del idioma chino es menor cuando escriben y cuando expresan sentimientos y piensan o rezan.

Al mismo tiempo, en lo referente a las tres dimensiones internas: cognitiva, afectiva y moral, destaca por una media más alta la dimensión afectiva, dando especial importancia a seguir las normas y costumbres de China; estar conformes con los patrones culturales del propio grupo de origen y manifestar interés por el conocimiento de su cultura y lenguas o expresiones lingüísticas de su origen. Por el contrario, también se observó que los adolescentes chinos mostraban los resultados más bajos en términos de preferencia de asociación hacia su propio grupo en términos de preferencia de asociación (hasta qué punto les gustaría pertenecer a un grupo que defiende sus creencias y prácticas religiosas), mostrando aquí los resultados más bajos.

Respecto al nivel de aculturación (ver la Tabla 10), la aculturación total muestra una valoración medio-alta ($\bar{X}$ = 2.20; DT = 0.30). La media más alta se encuentra en la dimensión del *lenguaje global* ($\bar{X}$ = 2.41; DT = 0.39); en relación con la frecuencia del uso de las lenguas en el medio social y familiar, destaca una mayor frecuencia de uso del idioma español al hablar con los amigos ($\bar{X}$ = 2.80; DT = 0.45) (ítem 2), no ocurriendo así en el ámbito familiar ($\bar{X}$ = 1.81; DT = 0.76) (ítem 1), espacio donde con más frecuencia hablan en chino. En cuanto al nivel de dominio de las lenguas, se observa un mayor dominio al escribir en español ($\bar{X}$ = 2.79; DT = 0.43) (ítem 3). En cuanto a la lengua de expresión de sus sentimientos, se observa que cuando los adolescentes chinos expresan emociones de enfado o alegría, utilizan en más ocasiones el castellano ($\bar{X}$ = 2.55; DT = 0.65) (ítem 4).

En relación con la dimensión *relaciones sociales* (amistades con hijos de familias españolas) ($\bar{X}$ = 2.14; DT = 0.72) (ítem 6) y con la de tradiciones étnicas (contenido étnico de las conversaciones con su familia) (ítem 8) ($\bar{X}$ = 2.24; DT = 0.65), se observa una ligera tendencia a que predomine las relaciones y tradiciones en el marco de la cultura china. Finalmente, en la dimensión referida a la utilización de los medios de comunicación de masas (*Mass Media*), se encuentra la media más baja de las variables externas 2.08 (DT = 0.81) (ítem 7), siendo un poco más frecuente el uso de medios chinos.

Por otra parte, en lo relativo al nivel de aculturación obtenido en las variables de las dimensiones internas las medias, aun siendo medio-altas, son menores que las de identidad étnica en las tres dimensiones. Así, en lo relativo a la dimensión cognitiva ($\bar{X}$ = 2.10; DT = 0.43), aunque hay un reconocimiento de aspectos relevantes de la cultura del país de acogida (p.ej., el conocimiento de la herencia y pasado histórico de España) (ítem 9), es un poco más frecuente ese reconocimiento respecto a la cultura china. Por otra parte, en la subdimensión

relativa al ámbito de autoidentificación con las creencias y costumbres del propio grupo u otro, se observa la misma tendencia en cuanto a la importancia de seguir las costumbres y las tradiciones de España (ítem 10), se obtiene una media de 2.19 (DT = 0.60), mostrando un nivel medio-alto de aculturación, pero menor que el nivel de identidad étnica ($\bar{X}$ = 2.53; DT = 0.59), que nos muestra que la auto identificación con las creencias y costumbres del propio grupo es mayor que la de identificación con las de España. Sin embargo, al igual que en los resultados obtenidos en la identidad étnica, se obtienen valores que muestran un nivel medio-bajo ($\bar{X}$ = 1.75; DT = 0.67) en lo relativo a estar de acuerdo con sus creencias y hábitos religiosos de España (ítem 11).

Respecto a la dimensión *afectiva*, observamos valores medio-altos tanto en identidad étnica como en el nivel de aculturación de los adolescentes de origen chino ($\bar{X}$ = 2.10; DT = 0.38), aunque en todas las subdimensiones e ítems presenta una mayor frecuencia la preferencia afectiva por la cultura china. Se observa que los jóvenes de segunda generación de familias chinas en lo relativo a su nivel de aculturación, tienen en la primera subdimensión, un alto sentimiento de conformidad con los patrones culturales del propio grupo (español) y otros: valores, costumbres, tradiciones, etc. Al igual que al aspecto de las comidas típicas española (ítem 13) mostrando un nivel medio-alto ($\bar{X}$ = 2.37; DT = 0.60). Niveles más moderados de aculturación observamos en gustos musicales, danza y pintura española etc. (Ítem 14) ($\bar{X}$ = 2.09; DT = 0.73); la forma de vestir (ítem 16) ($\bar{X}$ = 2.09; DT = 0.63); y cosas de adorno (ítem 17) ($\bar{X}$ = 2.02; DT = 0.58), con niveles inferiores en los mismos destacan aspectos de identidad étnica ($\bar{X}$ = 2.50; DT = 0.61 y $\bar{X}$ = 2.55; DT = 0.62). También muestran niveles medios de aculturación en lo relativo al lugar donde les gustaría gustado nacer (Ítem 21) ($\bar{X}$ = 2.04; DT = 0.73), aunque en este caso alcanza un nivel superior en términos de

identidad étnica. Los niveles más bajos de aculturación (medio-bajos) se observan en la subdimensión referida a preferencias asociativas por su propio grupo (español) o por el país de acogida (ítem 19) ($\bar{X}$ = 1.82; DT = 0.68), así como en la subdimensión referida a los sentimientos de identificación con el propio grupo étnico o con el país de acogida en lo relativo a al deseo de semejanza cultural respecto a su apariencia física (ítem 20) ($\bar{X}$ = 1.82; DT = 0.68).

En lo referente a la dimensión moral, el nivel de aculturación del grupo adolescentes de origen chino ha sido también medio alta respecto a la solidaridad y obligaciones respecto al país de acogida ($\bar{X}$ = 2.10; DT = 0.38), aunque en todos los ítems la media de aculturación es sensiblemente menor que la de identidad, manifestando un mayor compromiso con la cultura china. El grupo de adolescentes chinos expresa la importancia de aprender lengua o expresiones lingüísticas (ítem 22), en ambos idiomas tanto idioma chino como castellano y es dónde se observan los valores más altos de aculturación ($\bar{X}$ = 2.67; DT = 0.51) en esta dimensión; del mismo modo comprenden la importancia de ser solidario con las personas de España (Ítem 23) ($\bar{X}$ = 2.26; DT = 0.63). Lo mismo ocurre respecto a la importancia que le dan a defender las costumbres y las tradiciones de España (ítem 25) ($\bar{X}$ = 2.09; DT = 0.74). Por otra parte, hay dos ítems que muestran medias bajas, como son en su pensamiento en casarse con una persona española (ítem 26. $\bar{X}$ = 1.79; DT = 0.69) que en comparación con el resultado obtenido para este aspecto en términos de identidad étnica ($\bar{X}$ = 2.47; DT = 0.67), muestra un nivel mucho más bajo. Respecto al otro ítem referido a la importancia que le dan a ir a actos o manifestaciones para solucionar problemas de las personas de España (ítem 24) ($\bar{X}$ =1.72; DT = 0.64) se obtiene una valoración media-baja, pero muy similar a la obtenida en identidad cultural.

Finalmente, resaltar que la puntuación global a la aculturación del grupo adolescentes de segunda generación de familias chinas muestra un nivel medio-alto de aculturación con una media de 2.20 (DT = 0.29), pero más bajo que el de identidad étnica 2.35 (DT = 0.34) en todas las dimensiones a excepción del dominio de la lengua, donde predomina de forma ostensible el idioma español frente al chino. El nivel mayor de aculturación se da en el *lenguaje global* de las dimensiones externas, especialmente en la frecuencia de uso del idioma español al hablar con los amigos o al escribir en español y a la hora de expresar emociones de enfado o alegría. Así como en el nivel del dominio de la lengua. En cuanto a las variables de las dimensiones internas (*cognitiva, afectiva y moral*) las medias son menores que las de identidad en las tres dimensiones, subdimensiones e ítems.

En términos generales, aunque el grupo de adolescentes de segunda generación de familias chinas muestra un nivel medio-alto de aculturación, a excepción de la subdimensión que refleja los sentimientos de identificación con el país de acogida, donde la media es medio-baja, al igual que en los ítems 1, 11, 19, 20, 24 y 26; sólo presenta una media mayor en la subdimensión nivel de dominio de las lenguas.

4.1.1.2. Identidad Étnica y Aculturación en Función de Variables Sociodemográficas. En el siguiente apartado, se muestran los resultados obtenidos al relacionar las diferentes dimensiones de Aculturación e Identidad étnica con las siguientes variables sociodemográficas: sexo, lugar de nacimiento, edad, ocupación, tipo de centro educativo, así como con el nivel de español del padre y de la madre.

4.1.1.2.1. Identidad Étnica y Aculturación en relación con el Sexo. A continuación, se presentan los resultados obtenidos con la prueba de t de Student para muestras independientes (Tabla 12).

Tabla 12

Prueba T para la variable sexo con las dimensiones de identidad y aculturación

		Sexo	**Media**	**DT**	**t**	**gl**	**p**
Total Identidad étnica		Hombre	2.24	0.32	-3.75	200	**0.000**
		Mujer	2.42	0.34			
Total Aculturación		Hombre	2.12	0.26	-3.07	200	**0.002**
		Mujer	2.25	0.31			
Variables externas							
Lenguaje	Identidad E.	Hombre	2.06	0.46	-2.70	190.1	**0.008**
		Mujer	2.25	0.55			
	Aculturación	Hombre	2.34	0.39	-1.86	200	0.064
		Mujer	2.45	0.39			
Relación Social	Identidad E.	Hombre	2.43	0.71	1.13	200	0.260
		Mujer	2.31	0.74			
	Aculturación	Hombre	2.09	0.73	-0.92	200	0.359
		Mujer	2.18	0.72			
Mass Media	Identidad E.	Hombre	2.28	0.71	-2.42	200	**0.017**
		Mujer	2.51	0.62			
	Aculturación	Hombre	2.01	0.78	-1.03	200	0.303
		Mujer	2.13	0.83			
Tradiciones Étnicas	Identidad E.	Hombre	2.25	0.65	-1.23	198	0.222
		Mujer	2.36	0.61			
	Aculturación	Hombre	2.14	0.68	-1.92	200	0.056
		Mujer	2.31	0.62			
Variables internas							
Cognitiva	Identidad E.	Hombre	2.24	0.46	-0.84	197	0.400
		Mujer	2.29	0.45			
	Aculturación	Hombre	2.07	0.48	-0.67	197	0.506
		Mujer	2.11	0.40			
Afectiva	Identidad E.	Hombre	2.39	0.42	-3.26	135.42	**0.001**
		Mujer	2.57	0.30			
	Aculturación	Hombre	2.00	0.34	-3.16	200	**0.002**
		Mujer	2.17	0.39			
Moral	Identidad E.	Hombre	2.24	0.42	-3.71	200	**0.000**
		Mujer	2.46	0.41			
	Aculturación	Hombre	2.02	0.33	-2.68	200	**0.008**
		Mujer	2.16	0.40			

Nota: DT =desviación típica; t = prueba de t de Student; gl= grados de libertad; p= nivel de significación.

Según dichos resultados, se observa una diferencia estadísticamente significativa entre el grupo de hombres y mujeres respecto a la identidad étnica ($t(200) = -3.75$; $p<0.05$) y respecto a la aculturación ($t(200) = -3.07$; $p<0.05$). Estos datos muestran que las mujeres presentan una mayor puntuación tanto en identidad étnica de pertenencia ($\bar{X} = 2.42$; DT = 0.34), como en aculturación española ($\bar{X} = 2.25$; DT = 0.31), en comparación con el grupo de hombres ($\bar{X} = 2.24$; DT = 0.32; $\bar{X} = 2.12$; DT = 0.26).

En relación con las variables externas (Tabla 12), se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre los adolescentes hombres y mujeres en la dimensión de *lenguaje* de la identidad étnica ($t(190.91) = -2.70$; $p<0.05$), siendo las mujeres adolescentes chinas las que puntúan más alto ($\bar{X} = 2.25$; DT = 0.55); así pues, podría decirse que éstas utilizan con más frecuencia el idioma del país de origen para hablar con su familia (ítem 1) y amistades (ítem 2), en la escritura y para expresar sentimientos. En lo relativo a la dimensión de los medios de comunicación de masas de la identidad étnica (ítem 7) también se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres ($t(200) = -2.42$; $p<0.05$); en concreto, las mujeres adolescentes muestran una media más alta relativa a escuchar emisoras de radio u otras (TV, Youtube, podcast…) de su país de origen ($\bar{X} = 2.51$; DT = 0.62) que los hombres ($\bar{X} = 2.28$; DT = 0.71).

En cuanto a las variables internas (Tabla 12), se hallan diferencias estadísticamente significativas en la dimensión *afectiva* entre las mujeres adolescentes chinas y los hombres, tanto en lo que se refiere a identidad étnica ($t(135.42) = -3.26$; $p<0.05$; mujer $\bar{X} = 2.57$; DT = 0.30. hombre $\bar{X} = 2.39$; DT = 0.42) como en la aculturación ($t(200) = -3.16$; $p<0.05$; mujer $\bar{X} = 2.17$; DT = 0.39. hombre $\bar{X} = 2.00$; DT = 0.34). Así pues, podría decirse que las mujeres presentan un mayor interés en conocer tanto la cultura china como española (ítem 18 ¿Te

gustaría conocer más cosas de España/China?) en comparación con el grupo de hombres. Dentro de esta dimensión, en lo relativo al ámbito de sentimiento de conformidad con los patrones culturales del propio grupo y otros (ítems 13, 14, 15, 16 y 17 ¿Cuánto te gusta las comidas típicas/la forma de vestir/ la música, danza, pintura, etc. /las cosas de adorno /las fiestas de España/China?) cabe destacar que las mujeres adolescentes de origen chino están más interesadas por ambas culturas.

También entre las mujeres adolescentes chinas y los hombres, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en la dimensión moral de identidad ($t(200) = -3.71$; $p<0.05$; mujer $\bar{X} = 2.46$; $DT = 0.41$. hombre $\bar{X} = 2.02$; $DT = 0.33$), y de aculturación ($t(200) = -2.67$; $p<0.05$; mujer $\bar{X} = 2.16$; $DT = 0.40$. hombre $\bar{X} = 2.00$; $DT = 0.34$). Es decir, en el ámbito de solidaridad y obligación respecto del propio grupo o con el país de acogida, son las mujeres las que muestran mayor interés y compromiso por aprender la lengua española (ítem 22), solidaridad, defender las costumbres (ítems 23, 24 y 25) y formar una pareja española (ítem 26) en comparación con el grupo de hombres. Las adolescentes chinas, dan importancia a aprender lengua o expresiones lingüísticas en ambos idiomas, chino y español. Del mismo modo entienden valores como ser solidario/a con las personas de España y las de su país de origen.

4.1.1.2.2. Identidad Étnica y Aculturación según Lugar de Nacimiento. En cuanto a las variables en relación con el lugar de nacimiento (Tabla 13), se encuentran diferencias significativas en la aculturación global entre el grupo que ha nacido en España y el que ha nacido en China ($t(100.59) = 4.27$; $p<0.05$), siendo el primero el que mayor puntuación presenta, es decir, los adolescentes de origen chino que han nacido en España ($\bar{X} = 2.23$; DT

= 0.31) muestran mayor sentimiento e inclusión con la cultura española en comparación con los que han nacido en China ($\bar{X}$ = 2.07; DT = 0.17). Por otra parte, no se han hallado diferencias significativas en relación con la Identidad étnica global.

Tabla 13

Prueba de T para variable lugar nacimiento y dimensiones identidad y aculturación

		L Nacimiento	Media	DT	T	gl	p
Identidad étnica		España	2.35	0.36	0.11	200	0.912
		China	2.34	0.30			
Aculturación		España	2.23	0.31	4.27	100.59	**0.000**
		China	2.07	0.17			
Variables externas							
Lenguaje	Identidad E.	España	2.17	0.55	-0.06	74.39	0.948
		China	2.18	0.39			
	Aculturación	España	2.42	0.40	1.11	200	0.269
		China	2.34	0.36			
Relaciones sociales	Identidad E.	España	2.36	0.76	-0.06	200	0.948
		China	2.37	0.59			
	Aculturación	España	2.15	0.72	0.36	200	0.718
		China	2.11	0.73			
Mass Media	Identidad E.	España	2.49	0.67	3.71	64.01	**0.000**
		China	2.11	0.56			
	Aculturación	España	2.05	0.82	-1.07	200	0.286
		China	2.21	0.78			
Tradiciones Étnicas	Identidad E.	España	2.34	0.62	1.12	198	0.264
		China	2.22	0.63			
	Aculturación	España	2.24	0.69	-0.22	200	0.829
		China	2.26	0.45			
Variables internas							
Cognitiva	Identidad E.	España	2.28	0.43	0.41	45.52	0.683
		China	2.24	0.54			
	Aculturación	España	2.14	0.43	3.66	60.34	**0.001**
		China	1.89	0.36			
Afectiva	Identidad E.	España	2.50	0.36	0.31	200	0.755
		China	2.48	0.36			
	Aculturación	España	2.14	0.39	4.33	88.60	**0.000**
		China	1.92	0.24			
Moral	Identidad E.	España	2.37	0.43	-0.47	200	0.642
		China	2.41	0.42			
	Aculturación	España	2.13	0.39	2.24	70.99	**0.028**
		China	2.00	0.29			

Nota: L Nacimiento = Lugar de nacimiento; DT =desviación típica; t = prueba de T de Student; gl= grados de libertad; p= nivel de significación.

Asimismo, **en las variables externas**, en la dimensión referida al tipo de medios de comunicación de masas (*Mass Media*), se observó que en la identidad étnica hay una diferencia estadísticamente significativa entre los participantes nacidos en España y en China ($t\ (64.01) = 3.71$; $p<0.05$). En concreto, el grupo que nació en España presentó una mayor media ($\bar{X} = 2.49$; $DT = 0.67$); es decir, dentro del colectivo de adolescentes de origen chino que residen en España, los que nacieron en España muestran un mayor interés y atención por los medios de comunicación de China que los que nacieron en China. Entre los adolescentes nacidos en China y los que han nacido en España, no se han obtenido diferencias significativas en las variables externas en la dimensión de aculturación.

En cuanto a las variables internas (Tabla 13), entre los adolescentes nacido en China y los que han nacido en España, no se ha obtenido diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la Identidad Étnica, pero sí que se han hallado en las tres dimensiones de aculturación. En la primera dimensión, se han hallado diferencias estadísticamente significativas en la dimensión *cognitiva* de aculturación ($t\ (60.34) = 3.66$; $p<0.05$), siendo el grupo que ha nacido en España el que mayor importancia le da a seguir las normas y costumbres españolas (ítem 10), así como al reconocimiento de aspectos relevantes de la cultura del país de acogida (p.ej., el conocimiento de la herencia y pasado histórico de España. Ítem 9). Además, los que han nacido en España están más de acuerdo con las creencias, hábitos religiosos (Ítem 11) y con la forma de ser de las personas españolas (Ítem 12) (nacidos en España $\bar{X} = 2.14$; $DT = 0.43$; nacidos en China $\bar{X} = 1.89$; $DT = 0.36$).

En cuanto a la aculturación en la dimensión afectiva ($t\ (88.60) = 4.33$; $p<0.05$), se observa una diferencia estadísticamente significativa. El grupo que ha nacido en España presenta, en dicha dimensión, una mayor media ($\bar{X} = 2.14$; $DT = 0.39$) en comparación con

el grupo que ha nacido en China ($\bar{X}$ = 1.92; DT = 0.24). Así, los adolescentes chinos que han nacido en España muestran una mayor conformidad y aceptación respecto a la comida típica española, la música y el arte, las formas de vestir, las celebraciones y las fiestas; muestran interés por conocer más sobre la cultura española y pertenecen a un grupo que defiende los problemas y el aspecto físico de las personas.

En la dimensión moral de aculturación, se observan diferencias estadísticamente significativas (t (70.99) = 2.24; $p<0.05$); así el grupo que ha nacido en España tiene una mayor media ($\bar{X}$ = 2.13; DT = 0.39), lo cual indica que dicho grupo presenta un mayor interés por: aprender la lengua española, expresar una mayor solidaridad con los demás, participar en manifestaciones, defender las costumbres españolas y poder formar una pareja con una persona española; en comparación con el grupo que ha nacido en China ($\bar{X}$ = 2.00; DT = 0.29).

4.1.1.2.3. Identidad Étnica y Aculturación en relación con la Edad. Con el fin de estudiar la correlación entre la edad (de 12 a 18) de la muestra de los adolescentes de origen chino respecto a las dimensiones de identidad étnica y aculturación, se realizó la prueba de Correlación de Pearson.

En cuanto a las dimensiones de identidad étnica, no se obtuvo ninguna correlación estadísticamente significativa (Tabla 14) al correlacionar la edad con las variables externas e internas ($p>0.05$).

Tabla 14

Correlación de Pearson para las dimensiones de Identidad étnica y Aculturación

Identidad étnica			**Relac. Social**	**Lengua**	**Mass Media**	**Tradic. étnicas**	**Cognitiva**	**Afectiva**	**Moral**
Edad	N	194	194	194	194	191	194	194	194
	r	-0.006	-0.138	0.005	-0.017	0.073	-0.026	0.014	0.039
	p	0.937	0.054	0.940	0.812	0.313	0.715	0.849	0.590
Aculturación			**Relac. Social**	**Lengua**	**Mass Media**	**Tradic. étnicas**	**Cognitiva**	**Afectiva**	**Moral**
	N	194	194	194	194	192	191	194	194
Edad	r	-0.078	0.099	-0.028	0.039	-0.159	-0.065	-0.052	-0.132
	p	0.283	0.170	0.695	0.590	**0.027**	0.371	0.476	0.067

Nota: r= Coeficiente de Correlación de Pearson; p= nivel de significación.

Por otra parte, en la dimensión de aculturación (Tabla 14), se obtuvo una correlación estadísticamente significativa entre la edad del grupo de adolescentes de origen chino y la variable externa referida a las tradiciones étnicas e (r= -0.159; p = 0.027), siendo la correlación inversa y baja. Es decir, a medida que aumenta la edad, menor puntaje de tradiciones étnicas, lo que supone un menor interés en las tradiciones étnicas y viceversa.

4.1.1.2.4. Identidad Étnica y Aculturación en relación con el Tipo de Ocupación. A continuación, se realizó el análisis con ANOVA para establecer las diferencias entre las dimensiones de identidad étnica y aculturación en función de la variable de ocupación (Tabla 15), estructurada en tres categorías: estudia, trabaja y estudia y trabaja. En el mismo, no se observan diferencias estadísticamente significativas ni en la identidad étnica global, ni en aculturación global.

Tabla 15.

ANOVA para la variable de ocupación e identidad y aculturación

		Grupo	Media	DT	F (gl1;gl2)	p
Total Identidad étnica		Estudio	2.35	0.34	2.28 (2;189)	0.106
		Trabajo	2.57	0.11		
		Estudio y Trabajo	2.28	0.38		
Total Aculturación		Estudio	2.21	0.3	0.65 (2;189)	0.525
		Trabajo	2.22	0.31		
		Estudio y Trabajo	2.13	0.27		
Variables externas						
Lenguaje	Identidad E.	Estudio	2.19	0.50	1.66 (2;189)	0.193
		Trabajo	2.41	0.27		
		Estudio y Trabajo	2.05	0.61		
	Aculturación	Estudio	2.44	0.37	4.72 (2;189)	**0.010**
		Trabajo	2.29	0.27		
		Estudio y Trabajo	2.19	0.51		
Relaciones sociales	Identidad E.	Estudio	2.43	0.70	4.36 (2;189)	**0.014**
		Trabajo	2.00	0.76		
		Estudio y Trabajo	2.00	0.87		
	Aculturación	Estudio	2.12	0.71	0.19 (2;189)	0.824
		Trabajo	2.25	0.46		
		Estudio y Trabajo	2.18	0.85		
Mass Media	Identidad E.	Estudio	2.46	0.65	1.98 (2;189)	0.142
		Trabajo	2.25	0.46		
		Estudio y Trabajo	2.18	0.85		
	Aculturación	Estudio	2.04	0.80	0.99 (2;189)	0.372
		Trabajo	2.25	0.46		
		Estudio y Trabajo	2.27	0.88		
Tradiciones Étnicas	Identidad E.	Estudio	2.37	0.62	6.52 (2;187)	**0.002**
		Trabajo	2.25	0.46		
		Estudio y Trabajo	1.86	0.57		
	Aculturación	Estudio	2.29	0.62	5.50 (2;189)	**0.005**
		Trabajo	2.25	0.46		
		Estudio y Trabajo	1.82	0.73		
Variables internas						
Cognitiva	Identidad E.	Estudio	2.24	0.47	4.92 (2;189)	**0.008**
		Trabajo	2.75	0.30		
		Estudio y Trabajo	2.27	0.28		
	Aculturación	Estudio	2.07	0.43	0.50 (2;189)	0.611
		Trabajo	2.17	0.53		
		Estudio y Trabajo	2.15	0.34		
Afectiva	Identidad E.	Estudio	2.49	0.35	1.17 (2;189)	0.314
		Trabajo	2.67	0.19		
		Estudio y Trabajo	2.44	0.43		
	Aculturación	Estudio	2.10	0.38	1.73 (2;189)	0.180
		Trabajo	2.33	0.42		
		Estudio y Trabajo	2.05	0.35		
Moral	Identidad E.	Estudio	2.38	0.42	0.81 (2;189)	0.444
		Trabajo	2.55	0.41		
		Estudio y Trabajo	2.33	0.46		
	Aculturación	Estudio	2.11	0.38	0.93 (2;189)	0.397
		Trabajo	1.95	0.44		
		Estudio y Trabajo	2.16	0.32		

Nota: Identidad E.= Identidad étnica; DT =desviación típica; F= estadístico de ANOVA; gl= grados de libertad; p= nivel de significación es de 0.05.

Los datos muestran diferencias estadísticamente significativas en: la dimensión de lenguaje en aculturación ($F(2;189) = 4.72$; $p<0.05$); la dimensión de relaciones sociales en identidad étnica ($F(2;189) = 4.36$; $p<0.05$); la dimensión tradiciones étnicas en identidad étnica ($F(2;187)$; $= 6.52$; $p<0.05$) y en aculturación ($F(2;189) = 5.50$; $p<0.05$); así como en la dimensión cognitiva de identidad étnica ($F(2;189) = 4.92$; $p<0.05$).

Estas diferencias significativas se pusieron en relación con los grupos de ocupaciones para determinar entre qué grupos hay diferencias en estas variables, a continuación, se realizó la prueba Post Hoc Bonferroni (Tabla 16).

Tabla 16

Prueba Post Hoc Bonferroni para las dimensiones de relaciones sociales, lenguaje y cognitiva

	Grupos		**Diferencia de medias**	**p**	**Intervalo de confianza al 95%**	
Lenguaje y Aculturación	Estudio	Trabajo	0.15	0.835	-0.18	0.49
		Estudio y Trabajo	0.26	**0.011**	0.05	0.47
	Trabajo	Estudio y Trabajo	0.11	1.000	-0.28	0.49
Relaciones sociales e Identidad E.	Estudio	Trabajo	0.43	0.321	-0.21	1.06
		Estudio y Trabajo	0.42	**0.032**	0.03	0.82
	Trabajo	Estudio y Trabajo	0.00	1.000	-0.72	0.72
Tradición étnica e Identidad E.	Estudio	Trabajo	0.17	1.000	-0.42	0.65
		Estudio y Trabajo	0.51	**0.001**	0.17	0.85
	Trabajo	Estudio y Trabajo	0.39	0.367	-0.22	1.01
Tradición étnica y Aculturación	Estudio	Trabajo	0.04	1.000	-0.51	0.59
		Estudio y Trabajo	0.47	**0.003**	0.13	0.82
	Trabajo	Estudio	-0.04	1.000	-0.59	0.51
Cognitiva Identidad E.	Estudio	Trabajo	0.51	**0.006**	-0.90	-0.12
		Estudio y Trabajo	-0.03	1.000	-0.28	0.21
	Trabajo	Estudio y Trabajo	0.48	**0.032**	-0.03	0.92

Nota: Identidad E.= Identidad étnica; p= nivel de significación.

En relación con las **variables externas** (Tabla 16), en la dimensión de *lenguaje* de aculturación se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre el grupo que estudia ($\bar{X}$ = 2.44; DT = 0.37) respecto al grupo que estudia y trabaja a la vez ($\bar{X}$ = 2.19; DT = 0.51; $p<0.05$), donde este último es el que menos usa el lenguaje español para hablar con la familia, amigos, escribir o pensar sobre situaciones determinadas.

También, en la dimensión *relaciones sociales* de identidad étnica, según los resultados hallados con la prueba de Bonferroni, se encuentran diferencias entre el grupo que estudia ($\bar{X}$ = 2.43; DT = 0.70) con el grupo que estudia y trabaja a la vez ($\bar{X}$ = 2.00; DT = 0.87; $p<0.05$), siendo este último el que menor relaciones sociales tiene con el grupo propio de la etnia china, es decir que los adolescentes chinos que trabajan mientras estudian, tienen menos amigos de su grupo étnico chino. En el resto de los grupos no se hallaron diferencias estadísticas.

En cuanto a la dimensión de *tradiciones étnicas* de identidad étnica, se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre el grupo que estudia ($\bar{X}$ = 2.37; DT = 0.62) con el grupo que estudia y trabaja ($\bar{X}$ = 1.86; DT = 0.57; $p<0.05$), siendo este último el que menor media presenta en dicha dimensión. Del mismo modo, en la dimensión de *tradiciones étnicas* de aculturación, se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre el grupo que estudia ($\bar{X}$ = 2.29; DT = 0.62) y el grupo que estudia y trabaja ($\bar{X}$ = 1.82; DT = 0.73; $p<0.05$). Es decir, en el ítem 8 “Cuando hablas de cosas importantes (fiestas, personajes, historias…, ¿De qué país son habitualmente las cosas sobre las que hablas? De España/ de China), el grupo de adolescentes chinos que estudian mientras trabajan hablan de menos cosas importantes (fiestas, personajes, historia…) de España o de China que los adolescentes chinos que solo estudian.

Por último, en cuanto a **las variables internas**, destaca la dimensión *cognitiva* de identidad étnica; el grupo que trabaja ($\bar{X}$ = 2.75; DT = 0.30) se diferencia del grupo que estudia ($\bar{X}$ = 2.24; DT = 0.47) y así mismo, del que estudia y trabaja a la vez ($\bar{X}$ = 2.27; DT = 0.28; $p<0.05$). Ello nos muestra que el grupo que trabaja presenta un mayor conocimiento sobre los valores de su grupo étnico, así como una mayor autoidentificación con las creencias y costumbres del propio grupo. Lo que supone un reconocimiento de aspectos relevantes de su cultura (p.ej., el conocimiento de la herencia y pasado histórico del propio grupo) o una autoidentificación con las creencias y costumbres de su grupo.

4.1.1.2.5. Identidad Étnica y Aculturación en relación con los Centros Educativos

Con el fin de observar los aspectos de identidad étnica y aculturación de los adolescentes chinos según los diferentes tipos de centros educativos, se analizaron tres grupos de muestra (grupo de centros públicos, grupo de centros concertados y grupo de centros privados). En la Tabla 17 se presentan los resultados de la prueba de ANOVA para la variable de Centros educativos.

Tabla 17

ANOVA para variable centro educativo y dimensiones identidad étnica y aculturación

		Centros E.	**Media**	**DT**	**F**	**p**
Total Identidad étnica	Identidad E.	Público	2.36	0.39	0.68(2;185)	0.508
		Concertado	2.29	0.26		
		Privado	2.36	0.33		
Total Aculturación	Aculturación	Público	2.22	0.29	7.38 (2;185)	**0.001**
		Concertado	2.30	0.29		
		Privado	2.07	0.28		

		Centros E.	Media	DT	F	p
Variables externas						
Lenguaje	Identidad E.	Público	2.21	0.50	0.95 (2;185)	0.387
		Concertado	2.08	0.38		
		Privado	2.21	0.65		
	Aculturación	Público	2.43	0.36	5.36 (2;185)	**0.005**
		Concertado	2.51	0.32		
		Privado	2.25	0.48		
Relación Social	Identidad E.	Público	2.40	0.72	7.62 (2;185)	**0.001**
		Concertado	2.63	0.67		
		Privado	2.04	0.74		
	Aculturación	Público	2.21	0.78	0.80 (2;185)	0.451
		Concertado	2.05	0.7		
		Privado	2.08	0.71		
Mass Media	Identidad E.	Público	2.43	0.67	0.71 (2;185)	0.491
		Concertado	2.53	0.60		
		Privado	2.35	0.70		
	Aculturación	Público	2.15	0.83	0.92 (2;185)	0.401
		Concertado	1.95	0.77		
		Privado	2.04	0.80		
Tradiciones Étnicas	Identidad E.	Público	2.40	0.59	2.36 (2;183)	0.097
		Concertado	2.16	0.68		
		Privado	2.25	0.67		
	Aculturación	Público	2.23	0.70	0.53 (2;185)	0.588
		Concertado	2.21	0.53		
		Privado	2.33	0.63		
Variables internas						
Cognitiva	Identidad E.	Público	2.25	0.48	1.67 (2;185)	0.191
		Concertado	2.40	0.40		
		Privado	2.32	0.49		
	Aculturación	Público	2.20	0.47	6.96 (2;185)	**0.001**
		Concertado	2.30	0.42		
		Privado	1.94	0.36		
Afectiva	Identidad E.	Público	2.10	0.46	0.12 (2;185)	0.883
		Concertado	2.30	0.42		
		Privado	1.94	0.36		
	Aculturación	Público	2.10	0.44	3.54 (2;185)	**0.031**
		Concertado	2.49	0.42		
		Privado	2.46	0.28		
Moral	Identidad E.	Público	2.50	0.29	0.11 (2;185)	0.892
		Concertado	2.49	0.36		
		Privado	2.13	0.38		
	Aculturación	Público	2.16	0.40	3.53 (2;185)	**0.031**
		Concertado	2.24	0.39		
		Privado	2.02	0.43		

Nota: Centros E.= Centro educativo; DT =desviación típica; F= estadístico de ANOVA; gl= grados de libertad; p= nivel de significación.

Se observa una diferencia estadísticamente significativa en la dimensión de *relaciones sociales* ($F(2;185) = 7.62$; $p<0.05$; Tabla 17). Es decir, entre los adolescentes de origen chino escolarizados en los distintos centros educativos (públicos, concertados o privados) no surgen diferencias en la percepción de la identidad étnica, excepto en lo relativo a las diferencias en las relaciones sociales, aspecto que se analiza más detalladamente a continuación.

Sin embargo, se obtienen diferencias estadísticamente significativas respecto a la aculturación global por tipos de centros educativos ($F(2;185) = 7.38$; $p<0.05$).

Del mismo modo, se encuentran diferencias significativas en la relación de aculturación con la dimensión externa: lenguaje ($F(2;185) = 5.36$; $p<0.05$) y las dimensiones internas: cognitiva ($F(2;185) = 6.96$; $p<0.05$); afectiva ($F(2;185) = 3.54$; $p<0.05$) y moral ($F(2;185) = 3.53$; $p<0.05$).

A continuación, basándose en estos resultados se analiza más a fondo las diferencias entre los distintos tipos de centros educativos en las diversas dimensiones significativas (Tabla 18), para ello, se realizó la prueba de post hoc (Bonferroni).

Tabla 18

Prueba de Post Hoc para la variable Centro educativo con las dimensiones en identidad

						Intervalo confianza 95%	
			Diferencia medias (I-J)	**Desv. Error**	**p**	**Límite inferior**	**Límite superior**
Identidad étnica	**Centro educativo**						
Relación Social (Identidad étnica)	Público	Concertado	-0.23	0.14	0.282	-0.56	0.10
		Privado	0.36	0.13	**0.014**	0.06	0.66
	Concertado	Privado	0.59	0.16	**0.001**	0.21	0.97
Aculturación							
Total Aculturación	Público	Concertado	-0.08	0.06	0.377	-0.23	0.05
		Privado	0.15	0.05	**0.012**	0.03	0.27
	Concertado	Privado	0.23	0.06	**0.001**	0.08	0.38
Lenguaje en aculturación	Público	Concertado	-0.08	0.07	0.840	-0.26	0.10
		Privado	0.17*	0.07	**0.030**	0.01	0.35
	Concertado	Privado	0.26*	0.08	**0.010**	0.06	0.47
Cognitiva en aculturación	Público	Concertado	-0.20	0.08	**0.050**	-0.40	0.00
		Privado	0.15	0.08	0.120	-0.03	0.34
	Concertado	Privado	0.35*	0.09	**0.000**	0.12	0.58
Afectiva en aculturación	Público	Concertado	-0.26	0.64	1.000	-1.81	1.29
		Privado	1.42	0.59	0.053	-0.01	2.85
	Concertado	Privado	1.68	0.73	0.071	-0.10	3.45
Moral en aculturación	Público	Concertado	-0.69	0.36	0.163	-1.56	0.17
		Privado	0.39	0.33	0.731	-0.41	1.18
	Concertado	Privado	1.08*	0.41	**0.027**	0.10	2.07

Nota: Desv. Error =desviación Error; p= nivel de significación.

En cuanto a las dimensiones de identidad étnica, sólo se encontraron diferencias significativas en la variable externa de relaciones sociales, y es entre los que asisten a centros privados ($\bar{X}$ = 2.04; DT = 0.72) en relación con los que asisten a centros públicos ($\bar{X}$ = 2.40; DT = 0.72) o concertados ($\bar{X}$ = 2.63; DT = 0.67), siendo los que asisten a centros privados los que tenían menos relaciones sociales con el grupo étnico chino ($p<0.05$. Tabla 18), teniendo pocos amigos que fueran hijos y/o hijas de familias chinas.

En cuanto a la aculturación global (Tabla 18), se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado que asiste a centros públicos ($\bar{X}$ = 2.22; DT = 0.29) y privados ($\bar{X}$ = 2.07; DT = 0.28; $p<0.05$), y también entre el alumnado de centros

concertados ($\bar{X}$ = 2.30; DT = 0.29) y privados. Los centros privados obtuvieron las puntuaciones medias de aculturación más bajas ($\bar{X}$ = 2.07; DT = 0.28) de los tres grupos, lo que indica que en los adolescentes de origen chino que asisten a este tipo de centro, el nivel es más bajo en la dimensión de aculturación que los de otros tipos de centros educativos, mientras que los centros concertados obtuvieron las puntuaciones medias más altas, como se indica en la Tabla 17 anteriormente.

En cuanto a **las variables externas** en aculturación (Tabla 18), se encuentran resultados similares en la dimensión de *lenguaje*, donde el grupo de colegio privado es el que menos utiliza el idioma español en el ámbito social (hablan con su familia/amigos), así como para expresión de sentimientos (se enfada o está contento) o para pensar o rezar ($\bar{X}$ = 2.25; DT = 0.48; $p<0.05$).

En cuanto a **las variables internas** (Tabla 18), en la dimensión *cognitiva* de aculturación solo se hallan diferencias entre el grupo que asiste a colegios privados ($\bar{X}$ = 1.94; DT = 0.36) con el grupo que asiste a centros concertados ($\bar{X}$ = 2.30; DT = 0.42; $p<0.001$). El grupo escolarizado en un colegio privado es el que menos sigue las normas y costumbres del país acogida (España). A su vez, está de acuerdo con las creencias y hábitos religiosos o está de acuerdo con la forma de ser de los españoles. En la dimensión afectiva, con la prueba de Bonferroni no se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre ninguno de los grupos de la variable *centro educativo*. Finalmente, se obtienen resultados similares en la dimensión moral, donde el grupo de colegios privados ($\bar{X}$ = 2.02; DT = 0.43) es el que menor importancia le da a aprender lenguas o expresiones lingüísticas españolas, ser solidario o defender las costumbres y tradiciones con diferencias estadísticamente significativas con los centros concertados ($\bar{X}$ = 2.24; DT = 0.39; $p<0.05$).

4.1.1.2.6. Identidad Étnica y Aculturación según el Nivel de Español del Padre y de la Madre. Se realizó la prueba de ANOVA para ver los resultados de identidad étnica y aculturación del grupo de adolescentes chinos en relación con los niveles de español de sus padres y madres de familias inmigrantes chinas. En las respuestas había siete opciones para señalar el nivel, que se integraron en cuatro niveles (*Nivel 1: no ha cursado ningún estudio en España o no ha estudiado el español, habla muy poco español; Nivel 2: ha estudiado el español básico/ha vivido muchos años en España, puede comunicarse para cosas básicas; Nivel 3: ha estudiado el español o ha tenido estudios en España/ha vivido muchos años en España, comprendemos textos escritos y conversar un amplio abanico de temas; Nivel 4: ha estudiado en España/ha vivido muchos años en España maneja el español como bilingüe sin ningún tipo de dificultad),* para facilitar el análisis de comparaciones múltiples. En la Tabla 19 y 20. se presentan los resultados hallados con dicha prueba. En relación con el nivel de español de los padres, los resultados muestran que no había diferencias estadísticamente significativas ni en la puntuación global de identidad étnica ni en la de aculturación. Sin embargo, en relación con el nivel de español de las madres, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la puntuación total de aculturación ($F(3;190) = 2.72$; $p<0.05$).

Tabla 19

ANOVA para las dimensiones de identidad étnica y aculturación según nivel de español de padre

	Total Identidad étnica					**Total Aculturación**				
Nivel de español*	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Total	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Total
Media	2.31	2.35	2.39	2.41	2.35	2.26	2.16	2.24	2.21	2.20
DT	0.36	0.35	0.36	0.29	0.35	0.34	0.31	0.24	0.25	0.30
F	(3;186) 0.49					(3;186) 1.11				
p	0.688					0.35				
Variables externas										
Lenguaje	**Identidad étnica**					**Aculturación**				
	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Total	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Total
Media	1.97	2.22	2.30	2.25	2.19	2.46	2.34	2.44	2.50	2.40
DT	0.54	0.49	0.63	0.47	0.53	0.40	0.41	0.39	0.34	0.40
F	(3;186) 2.89					(3;186) 1.73				
p	**0.037**					0.163				
Relación Social	**Identidad étnica**					**Aculturación**				
	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Total	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Total
Media	2.44	2.30	2.29	2.36	2.33	1.78	2.30	1.86	2.45	2.15
DT	0.69	0.75	0.71	0.79	0.74	0.80	0.72	0.65	0.51	0.74
F	(3;186) 0.40					(3;186) 7.82				
p	0.752					**0.000**				
Mass Media	**Identidad étnica**					**Aculturación**				
	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Total	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Total
Media	2.00	2.14	2.07	2.18	2.11	2.44	2.39	2.43	2.36	2.41
DT	0.76	0.86	0.81	0.73	0.82	0.69	0.69	0.63	0.66	0.67
F	(3;186) 0.35					(3;186) 0.09				
p	0.789					0.967				
Tradiciones Étnicas	**Identidad étnica**					**Aculturación**				
	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Total	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Total
Media	2.06	2.28	2.36	2.36	2.26	2.46	2.25	2.36	2.36	2.32
DT	0.63	0.69	0.62	0.49	0.65	0.61	0.64	0.62	0.49	0.62
F	(3;186) 1.62					(3;184) 1.07				
p	0.187					0.365				

Variables internas										
Cognitiva	**Identidad étnica**					**Aculturación**				
	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Total	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Total
Media	2.35	2.27	2.14	2.40	2.28	2.17	2.10	2.12	1.95	2.10
DT	0.43	0.48	0.40	0.38	0.45	0.48	0.46	0.32	0.23	0.43
F	(3;183) 1.66					(3;183) 1.12				
p	0.177					0.344				
Afectiva	**Identidad étnica**					**Aculturación**				
	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Total	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Total
Media	2.51	2.46	2.51	2.60	2.49	2.15	2.06	2.17	2.11	2.10
DT	0.34	0.39	0.29	0.32	0.36	0.44	0.39	0.30	0.39	0.39
F	(3;186) 0.96					(3;186) 0.83				
p	0.411					0.480				
Moral	**Identidad étnica**					**Aculturación**				
	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Total	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Total
Media	2.48	2.38	2.33	2.33	2.39	2.19	2.10	2.09	2.09	2.11
DT	0.44	0.46	0.35	0.35	0.43	0.36	0.41	0.37	0.34	0.38
F	(3;186) 0.93					(3;186) 0.67				
p	0.430					0.570				

Nota: DT = desviación típica; F= estadístico de ANOVA; p= nivel de significación.

Nivel 1= No ha cursado ningún estudio en España o no ha estudiado el español, habla muy poco español

Nivel 2= Ha estudiado el español básico/ha vivido muchos años en España, puede comunicarse para cosas básicas

Nivel 3 = Ha estudiado el español o ha tenido estudios en España/ha vivido muchos años en España, comprendemos textos escritos y conversar un amplio abanico de temas

Nivel 4 = Ha estudiado en España/ha vivido muchos años en España maneja el español como bilingüe sin ningún tipo de dificultad

Tabla 20

ANOVA para las dimensiones de identidad étnica y aculturación según nivel de español de madre

	Total Identidad étnica					**Total Aculturación**				
Nivel de español*	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Total	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Total
Media	2.29	2.34	2.45	2.25	2.35	2.32	2.16	2.21	2.36	2.20
DT	0.42	0.32	0.42	0.24	0.34	0.39	0.29	0.27	0.28	0.30
F	(3;190) 1.33					(3;190) 2.72				
P	0.267					**0.046**				
Variables externas										
Lenguaje	**Identidad étnica**					**Aculturación**				
	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Total	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Total
Media	2.00	2.17	2.43	1.93	2.18	2.45	2.36	2.43	2.72	2.40
DT	0.61	0.47	0.67	0.43	0.53	0.46	0.39	0.40	0.17	0.40
F	(3;190) 4.01					(3;190) 2.86				
P	**0.008**					**0.038**				
Relación Social	**Identidad étnica**					**Aculturación**				
	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Total	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Total
Media	2.50	2.28	2.40	2.60	2.34	1.90	2.19	2.20	2.00	2.15
DT	0.83	0.73	0.72	0.52	0.73	0.85	0.72	0.76	0.67	0.74
F	(3;190) 1.15					(3;190) 1.06				
P	0.331					0.366				
Mass Media	**Identidad étnica**					**Aculturación**				
	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Total	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Total
Media	2.10	2.11	2.27	1.40	2.10	2.50	2.34	2.47	2.80	2.40
DT	0.72	0.82	0.87	0.52	0.82	0.83	0.66	0.63	0.42	0.67
F	(3;190) 2.95					(3;190) 1.87				
P	**0.034**					0.135				
Tradiciones Étnicas	**Identidad étnica**					**Aculturación**				
	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Total	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Total
Media	2.10	2.29	2.33	1.80	2.25	2.60	2.23	2.40	2.60	2.31
DT	0.72	0.62	0.71	0.42	0.65	0.50	0.66	0.50	0.52	0.63
F	(3;190) 2.37					(3;190) 3.21				
P	0.72					**0.024**				

Variables internas										
Cognitiva	**Identidad étnica**					**Aculturación**				
	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Total	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Total
Media	2.37	2.27	2.21	2.40	2.27	2.33	2.06	2.10	2.07	2.10
DT	0.34	0.46	0.49	0.41	0.45	0.49	0.42	0.39	0.41	0.43
F	(3;190) 0.74					(3;190) 2.25				
p	0.529					0.84				
Afectiva	**Identidad étnica**					**Aculturación**				
	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Total	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Total
Media	2.49	2.49	2.52	2.40	2.49	2.26	2.05	2.13	2.29	2.10
DT	0.39	0.36	0.40	0.25	0.36	0.46	0.37	0.36	0.43	0.39
F	(3;190) 0.27					(3;190) 2.77				
p	0.847					**0.043**				
Moral	**Identidad étnica**					**Aculturación**				
	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Total	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Total
Media	2.35	2.39	2.35	2.40	2.38	2.21	2.11	2.02	2.12	2.11
DT	0.50	0.43	0.39	0.27	0.43	0.39	0.37	0.42	0.45	0.38
F	(3;190) 0.122					(3;190) 1.01				
p	0.947					0.388				

Nota: DT = desviación típica; F = estadístico de ANOVA; p = nivel de significación.

Nivel 1 = No ha cursado ningún estudio en España o no ha estudiado el español, habla muy poco español

Nivel 2 = Ha estudiado el español básico/ha vivido muchos años en España, puede comunicarse para cosas básicas

Nivel 3 = Ha estudiado el español o ha tenido estudios en España/ha vivido muchos años en España, comprendemos textos escritos y conversar un amplio abanico de temas

Nivel 4 = Ha estudiado en España/ha vivido muchos años en España maneja el español como bilingüe sin ningún tipo de dificultad

En los resultados relativos al nivel de español de los padres (Tabla 19) y el de las madres (Tabla 20) en relación con **las variables externas**, se hallan diferencias estadísticamente significativas en la dimensión de *lenguaje* en identidad étnica, tanto por el nivel de español del padre ($F(3;186) = 2.89$; $p<0.05$), como por el nivel de español de la madre ($F(3;190) = 4.01$; $p<0.05$). Es decir, el dominio de la lengua española de los padres y madres en las familias inmigrantes chinas ha sido un factor relevante para la identidad étnica. En cuanto a la dimensión de *lenguaje* en aculturación, solo se puede observar diferencia estadísticamente significativa por el nivel de español de las madres ($F(3;190) = 2.86$; $p<0.05$), lo que muestra que el dominio de la lengua española de la madre en las familias inmigrantes chinas ha sido un factor relevante para el proceso de aculturación de los adolescentes chinos.

Del mismo modo, al igual que en el caso anterior, tan sólo se obtuvo diferencia significativa en *Mass Media* de la identidad étnica ($F(3;190) = 2.95$; $p<0.05$) en el caso de las madres, pero no en el caso de los padres. Es decir, el nivel de español de la madre constituía un factor correlativo con la identificación étnica de los hijos e hijas con los medios de comunicación del idioma de origen.

Cuando se observa la dimensión *relaciones sociales* de aculturación de los adolescentes de origen chino, tan sólo se hallan diferencias estadísticamente significativas en el nivel de español de los padres ($F(3;186) = 7.82$; $p<0.05$) y no así en el caso de las madres. Por tanto, las relaciones sociales del padre de las familias inmigrantes chinas, es un factor determinante en el proceso de adaptación social de los adolescentes de origen chino. También se obtiene diferencia estadísticamente significativa en el caso del nivel de español de la madre en la dimensión de *tradiciones étnicas* de aculturación de los adolescentes de la segunda

generación de familias inmigrantes chinas ($F(3;190) = 3.21$; $p<0.05$), lo que indica que cuanto más alto es el nivel de español de la madre, mayor es el nivel de aculturación de los adolescentes en las conversaciones de contenido ético (de España) con su familia.

En cuanto a las **variables internas**, no se han obtenido diferencias significativas en las dimensiones según el nivel de español de padres (Tabla 19) ni en la identidad étnica ni en la aculturación. Del mismo modo, observando los resultados del caso de las madres (Tabla 18), según el nivel de español de estas, no se hallan diferencias significativas en las dimensiones en identidad étnica. Sin embargo, en la dimensión afectiva en aculturación se observa una diferencia estadísticamente significativa según el nivel de idioma español de la madre ($F(3;190) = 2.77$; $p<0.05$) entre los grupos de adolescentes de origen chino en lo relativo al sentimiento de conformidad con los patrones culturales y sentimientos de identificación con el propio grupo y otros, también cabe destacar el interés por el conocimiento del propio grupo y otros (Ver Tabla 20). Estos resultados muestran que existe relación entre el nivel de español de la madre y la adaptación cultural/social e identidad étnica de los adolescentes de segunda generación de las familias inmigrantes chinas.

A continuación, basándose en estos resultados se analiza más a fondo las diferencias entre los distintos tipos de centros educativos en las diversas dimensiones significativas (Tabla 21), para ello, se realizó la prueba de post hoc (Scheffé).

Tabla 21

Prueba de Post Hoc para la variable nivel de español de padres con las dimensiones en Identidad Étnica y Aculturación

						Intervalo confianza al 95%	
			Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	p	Límite inferior	Límite superior
Aculturación	**Nivel de español**						
Relación Social	Nivel 1	Nivel 2	-0.52	0.14	**0.003**	-0.91	-0.14
		Nivel 3	-0.08	0.18	0.978	-0.58	0.42
		Nivel 4	-0.68	0.19	**0.007**	-1.22	-0.14
	Nivel 2	Nivel 3	0.44	0.15	**0.038**	0.02	0.865
		Nivel 4	-0.16	0.17	0.828	-0.62	0.311
	Nivel 3	Nivel 4	-0.60*	0.20	**0.035**	-1.17	-0.03

Nota: Desv. Error =desviación Error; p= nivel de significación.

Nivel 1= No ha cursado ningún estudio en España o no ha estudiado el español, habla muy poco español

Nivel 2= Ha estudiado el español básico/ha vivido muchos años en España, puede comunicarse para cosas básicas

Nivel 3 = Ha estudiado el español o ha tenido estudios en España/ha vivido muchos años en España, comprendemos textos escritos y conversar un amplio abanico de temas

Nivel 4 = Ha estudiado en España/ha vivido muchos años en España maneja el español como bilingüe sin ningún tipo de dificultad

Como muestran los resultados de los análisis anteriores (Tabla 19) hubo una diferencia estadísticamente significativa en el nivel de español de los padres ($F(3;186) = 7.82$; $p<0.05$)) en la dimensión *relaciones sociales* de aculturación.

Mediante análisis post hoc (Scheffé) (Tabla 21), entre los cuatro niveles de español de los padres, el nivel de español (Nivel 1. *No ha cursado ningún estudio en España o no ha estudiado el español, habla muy poco español*) obtiene una diferencia estadísticamente

significativa con los otros dos grupos (Nivel 2. *Ha estudiado el español básico/ha vivido muchos años en España, puede comunicarse para cosas básicas,* y Nivel 4. (*Ha estudiado en España/ha vivido muchos años en España maneja el español como bilingüe sin ningún tipo de dificultad*). Asimismo, se encuentra la diferencia estadísticamente significativa en los tres grupos de padres de Nivel 2. Nivel 3 (*Ha estudiado el español o ha tenido estudios en España/ha vivido muchos años en España, comprendemos textos escritos y conversar un amplio abanico de temas)* y Nivel 4 (Tabla 21). Cabe suponer que, en las familias de inmigrantes chinos, el nivel de español del padre es un factor determinante en el proceso de adaptación social de los hijos e hijas de segunda generación, así como en el desarrollo de las relaciones sociales.

Del mismo modo, tal y como podemos observar en los resultados de los análisis anteriores (Tabla 20) hubo una diferencia estadísticamente significativa en el nivel de español de la madre ($F(3;190) = 4.01$; $p<0.05$) en la dimensión lenguaje de la identidad étnica. Mediante análisis post hoc (Scheffé) (Tabla 22), entre los cuatro niveles de español de las madres el nivel de español (Nivel 1. No ha cursado ningún estudio en España o no ha estudiado el español, habla muy poco español) obtiene una diferencia estadísticamente significativa con el grupo (Nivel 3. Ha estudiado el español o ha tenido estudios en España/ha vivido muchos años en España, comprendemos textos escritos y conversar un amplio abanico de temas).

Tabla 22

Prueba de Post Hoc para la variable nivel de español de madres con las dimensiones en Identidad Étnica y Aculturación

						Intervalo confianza al 95%	
			Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	p	Límite inferior	Límite superior
Identidad étnica	**Nivel de español**						
Lenguaje	Nivel 1	Nivel 2	-0.17	0.12	0.598	-0.52	0.18
		Nivel 3	-0.43	0.15	**0.040**	-0.85	-0.01
		Nivel 4	0.07	0.20	0.989	-0.49	0.63
Mass Media	Nivel 3	Nivel 1	0.17	0.23	0.916	-0.49	0.82
		Nivel 2	0.15	0.16	0.824	-0.30	0.61
		Nivel 4	0.87	0.29	**0.037**	0.04	1.70

Nota: Desv. Error =desviación Error; p= nivel de significación.

Nivel 1= No ha cursado ningún estudio en España o no ha estudiado el español, habla muy poco español

Nivel 2= Ha estudiado el español básico/ha vivido muchos años en España, puede comunicarse para cosas básicas

Nivel 3 = Ha estudiado el español o ha tenido estudios en España/ha vivido muchos años en España, comprendemos textos escritos y conversar un amplio abanico de temas

Nivel 4 = Ha estudiado en España/ha vivido muchos años en España maneja el español como bilingüe sin ningún tipo de dificultad

Cabe suponer que, en las familias de inmigrantes chinos, el nivel de español de la madre es un factor muy relevante en la identidad étnica de los hijos y las hijas de segunda generación, y que el menor nivel de español del padre, y el mayor uso de la lengua del país de origen en la familia, tienen un impacto directo en la identidad de los hijos e hijas adolescentes.

Cuanto la dimensión *Mass Media,* los resultados de los análisis anteriores muestran diferencia significativa en Mass Media de la identidad étnica de los adolescentes de origen chino ($F (3;190) = 2.95; p<0.05$) en el caso de los niveles de español de madres.

Se observan diferencias significativas entre los grupos de Nivel 3 (Ha estudiado el español o ha tenido estudios en España/ha vivido muchos años en España, comprendemos textos escritos y conversar un amplio abanico de temas). y Nivel 4 (Ha estudiado en España/ha vivido muchos años en España maneja el español como bilingüe sin ningún tipo de dificultad). La diferencia de medias (I-J) es 0.87. Es decir, cuando la madre de la familia inmigrante china tenía un nivel extremadamente alto de dominio de la lengua española, los hijos e hijas adolescentes puntúan muy bajo en la elección de Mass Media del idioma chino. En este sentido, cabe suponer que cuando la madre de familia inmigrante china tiene un alto domino de español, el uso del idioma en el país de origen disminuye y los hijos de la segunda generación muestran un menor sentido de identidad étnica con respecto a los medios de comunicación del idioma chino que otros adolescentes de familias inmigrantes chinas con un menor nivel de español. Esto corrobora los resultados obtenidos anteriormente de que el nivel de español de la madre es un correlato de la identidad étnica de hijos e hijas con respecto a los medios de comunicación en idioma del país de origen.

4.1.2. Adaptación Personal y Social de Adolescentes Inmigrantes Chinos de Segunda Generación

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en el cuestionario de Escala Relative Acculturation Extended Model RAEM o Modelo Ampliado de Aculturación Relativa MAAR (Navas et al., 2005, 2007. Navas y Rojas 2010) (Anexo 3).

4.1.2.1. Estrategias y Actitudes de Aculturación. A continuación, se analizan las estrategias y actitudes de aculturación de la muestra del estudio a través de dos preguntas que indagan sobre el grado de mantenimiento de la cultura de origen y el grado de adopción de la cultura de acogida, bien en general (estrategia y/o actitud de aculturación general) o bien para cada ámbito de aculturación establecido en el MAAR (estrategias y actitudes de aculturación específicas). En todas las preguntas, la escala de respuesta oscila desde 1 (nada) hasta 5 (mucho). El análisis de datos, tanto generales como específicos relativo a cada área de estrategias y/o actitudes de aculturación, consistió en la desviación de la media con respecto a una puntuación de 3 en ambas preguntas. Así pues, se ha realizado un contraste de medias para una muestra (T de Student) respecto al valor 3 en ambas preguntas con el fin de conocer cuál de las cuatro estrategias de aculturación predomina en los participantes adolescentes chinos: *asimilación, integración, separación/segregación o marginación/exclusión).* Si las puntuaciones medias de la muestra en ambas preguntas (conservación de costumbres chinas y adopción de costumbres españolas) se diferencian significativamente del valor 3. supone un indicador de que ese grupo optaba por una estrategia o actitud de aculturación concreta. Tal y como se indica en la descripción del método (Figura 8), se ha tenido en cuenta la combinación de las distintas posibilidades de respuesta que dan lugar a distintas opciones de aculturación *(asimilación, integración, separación/segregación, marginación/exclusión, intermedia, marginación-asimilación, separación-marginación, asimilación-integración, separación-integración*) y se ha realizado a un análisis de frecuencias, es decir, de la distribución de porcentajes en la que se encuentran los encuestados en las diferentes opciones de aculturación.

Estrategias y actitudes de aculturación generales

La Tabla 23 muestra el contraste de medias (valor 3) para las preguntas sobre **estrategias de aculturación generales** adoptadas en el plano real en la muestra de inmigrantes chinos que participaron en el estudio. Las puntuaciones informan de una media de 3.50 (DT = 0.94) para la conservación de costumbres chinas y de 3.54 (DT = 0.92) para la adopción de costumbres españolas, y las desviaciones de ese valor (3) son estadísticamente significativas ($p<0.001$), lo que indica que los participantes inmigrantes chinos ponen en práctica una estrategia de aculturación general de integración, es decir, mantienen las costumbres de su país de origen ($\bar{X} = 3.50$; $t = 7.54$; $p<0.001$) y a la vez, han adoptado las costumbres de la sociedad de acogida ($\bar{X} = 3.54$; $t = 8.38$; $p<0.001$).

Tabla 23

Contrastes de medias (valor 3) para las preguntas sobre estrategias de aculturación generales

	Media	**DT**	**t**	**gl**	**p**
¿En qué grado mantienes actualmente las costumbres de tu país de origen en esta sociedad?	3.50	0.94	7.54	201	**0.000**
¿En qué grado has adoptado actualmente las costumbres de esta sociedad?	3.54	0.92	8.38	201	**0.000**

Nota: DT =desviación típica; p= Sig. (bilateral); valor de prueba = 3

En cuanto a la **actitud de aculturación general preferida** (Tabla 24), es decir, la actitud que se adoptaría en caso de poder elegir (que constituye el plano ideal), el análisis de las medias también pone de relieve la opción de *integración*, es decir, a los adolescentes de origen chino mantienen las costumbres de China (su país de origen) ($\bar{X} = 3.80$; $t = 11.48$;

p<0.001), y a la vez, adoptan las costumbres de la sociedad española (el país de acogida) ($\bar{X}$ = 3.41; t = 6.19; p<0.001). Los resultados obtenidos indican que los adolescentes chinos optan tanto por mantener su propia cultura y costumbres, como por adoptar la cultura y costumbres españolas.

Tabla 24

Contrastes de medias (valor 3) para las preguntas sobre actitudes de aculturación generales

	Media	**DT**	**t**	**gl**	**p**
¿En qué grado te gustaría mantener las costumbres de tu país de origen en esta sociedad?	3.80	0.99	11.48	201	**0.000**
¿En qué grado te gustaría adoptar las costumbres de esta sociedad?	3.41	0.93	6.19	201	**0.000**

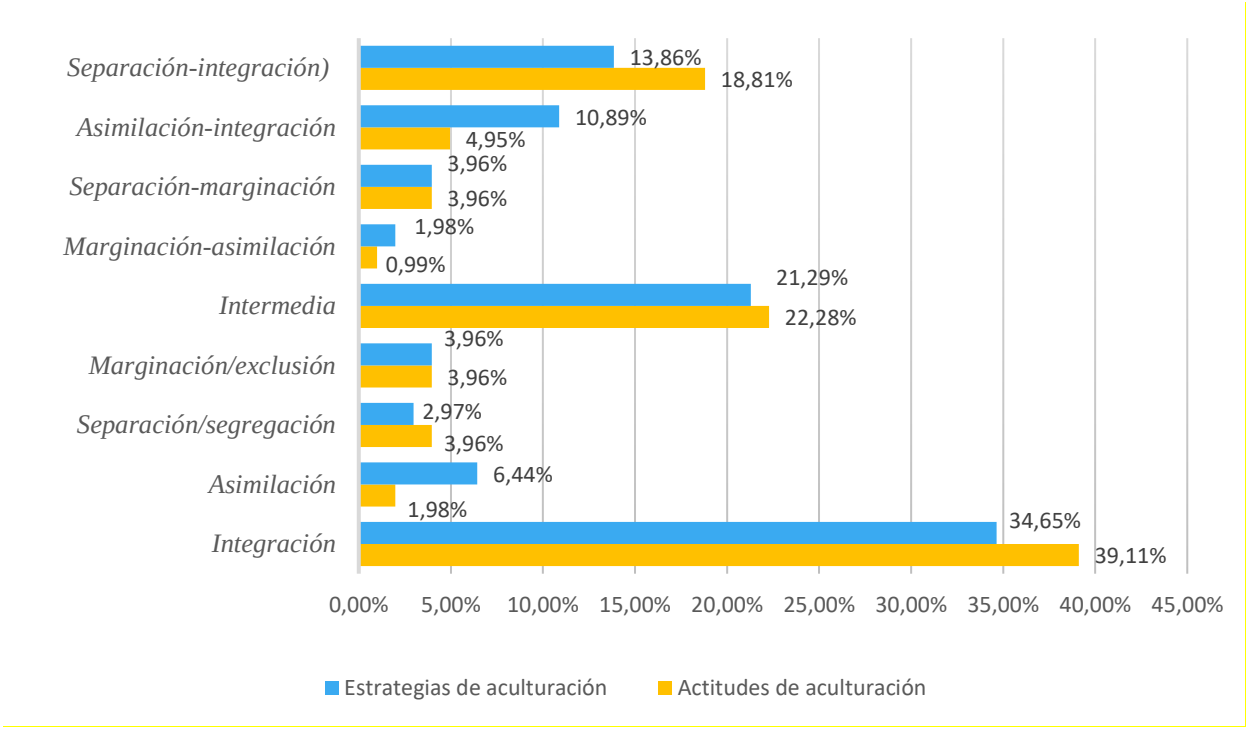
Nota: DT =desviación típica; p= Sig. (bilateral); valor de prueba = 3

El análisis de frecuencias bivariadas (Figura 11) confirma los resultados relativos a la estrategia de aculturación, ya que el 34.65% de los adolescentes de origen chino muestran por una estrategia de *integración*, seguida de un 21.29% que adoptan un estado *intermedio* respecto a la estrategia de aculturación (participantes que puntúan 3 en ambas entradas). Por su parte, un 13.86% adoptan la estrategia de *separación-integración* y un 10.89% de *asimilación-integración*. El resto de las opciones de aculturación se presentan en una menor medida en los adolescentes chinos, así un 6.44% muestran una estrategia *asimilación*, un 3.96% de *marginación* o *separación-marginación*, un 2.97% de *separación* y un 1.98% muestran una estrategia de *marginación-asimilación.*

En lo referido a la actitud de aculturación, el análisis de las frecuencias bivariadas (Figura 11) reporta unos resultados similares en lo relativo a la preferencia por la actitud de *integración* (39.11% de la muestra de los adolescentes de origen chino), seguida de un estado *intermedio* de actitud de aculturación (22.28% de los adolescentes de origen chino) y de la estrategia de *separación-integración* (18.81%). Con resultados muy inferiores se encuentra el 4.95% con una actitud de *asimilación-integración* y el 3.96% en una actitud de *separación* o *separación-marginación* o una actitud de *marginación*, el 1.98% de los participantes en la de *asimilación* y el 0.99% por una actitud de *marginación-asimilación.*

Figura 11

Distribución de frecuencias de las estrategias y actitudes de aculturación generales de los adolescentes de origen chino



Como podemos observar, tanto en las opciones para estrategias de aculturación como para la actitud de aculturación, la mayoría de los adolescentes de origen chino muestran preferentemente una opción de *integración,* seguida de una posición *intermedia, separación-integración y asimilación-integración.*

Estrategias y actitudes de aculturación específicas por ámbitos

A continuación, se muestran, en cada uno de los ámbitos del RAEM/MAAR, los promedios de las estrategias de aculturación y de las actitudes de aculturación preferidas.

En lo relativo a las estrategias de aculturación en el **plano real** (Tabla 25), se muestran las diferentes estrategias de aculturación en función de los diferentes ámbitos: *laboral (L), económico (E), social (S), familiar (F), religioso (R) y el de valores (V),* utilizando la Prueba T para realizar el análisis en cada uno de los ámbitos. Se descartan aquellos sujetos que indican no se posicionan en ninguno de ellos (“no sabe” -NS-).

Como se observa en la Tabla 25. los adolescentes chinos indicaron poner en marcha una estrategia de *integración* en los ámbitos social, familiar y de valores y una estrategia de *marginación/exclusión* en el ámbito religioso.

Tabla 25

Contraste de medias (valor 3) para las preguntas sobre estrategias de aculturación en los diferentes ámbitos (plano real)

	Ámbitos	**N**	$\bar{X}$	**Desv**	**t**	**gl**	**p**	**Diferencia de medias**
Mantienen (sociedad de origen)	*Laboral*	138	3.15	1.15	1.55	137	0.123	0.15
	Económico	160	3.76	1.04	9.30	159	**0.000**	0.76
	Social	166	3.60	1.12	6.84	165	**0.000**	0.60
	Familiar	164	3.99	0.95	13.28	163	**0.000**	0.99
	Religioso	144	2.33	1.53	-5.29	143	**0.000**	-0.67
	Valores	162	3.82	1.02	10.30	161	**0.000**	0.82
Han adoptado/ Practican (sociedad de acogida)	*Laboral*	133	3.25	1.03	2.79	132	**0.006**	0.25
	Económico	148	3.09	1.09	1.06	147	0.293	0.09
	Social	157	3.50	1.15	5.43	156	**0.000**	0.50
	Familiar	152	3.38	1.25	3.76	151	**0.000**	0.38
	Religioso	141	2.17	1.45	-6.78	140	**0.000**	-0.83
	Valores	152	3.21	1.20	2.16	151	**0.032**	0.21

Nota: $\bar{X}$ = media; DT =desviación típica; p= Sig. (bilateral); valor de prueba = 3

Los resultados de la distribución de frecuencias de las estrategias de aculturación por ámbitos confirman los resultados obtenidos y amplían la información (Tabla 26).

Tabla 26

Distribución de frecuencias de las estrategias de aculturación por ámbitos de los adolescentes de origen chino

	Laboral (%)	**Económico (%)**	**Social (%)**	**Familiar (%)**	**Religioso (%)**	**Valores (%)**
Integración	20.66	20.55	30.67	31.97	10.77	31.76
Asimilación	8.26	25.34	9.32	18.37	9.23	18.24
Separación/segregación	13.22	6.85	8	1.36	7.69	2.70
Marginación/exclusión	13.22	5.48	6.67	1.36	46.92	2.70
Intermedia	17.36	16.44	20.67	12.24	9.23	14.86
Marginación-asimilación	0	1.37	2.67	4.76	4.62	2.72
Separación-marginación	7.44	0	1.33	1.36	5.38	2.70
Asimilación-integración	11.57	16.44	8.67	14.97	4.62	20.27
Separación-integración)	8.26	7.53	12	13.61	1.54	4.05

En cuanto al **ámbito laboral**, gran parte de los participantes tienen preferencia por una estrategia de integración (20.66%) o una posición intermedia (17.36%). Por otro lado, se observa que un 13.22% optan por estrategias de separación/segregación, así como por estrategias de marginación exclusión, un 7.44% por estrategias de separación-marginación y ninguno de ellos por una estrategia de marginación-asimilación.

Respecto al **ámbito económico,** gran parte de los participantes optan por estrategias de asimilación (25.34%), integración (20.55%) y asimilación-integración o intermedio (16.44%). En el otro extremo, encontramos un reducido número de adolescentes de origen chino que optan por estrategias de marginación o asimilación (1.37%). No hay adolescentes chinos que se encuentren en una estrategia de separación-marginación (0%).

En el **ámbito social**, al igual que en el ámbito laboral, buena parte de los participantes optan por una estrategia de integración (30.67%) o una posición intermedia (20.67%) y valores muy bajos para una estrategia de marginación-asimilación (2.67%) o una estrategia de separación-marginación (1.33%).

Resultados muy similares podemos encontrar en el **ámbito familiar**, donde la mayor parte de los adolescentes de origen chino prefieren estrategias de integración con un 31.97%, seguidas por estrategias de asimilación con un 18.37%, por la asimilación-integración, con un 14.97%, o una posición intermedia con un 12.24%. En el extremo más bajo tan sólo el 1.36% tienen preferencia en el ámbito familiar por estrategias de separación/segregación, marginación/exclusión o separación marginación.

Del mismo modo en el **ámbito de valores**, encontramos resultados análogos, en los que la mayoría de los adolescentes optan por estrategias de integración (31.76%), seguido por los que eligen la asimilación-integración (20.27%) y aquellos que adoptan una estrategia

de asimilación (18.24%). La posición intermedia es adoptada por un 14.86% y tan sólo un 2.70% de los adolescentes de origen chino optan por estrategias de separación/segregación, marginación/exclusión o separación marginación.

Las mayores diferencias respecto al resto de valores las encontramos en el **ámbito religioso** dónde la mayoría de los adolescentes de origen chino opta por una estrategia de marginación/exclusión (46.92%), seguidas por estrategias de integración con un 10.77% o una posición intermedia o asimilación (9.23%). Por otro lado, observamos valores muy bajos para los que optan por una estrategia de marginación-asimilación (4.62%) o una estrategia de separación-marginación representada tan sólo por el 5.38% y tan solo el 1.54% por una estrategia de separación-integración.

En líneas generales, los resultados obtenidos muestran que los adolescentes de origen chino ponen en práctica, mayormente, una estrategia de integración, en los ámbitos: laboral (20.66%), social (30.67%), familiar (31.97%) y valores (31.76%). En el caso del ámbito económico la estrategia de asimilación es predominante (25.34%), aunque con resultados también elevados (20.55%) en la estrategia de integración al igual que en los ámbitos anteriores. Cabe destacar que el único ámbito en el que optan por una estrategia mayoritariamente de marginación/exclusión es en el ámbito religioso (46.92%), lo que muestra la preferencia del colectivo por no asimilar ni la cultura religiosa del país de acogida ni la del país de origen.

Centrándonos ahora en las actitudes de aculturación, es decir, el **plano ideal** (Tabla 27), a continuación, se muestran las diferentes actitudes de aculturación en función de los diferentes ámbitos: *político (P), bienestar social (BS), laboral (L), económico (E), social (S), familiar (F), religioso (R) y el de valores (V).* Se realiza análisis a través de Prueba T tomando

como muestra los valores que se posicionan dentro de alguno de los distintos ámbitos y descartando aquellos que indican no se posicionan en ninguno de ellos (NS).

Tabla 27

Contraste de medias (valor 3) para las preguntas sobre actitudes de aculturación en distintos ámbitos (plano ideal)

	Ámbitos	**N**	**Media**	**DT**	**t**	**gl**	**P**
Les gustaría mantener (sociedad de origen)	Político	128	3.07	1.05	0.76	127	0.451
	Bienestar social	158	3.43	1.10	4.93	157	**0.000**
	Laboral	161	3.70	3.37	2.62	160	**0.010**
	Económico	161	3.75	1.04	9.11	160	**0.000**
	Social	171	3.77	1.08	9.31	170	**0.000**
	Familiar	164	3.73	1.06	8.73	163	**0.000**
	Religioso	137	2.34	1.38	-5.64	136	**0.000**
	Valores	166	3.87	0.98	11.38	165	**0.000**
Les gustaría adoptar/practicar (sociedad acogida)	Político	127	3.02	1.10	0.24	126	0.809
	Bienestar social	146	3.51	0.82	7.51	145	**0.000**
	Laboral	144	3.47	0.99	5.73	143	**0.000**
	Económico	148	3.45	0.91	6.03	147	**0.000**
	Social	164	3.47	1.02	5.91	163	**0.000**
	Familiar	159	3.57	0.96	7.48	158	**0.000**
	Religioso	134	2.44	1.30	-5.00	133	**0.000**
	Valores	155	3.37	1.18	3.87	154	**0.000**

Nota: DT =desviación típica; p= Sig. (bilateral); valor de prueba = 3

El análisis de las medias (Tabla 27) obtenidas en las actitudes de aculturación por ámbitos, muestra que, si los adolescentes de origen chino pudiesen elegir, les gustaría adoptar una actitud de integración en los ámbitos de bienestar social, laboral, económico, social, familiar y valores, a excepción del ámbito religioso, en el que adoptarían una actitud de marginación. Las distribuciones de frecuencias obtenidas confirman los resultados anteriores y amplían la información (Tabla 28).

Tabla 28

Distribución de frecuencias de las actitudes de aculturación por ámbitos de los adolescentes de origen chino (plano ideal)

	P %	**BS** %	**L** %	**E** %	**S** %	**F** %	**R** %	**V** %
Integración	5.17	18.31	17.14	30.28	34.81	30.26	13.28	34.91
Asimilación	4.31	4.23	2.86	8.45	7.59	8.55	4.69	7.38
Separación/segregación	9.48	14.79	13.57	5.63	3.80	5.26	8.59	2.68
Marginación/exclusión	14.66	2.82	6.43	4.93	6.96	3.95	42.19	2.68
Intermedia	31.03	25.35	17.86	16.20	12.66	16.45	17.19	23.49
Marginación-asimilación	16.38	0	2.86	1.41	1.27	0	3.91	5.37
Separación-marginación	2.59	1.41	5.71	1.41	1.27	0	5.47	1.34
Asimilación-integración	9.48	19.71	22.14	22.54	22.78	16.45	1.55	14.77
Separación-integración)	6.90	13.38	11.43	9.15	8.86	19.08	3.13	7.38

Nota: P = político, BS = bienestar social, L = laboral, E = económico, S = social, F = familiar, R = religioso, V = valores

En lo relativo al **ámbito político** la mayoría opta por una actitud intermedia (31.03%) o una actitud de marginación-asimilación (16.38%) o marginación/exclusión (14.66%). Por el contrario, se observan valores bajos en cuanto a actitud de integración (5.17%) o asimilación (4.31%). Del mismo modo, también son bajos los resultados en cuanto a una actitud de separación-marginación (2.59%).

Del **ámbito de bienestar social**, observamos que al igual que en el caso anterior, la mayoría opta por una actitud intermedia (25.35%) o una actitud de asimilación-integración (19.71%) o de integración (18.31%). En el otro extremo, se observa que ninguno de los adolescentes chinos tiene una actitud de marginación-asimilación en lo relativo al ámbito de bienestar social y son pocos los que tienen una actitud de marginación (2.82) o separación-marginación (1.41%).

En cuanto al **ámbito laboral**, los resultados son muy dispersos, habiendo diversidad de actitudes; la mayoría opta por una actitud de asimilación-integración (22.14%), una posición intermedia (17.86%), una actitud de integración (17.14%) o una actitud de separación (13.57%). Se observa igualmente que son pocos los que tienen una actitud de marginación-asimilación o de asimilación con valores similares (2.86%) para ambas actitudes.

Respecto al **ámbito económico,** la mayoría optan por una actitud de integración (30.28%), o asimilación-integración (22.54%) y en el otro extremo encontramos el número de adolescentes de origen chino que tienen actitudes de separación-marginación (1.41%) o marginación-asimilación (1.41%).

En el **ámbito social**, al igual que en el ámbito laboral, la mayoría opta por una actitud de integración (34.81%) o una actitud de asimilación-integración (22.78%) y valores muy bajos para los que tienen actitudes de separación-marginación (1.27%) o marginación-asimilación (1.27%).

En el caso del **ámbito familiar** la mayor parte de los adolescentes de origen chino optan por una actitud de integración con un 30.26%, por una actitud de separación-integración (19.08%) o por una posición intermedia o de asimilación-integración (16.45%). Por el contrario, encontramos que ninguno de ellos muestra actitudes de marginación-asimilación o separación-marginación.

Resultados muy similares encontramos en **el ámbito de valores** donde, igual que en el caso anterior, gran parte de los adolescentes de origen chino optan por una actitud de integración con un 34.91%, por una posición intermedia (23.49%) o por una actitud de

asimilación-integración (14.77%). Igualmente, los resultados más bajos se observan en lo relativo a actitudes de separación-marginación (1.34%).

Finalmente, destaca que, en el **ámbito religioso**, gran parte de los adolescentes de origen chino optan por una actitud de marginación/exclusión (42.19%). Por otra parte, el 17.19% tiene una posición intermedia respecto al ámbito religioso y el 13.28% una actitud de integración. Tan solo el 1.55% tiene una actitud de asimilación-integración.

En líneas generales, los resultados obtenidos muestran que los adolescentes de origen chino ponen en práctica una diversidad de estrategias de aculturación, en los ámbitos de político (31.03%) y bienestar social (25.35%), la mayoría opta por una actitud intermedia, laboral (22.14%). En el caso de los ámbitos en económico (30.28%), social (34.81%), familiar (30.26%) y valores (34.91%), la estrategia de integración es predominante. Igual que el plano real, cabe destacar que en el ámbito religioso optan por una estrategia mayoritariamente de marginación/exclusión es en el ámbito religioso (42.19%), lo que muestra la preferencia del colectivo por no asimilar ni la cultura religiosa del país de acogida ni la del país de origen.

4.1.2.2. Aculturación Relativa según las Variables Psicosociales. A continuación, se presentan los resultados de aculturación en función del *prejuicio* y de otras variables psicosociales relacionadas con el proceso de aculturación: *sesgo endo-exogrupal, la identificación endogrupal, el contacto y la naturaleza del contacto con el exogrupo, la similitud percibida endo-exogrupal, la percepción de discriminación hacia los inmigrantes y la opinión sobre los autóctonos.*

4.1.2.2.1. El Prejuicio como Variable Relacionada con el Proceso de Aculturación.

Se presentan los resultados en la variable prejuicio hacia el exogrupo, siendo esta fundamental en el proceso de la aculturación. En la escala RAEM/MAAR, esta variable opera en función de tres variables consideradas como componentes del prejuicio: *la opinión sobre el exogrupo* (componente cognitivo del prejuicio, Ítem de 3a-3h), *la distancia social* preferida con el exogrupo (componente conativo o de intención conductual, ítem de 7a-7e) y las *emociones* (componente afectivo, ítem de 11a-11k). Al igual que el estudio de Navas et. al (2010), la puntuación en la variable ***opinión sobre el exogrupo*** (componente cognitivo de la actitud prejuiciosa), pueden oscilar desde 1 (muy malo) hasta 5 (muy bueno). No obstante, tal como lo define Navas (2010), se invierten las puntuaciones para hacerlas coherentes con una medida general de prejuicio, de manera que las puntuaciones altas en esta medida indican una peor opinión del exogrupo y, por tanto, un mayor prejuicio hacia él, mientras que las puntuaciones bajas indican mejor opinión del exogrupo y menos prejuicio hacia este. La puntuación en la variable ***distancia social*** (componente conativo o de intención conductual del prejuicio) preferida con el exogrupo, pueden oscilar desde 1 (mantener una relación íntima con personas del exogrupo, hasta 5 (prefiero no tener relación con el exogrupo). Es decir, las altas puntuaciones en esta escala indican un deseo o intención de mantener una alta distancia social (poca proximidad, cercanía o intimidad) con los miembros del exogrupo y, por el contrario, las puntuaciones bajas, indican una disposición a mantener una distancia social cercana (que implican un mayor grado de cercanía o proximidad) con personas del exogrupo. Finalmente, la puntuación en la variable ***emociones*** (componente afectivo de la actitud prejuiciosa) está compuesta por once emociones (tres positivas, cuatro negativas sutiles y cuatro negativas a largo plazo), las respuestas han sido desde 1 (no se experimenta

la emoción) hasta 5 (se experimenta mucho). Se invierte las puntuaciones de las emociones positivas, de modo que las altas puntuaciones indican mayor grado de experiencia de emociones negativas hacia exogrupo, mientras que las bajas puntuaciones indicarían niveles bajos o inexistentes de prejuicio exogrupal. En resumen, la medida de prejuicio con puntuaciones altas indica la presencia de prejuicio hacia exogrupo, mientras que las puntuaciones bajas indican niveles bajos o ausencia de prejuicio exogrupal.

A continuación, se muestran los resultados obtenidos dentro de las distintas variables de prejuicio en la muestra de adolescentes de origen chino, eliminando aquellos que optan por la opción de "no sabe" (NS) o no ha contestado esta pregunta. Como se puede ver en la Tabla 29. todas las puntuaciones medias son moderadas (en torno al punto medio de la escala de respuesta, 3) o bajas (en torno a 2), lo que indica que no existe una opinión negativa hacia el exogrupo ($\bar{X}$ = 2.41; DT = 0.65), ni un deseo de mantener una alta distancia social con los miembros del exogrupo ($\bar{X}$ = 2.45; DT = 0.76) o emociones negativas hacia estos ($\bar{X}$ = 2.58; DT = 0.60).

Tabla 29

Puntuaciones medias en las variables psicosociales de prejuicio

	N	**Media**	**DT**
Opinión sobre el exogrupo	186	2.41	0.65
Distancia social	186	2.45	0.76
Emociones	202	2.58	0.60

Nota: DT = desviación típica; p = Sig. (bilateral) es significativa de nivel 0.05

Se realizó un análisis de correlación para confirmar que la variable de prejuicio podía medirse empíricamente con las tres medidas como componentes de las actitudes prejuiciosas (Tabla 30), encontrándose que la *opinión sobre el exogrupo* (componente cognitivo del prejuicio) y la *distancia social* correlacionaban positivamente de forma estadísticamente significativa ($r = 0.336$. $p < 0.05$), lo que indicaría que una opinión negativa sobre el exogrupo se relaciona con una mayor distancia social; también se observó que la *opinión sobre el exogrupo* y la *emoción* correlacionaban positivamente ($r = 0.348$. $p < 0.05$), es decir, una opinión negativa sobre personas del exogrupo se relaciona con emociones negativas hacia estas; también la *emoción y la distancia social* correlacionaban positivamente ($r = 0.196$. $p < 0.05$), indicando que las emociones negativas hacia las personas del país de acogida se relacionan con una disposición a mantener una distancia social alta con estas.

Tabla 30

Correlaciones de prejuicio en las muestras de adolescente de origen chino

		Opinión sobre el exogrupo	**Distancia social**	**Emociones**
Opinión sobre el exogrupo	r	1		
	Sig. (bilateral)			
Distancia social	r	0.336	1	
	Sig. (bilateral)	**0.000**		
Emociones	r	0.348	0.196	1
	Sig. (bilateral)	**0.000**	**0.007**	

Nota: r = Correlación de Pearson; La correlación es significativa en el nivel 0.05 bilateral

Con el fin de comprobar la posible relación entre las estrategias de aculturación y los niveles de prejuicio en la muestra de adolescentes de origen chino, se han realizado un análisis de *Kruskal Wallis* (Tabla 31). Conviene señalar que se han considerado aquellos

participantes que se posicionan explícitamente dentro de una de las cuatro estrategias definidas (asimilación, integración, segregación/separación, y exclusión/ marginación), excluyendo aquellos datos de los participantes que se encuentran en posiciones intermedias *(intermedia, marginación-asimilación, separación-marginación, asimilación-integración, separación-integración*).

Tabla 31

Kruskal Wallis para las estrategias de aculturación con relación del prejuicio

	Estrategia	**N**	**Media**	**DT**	**H (gl)**	**p**
Opinión sobre el Exogrupo	Asimilación	14	2.01	0.65	9.58 (3)	**0.022**
	Integración	70	2.27	0.55		
	Separación	3	2.88	0.21		
	Marginación	8	2.66	0.53		
Distancia Social	Asimilación	14	2.14	0.36	6.94 (3)	0.074
	Integración	70	2.29	0.65		
	Separación	5	2.60	0.55		
	Marginación	6	2.67	0.52		
Emociones	Asimilación	14	2.24	0.42	7.43 (3)	0.060
	Integración	71	2.44	0.63		
	Separación	5	2.38	0.25		
	Marginación	8	2.76	0.13		

Nota: DT = desviación típica; p = nivel de significación 0.05

Como se puede ver la Tabla 31. existen diferencias estadísticamente significativas en función de la estrategia de aculturación adoptada en la variable de *opinión sobre el exogrupo* ($H(3)= 9.58$. $p<0.05$), los adolescentes de origen chino que optaron la estrategia asimilación ($\bar{X} = 2.01$; DT = 0.65) e integración ($\bar{X} = 2.27$; DT = 0.55), obtuvieron una media más baja que los que optaron separación ($\bar{X} = 2.88$; DT = 0.21) y marginación ($\bar{X} = 2.66$; DT = 0.53), y no así en *distancia social* ni en la variable de *emociones*.

4.1.2.2.2. Otras Variables Psicosociales Relacionadas con el Proceso de Aculturación y Estrategias. A continuación, se analizan los resultados obtenidos en las variables psicosociales relacionadas con el proceso de aculturación que han sido utilizadas en este estudio. Estas variables son: *sesgo endo-exogrupal, la identificación endogrupal, el contacto y la naturaleza del contacto con el exogrupo, la similitud percibida endo-exogrupal, la percepción de discriminación hacia los inmigrantes* y *la opinión sobre los autóctono*s. Con el fin de comprobar la posible relación entre las estrategia de aculturación y las variables psicosociales en la muestra de adolescentes de origen chino, se han realizado varios métodos estadísticos (descripción de medias y Kruskal Wallis*)*, empleando como variables dependientes las puntuaciones en las escalas de *sesgo endo-exogrupal*, la *identificación endogrupal*, el *contacto y la naturaleza del contacto con el exogrupo*, la *similitud percibida endo-exogrupal* y la *percepción de discriminación* hacia los inmigrantes, y como variables independientes las estrategias de aculturación (*asimilación, integración, segregación/separación* y *exclusión/ marginación*).

Sesgo endo-exogrupal

La medida de sesgo endo-exogrupal pretende medir hasta qué grado las personas tratan a los grupos internos de forma favorable o desfavorable en comparación con los grupos externos. Constaba de ocho ítems o ámbitos desde la pregunta 3a hasta 3h (exogrupo) y ocho ítems o ámbitos desde la pregunta 4a hasta 4h (endogrupo) (*sistema político y de gobierno, sistema de bienestar social, formas de trabajar, hábitos de consumo y economía doméstica, relaciones sociales, relaciones familiares, creencias y prácticas religiosas, y valores*). Se utiliza una escala de respuesta que oscila desde 1 (muy malo-a) hasta 5 (muy bueno-a).

La media del sesgo endo-exogrupal (sesgo total) se obtiene calculando la diferencia de la puntuación de la media de sesgo endogrupal y la puntuación de la media de sesgo exogrupal, lo que nos da unos valores entre -4 (sesgo exogrupal) y 4 (sesgo endogrupal), representando el punto intermedio entre ambos (0) la ausencia de sesgo.

Tabla 32

Media y Desviación típica de sesgo endo-exogrupal

	N	Media	Mínimo	Máximo	DT
Sesgo total	182	0.11	-1.92	3.00	0.74
Sesgo exogrupal	182	3.60	1.83	5.00	0.65
Sesgo endogrupal	182	3.71	2.00	5.00	0.68

Nota: DT = desviación típica

Como se puede ver la Tabla 32. se observa que la media obtenida de los resultados de análisis de la variable sesgo endo-exogrupal presenta valores muy cercanos al punto intermedio (0.11) por lo que no existe sesgo.

A continuación, se muestra el análisis del sesgo endo-exogrupal en relación con las estrategias de aculturación, tal y como se puede ver en la Tabla 33.

Tabla 33

Kruskal Wallis para sesgo endo-exogrupal con relación de estrategias de aculturación

	Est. aculturación	N	Media	DT	H (gl)	p
Sesgo total	Asimilación	14	0.22	0.75	0.56	0.906
	Integración	71	0.06	0.64	(3)	
	Separación	5	0.06	0.65		
	Marginación	8	0.20	0.55		
Sesgo exogrupal	Asimilación	14	3.33	0.53	4.43	0.218
	Integración	71	3.67	0.70	(3)	
	Separación	5	3.90	0.62		
	Marginación	8	3.35	0.45		
Sesgo endogrupal	Asimilación	14	3.89	0.78	6.94	0.074
	Integración	70	3.67	0.68	(3)	
	Separación	5	4.14	0.71		
	Marginación	8	3.42	0.29		

Nota: DT = desviación típica; p = nivel de significación 0.05

Como se observa, a pesar de que los adolescentes chinos se sitúan en diferentes estrategias, no se observan diferencias estadísticamente significativas entre el sesgo total (H(3)= 0.56. p = 0.906). y las diferentes estrategias (Tabla 33). Tampoco se observa diferencias significativas entre los adolescentes de origen chino que optan diferentes estrategias que tienen sesgo hacia el exogrupo (H(3)= 4.43. p = 0.218). ni hacia el endogrupo (H(3)= 6.94. p = 0.074).

Identificación con el endogrupo

La variable identificación con el endogrupo, se mide a través de dos preguntas (ítem 2a y 2b), la primera se refiere a la intensidad de la identificación con el endogrupo de origen chino y la segunda al orgullo de pertenencia al endogrupo de origen. En ambos casos los participantes utilizaron una escala Likert que oscilaba desde 1 (nada) hasta 5 (mucho).

Tal y como se puede ver, en la Tabla 34 se presenta la descripción de las medias y desviaciones de esta variable.

Tabla 34

Media y Desviación típica de identificación con el endogrupo adolescentes origen chino

	N	**Media**	**DT**
¿En qué grado te sientes chino?	202	3.96	0.98
En qué grado te sientes orgulloso/a de ser chino/a?	202	4.21	0.95

Nota: DT = desviación típica

El resultado de las puntuaciones medias en ambos ítems obtenidas en la muestra de los adolescentes de origen chino (Tabla 33), muestran un grado elevado de identificación con el endogrupo de origen chino ($\bar{X}$ = 3.96; DT = 0.98), así como un gran sentimiento de orgullo de pertenencia al mismo ($\bar{X}$ = 4.21; DT = 0.95).

Con el fin de observar si existen diferencias estadísticamente significativas en función de las diferentes estrategias de aculturación adoptadas, se realiza un análisis Kruskal Wallis (Tabla 35)

Tabla 35

Kruskal Wallis para identificación con el endogrupo con relación de estrategias de aculturación

	Ítem	Estrategia	N	Media	DT	H(gl)	p
Identificación con el endogrupo	¿En qué grado te sientes chino?	Asimilación	14	4.00	1.18	1.88 (3)	0.598
		Integración	71	3.90	0.96		
		Separación	5	4.40	0.89		
		Marginación	8	3.75	1.04		
	¿En qué grado te sientes orgulloso/a de ser chino/a?	Asimilación	14	3.86	1.29	1.59 (3)	0.662
		Integración	71	4.24	0.90		
		Separación	5	4.20	1.10		
		Marginación	8	4.50	0.76		

Nota: DT = desviación típica; H = H de Kruskal Wallis; p = la diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Los resultados relativos a la relación entre las estrategias de aculturación e identificación con la identificación del endogrupo no muestran diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones en lo relativo a *la cuestión referida al grado en que se sienten chinos* (H(3)= 1.88. p = 0.598) ni al grado en que se sienten orgullosos de ser chinos (H(3)= 1.59. p = 0.662).

Contacto con el exogrupo

El grado de contacto con el exogrupo se analiza a través del ítem 5 relativo al grado de contacto mantenido con personas españolas, el cual está compuesto por seis alternativas de respuesta, correspondientes a los seis niveles de contacto (desde 1 “ningún contacto” hasta 6 “su pareja es español/a”). Dado que los participantes podían señalar varias opciones, se utilizó para los análisis la opción más inclusiva (la que indicaba un mayor contacto con personas del exogrupo).

Como podemos observar en la Tabla 36. los valores obtenidos ($\bar{X}$ = 3.81; DT = 0.84) indican que los adolescentes de origen chino tienen un contacto estrecho con las personas españolas.

Tabla 36

Media y Desviación típica de contacto con el exogrupo

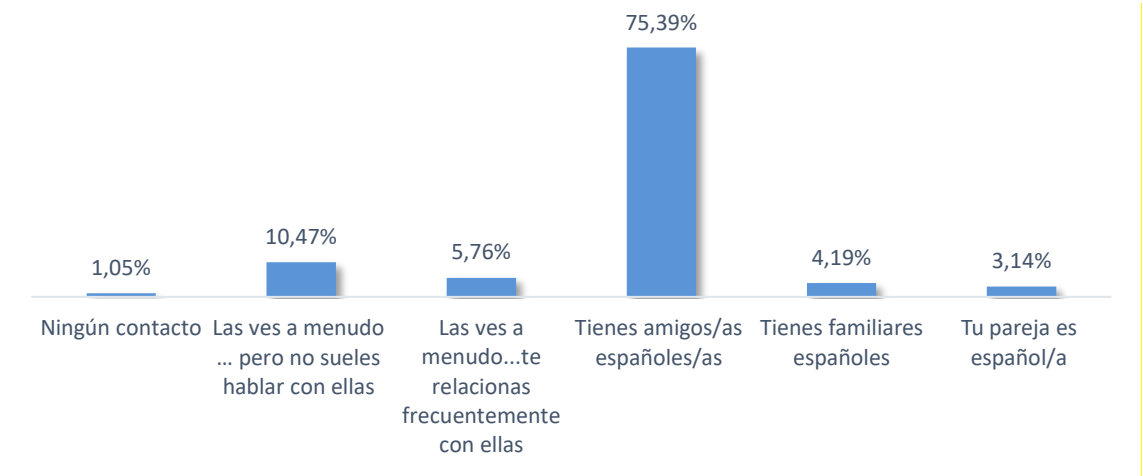
	N	Media	DT
¿Cuál es el grado de contacto que mantienes con personas españolas?	191	3.81	0.84

Nota: DT = desviación típica

A continuación, se muestran más detalladamente las frecuencias de las respuestas a esta pregunta *¿Cuál es el grado de contacto que mantienes con personas españolas?* (Figura 12).

Figura 12.

Frecuencia del grado del contacto con el exogrupo de los adolescentes de origen chino



Como se observa, la mayoría de los adolescentes chinos aseguran tener amigos españoles (75.39%). Solo un pequeño porcentaje de adolescentes chinos ven a las personas españolas, pero no suelen hablar con ellas (10.72%) o no tienen ningún contacto (1.05%). Asimismo, existe también un pequeño porcentaje de adolescentes chinos que tienen familiares españoles (4.19%) o una pareja española (3.14%).

Asimismo, se realiza un análisis *Kruskal Wallis* para observar la relación entre las estrategias de aculturación y el *contacto con el exogrupo* (Tabla 37).

Tabla 37

Kruskal Wallis contacto con el exogrupo en relación con las estrategias de aculturación

	Ítem	**Estrategia**	**N**	**Media**	**DT**	**H(gl)**	**P**
Contacto con el exogrupo	¿Cuál es el grado de contacto que mantienes con personas españolas?	Asimilación	14	4.43	0.85	13.99 (3)	**0.003**
		Integración	67	3.88	0.75		
		Separación	5	2.80	1.10		
		Marginación	8	4.00	0.00		

Nota: DT = desviación típica; p = la diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Se observa una diferencia estadísticamente significativa ($H(3) = 13.99$; $p<0.05$) respecto a la estrategia de aculturación y el contacto con el exogrupo. Cabe destacar que los adolescentes chinos que optan por una estrategia de asimilación obtienen la puntuación media más alta de contacto con el exogrupo ($\bar{X} = 4.43$; DT = 0.85), igualmente el grupo que opta por una estrategia de integración también obtiene un alto valor de puntuación media ($\bar{X} = 3.88$; DT = 0.75) y los que optan por la estrategia de separación ha sido la más baja ($\bar{X} = 2.80$; DT = 1.10).

Naturaleza del contacto

En la escala RAEM/MAAR, el ítem 6 se utiliza para evaluar la *naturaleza del contacto* con el exogrupo, pudiendo oscilar las alternativas de respuesta entre 1 (muy desagradable) hasta 5 (muy agradable). Los resultados muestran un trato positivo con las personas españolas (Tabla 38).

Tabla 38

Media y Desviación típica de naturaleza del contacto de adolescentes de origen chino

	N	**Media**	**DT**
"¿Cómo consideras que ha sido el contacto que has tenido o tienes con personas españolas?	190	3.78	0.95

Nota: DT = desviación típica

A continuación, se realizó el análisis de *Kruskal Wallis* para analizar la relación entre esta variable y la estrategia de aculturación (Tabla 39). No se encontraron diferencias significativas para ninguna de las diferentes estrategias (H (3) = 5.56; p = 0.135). Sin embargo, se observa que la puntuación media en naturaleza del contacto es más elevada en la estrategia de aculturación de *asimilación*, resultando así el contacto más positivo.

Tabla 39

Kruskal Wallis naturaleza del contacto en relación con las estrategias de aculturación

	Ítem	**Estrategia**	**N**	**Media**	**DT**	**H(gl)**	**P**
Naturaleza del contacto	¿Cómo consideras que ha sido el contacto que has tenido o tienes con personas españolas?	Asimilación	14	4.36	0.50	5.56 (3)	0.135
		Integración	67	3.87	0.78		
		Separación	5	3.80	1.10		
		Marginación	8	3.75	0.89		

Nota: DT = desviación típica; p = la diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Distancia social

Los resultados relativos a distancia social han sido reflejados en la Tabla 29 y Tabla 31. Se realizó a los adolescentes la siguiente pregunta: *"Si pudieras elegir, ¿hasta dónde estarías dispuesto/a a llegar en tu relación con personas españolas?"* La opción de "tener amigos/as españoles/as" fue seleccionada por el 41.6% de la muestra, seguida de la opción "tener vecinos/as o compañeros/as de trabajo españoles" (30.7%), "permitir que mis hijos/as eligieran como pareja a una persona española (22.3%) y "formar una familia con una persona española (18.3%). La opción de "prefiero no tener relación con personas españolas" solo fue seleccionada por el 1% de la muestra. Los análisis realizados con la variable *distancia social* no indicaron diferencias significativas entre los cuatro grupos de estrategias de aculturación entre las opciones de la distancia social ($H(3) = 6.94$; $p = 0.074$), como se puede ver en la Tabla 31.

Similitud Percibida endo-exogrupal

Esta variable se mide con la pregunta (ítem 8) *"¿Cómo de diferentes o de parecidos crees que son los españoles a las personas de China en los siguientes aspectos?"* (Anexo 3), es decir, sobre el grado de diferencia o de parecido que los participantes adolescentes de origen chino percibían con personas del exogrupo en distintos ámbitos de la sociedad (sistema político y de gobierno, sistema de bienestar social, formas de trabajar, hábitos de consumo y economía doméstica, relaciones sociales, relaciones familiares, creencias y prácticas religiosas, y valores). Las respuestas oscilaron entre 1 (muy diferente) y 5 (muy similar), se excluye la opción "no sabe" de las respuestas recibidas. En la Tabla 40 se presenta la descripción de las medias y desviaciones de esta variable.

Tabla 40

Media y Desviación típica de similitud percibida endo-exogrupal por ámbitos de adolescentes de origen chino

	N	Media	DT
Similitud percibida endo-exogrupal	192	2.53	0.81
- Sistema político y de gobierno	151	1.95	0.85
- Sistema de bienestar social	162	2.51	1.20
- Formas de trabajar	167	2.19	1.08
- Hábitos de consumo y economía doméstica	167	2.46	1.21
- Relaciones sociales	181	2.86	1.14
- Relaciones familiares	180	2.77	1.21
- Creencias y prácticas religiosas	153	2.29	1.04
- Valores	170	2.86	1.24

Nota: DT = desviación típica

Como puede verse en la Tabla 42. la media de las puntuaciones de *similitud percibida endo-exogrupal* es moderadamente baja ($\bar{X}$ = 2.53; DT = 0.81), por lo que se tiende a percibir que existe diferencia entre ambas culturas. En concreto, el sistema político tiene la puntuación media más baja ($\bar{X}$ = 1.95; DT = 0.85). Otras puntuaciones medias bajas se encuentran en las formas de trabajo ($\bar{X}$ = 2.19; DT = 1.08) y la religión ($\bar{X}$ = 2.29; DT = 1.04). Otros ámbitos como las relaciones sociales ($\bar{X}$ = 2.86; DT = 1.14), las relaciones familiares ($\bar{X}$ = 2.77; DT = 1.21) y los valores ($\bar{X}$ = 2.86; DT = 1.24) tienen puntuaciones medias ligeramente superiores en relación con los otros ámbitos, aunque siguen estando por debajo de 3.

A continuación, se realiza el análisis de *Kruskal Wallis* para ver la relación entre esta variable y la estrategia de aculturación (Tabla 41), no encontrándose diferencias estadísticamente significativas entre esta variable y las estrategias de aculturación (H (3) = 4.52; P = 0.211.

Tabla 41

Kruskal Wallis para similitud percibida endo-exogrupal con relación de estrategias de aculturación

	Ítem	Estrategia	N	Media	DT	H(gl)	P
Similitud percibida endo-exogrupal	¿Cómo de diferentes o de parecidos crees que son los españoles a las personas de China?	Asimilación Integración Separación Marginación	12 69 5 8	2.83 2.35 3.13 2.63	0.89 0.81 1.38 1.01	4.52 (3)	0.211

Nota: DT = desviación típica; p = la diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Emociones hacia el exogrupo

Dado que la puntuación total en esta escala se utilizó como un componente de la medida de prejuicio, ya ha sido reflejada anteriormente (ver la Tabla 29 y 31). No obstante, en este apartado se detallan las puntuaciones medias obtenidas en cada una de las emociones (Tabla 42)

Tabla 42

Media y Desviación típica de emociones de adolescentes de origen chino hacia el exogrupo

	N	Media	DT
Admiración	202	2.84	1.06
Desconfianza	202	3.02	0.95
Simpatía	199	3.64	0.86
Incomodidad	202	2.82	1.11
Inseguridad	200	2.84	1.12
Respeto	199	3.60	0.93
Indiferencia	202	3.16	1.21
Irritación	202	2.49	1.01
Miedo	202	1.94	1.00
Odio	202	2.19	1.20
Desprecio	202	1.99	1.11

Nota: DT = desviación típica

Como se observa en la Tabla 42, las emociones positivas que se experimentan en mayor medida hacia los españoles son simpatía ($\bar{X}$ = 3.64; DT = 0.86) y respeto ($\bar{X}$ = 3.60; DT = 0.93). Por el contrario, las emociones negativas que se experimentan en menor medida son miedo ($\bar{X}$ = 1.94; DT = 1.00), desprecio ($\bar{X}$ = 1.99; DT = 1.11) u odio ($\bar{X}$ = 2.19; DT = 1.20).

Como se puede ver en la Tabla 31 y se ha señalado anteriormente el resultado obtenido, en caso de los adolescentes de origen chino, la estrategia de aculturación no ha producido diferencias estadísticamente significativas en la variable de emociones.

Percepción de discriminación hacia los inmigrantes

Para medir la discriminación percibida hacia los inmigrantes o más bien decir si los adolescentes de familias inmigrantes chinas se sienten más discriminados que el colectivo español en esta sociedad, se utilizó una escala de siete ítems (desde el Ítem 14a hasta el Ítem 14g) en la que los participantes tenían que indicar *"¿En qué grado crees que las personas de China son peor tratadas aquí que las personas españolas en los siguientes aspectos?"* (Anexo 3).

Se concreta en siete ámbitos (político, de bienestar social, vivienda, trabajo, social, medios de comunicación y religioso). La escala de respuesta oscilaba desde 1 (nada) hasta 5 (mucho). Las puntuaciones de esta pregunta, es decir, cuanto más alta es la puntuación, más grave es la discriminación percibida y, al contrario, cuanto menor es la puntuación, menos grave es la discriminación experimentada.

Tabla 43

Media y Desviación típica de percepción de discriminación hacia los inmigrantes

	N	Media	DT.
Político (participación política, leyes, etc.)	200	2.90	1.22
Bienestar social (educación, sanidad y servicios sociales)	201	2.61	1.05
Vivienda (alquiler, compra, préstamos, etc.)	198	2.65	1.09
Trabajo (ritmo de trabajo, horario, condiciones laborales)	200	2.63	1.04
Social (lugares habituales de relación social y diversión)	200	2.80	1.11
Los medios de comunicación (nacionales o locales)	200	2.93	1.16
Religioso (cumplimiento personal de oblig. O proh. Religiosas)	199	2.26	1.03
Percepción total	201	2.69	0.79

Nota: DT = desviación típica

Como puede verse en la Tabla 43. las puntuaciones medias de los participantes adolescentes de origen chino han sido moderadamente bajas en todos los ámbitos, confirmando niveles moderados bajos de discriminación percibida. En los ámbitos *político* ($\bar{X}$ = 2.90; DT = 1.22), *los medios de comunicación* ($\bar{X}$ = 2.93; DT = 1.16) y *social* (lugares habituales de relación social y diversión) ($\bar{X}$ = 2.80; DT = 1.11), consideran un nivel medio de percepción de discriminación. En cuanto a los ámbitos de *bienestar social*, *vivienda* y *trabajo*, se obtienen las medias ligeramente bajas, indicando que los adolescentes chinos están sintiendo algo de discriminación. Por último, el ámbito *religioso* obtiene la media más baja de todos los ámbitos ($\bar{X}$ = 2.26; DT = 1.03), interpretándose que en este ámbito el grupo de los jóvenes chinos ha percibido discriminación en un grado elevado.

A continuación, se realiza el análisis de *Kruskal Wallis* para ver la relación entre esta variable y las diferentes estrategias de aculturación (Tabla 44).

Tabla 44

Kruskal Wallis para en percepción de discriminación con relación de estrategias de aculturación

	Ítem	Estrategia	N	Media	DT	H(gl)	p
Percepción discriminación hacia los inmigrantes	¿En qué grado crees que las personas de China son peor tratadas aquí que las personas españolas?	Asimilación	14	2.70	0.77	8.61 (3)	**0.035**
		Integración	70	2.52	0.80		
		Separación	5	2.74	0.74		
		Marginación	8	3.37	0.69		

Nota: DT = desviación típica; p = la diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Se obtienen diferencias estadísticamente significativas en esta variable en relación a la estrategia de aculturación ($H(3) = 8.61$; $p<0.05$). El grupo de marginación ha obtenido la mayor media que los otros tres grupos de estrategia (asimilación, integración y separación). Lo que refleja que los adolescentes de origen chino que optan la estrategia de marginación sienten la discriminación más que los demás.

4.1.3. Sentimiento de Pertenecía de la Segunda Generación de Familias Inmigrantes Chinas

Este análisis de los resultados que se presenta se ha realizado a través de la Escala del sentimiento de pertenencia (Zhou y Rodríguez, 2020; Anexo 4) la cual está estructurada en dos dimensiones, la *cognitivo-afectiva* y la *social*. Se parte del análisis descriptivo de las mismas, utilizando para ello los datos de las medias y las desviaciones típicas. A continuación, se analizó la varianza de los datos de las distintas dimensiones mediante ANOVA de un factor y la prueba t de Student para muestras independientes, y se calcularon los tamaños de los efectos mediante el estadístico Eta cuadrado para observar la pertenencia

étnica de los adolescentes de familias inmigrantes chinas y sus diferencias estadísticamente significativas. Por último, se realizó un análisis de clúster o de conglomerados por el método K-means para determinar distintos perfiles de los participantes de familias inmigrantes chinas según su nivel de pertenencia a su grupo étnico.

4.1.3.1. Dimensiones Relacionadas con el Sentimiento de Pertenencia. La escala está compuesta por 24 ítems con un formato de respuesta de escala tipo Likert del 0 a 4. donde 0 indica "totalmente en desacuerdo" y 4 "totalmente de acuerdo". Para interpretar los resultados se considera una puntuación alta a la superior a 3. media-alta entre 2 y 3. media-baja entre 1 y 2. y baja entre 0 y 1.

Según los resultados obtenidos para n = 202. los participantes de origen chino muestran un nivel medio-alto, tanto en la dimensión *cognitivo-afectiva* ($\bar{X}$ = 2.28; DT =1.10), como en la dimensión *social*, con una media de 2.95 (DT = 0.88), ya que en todos los subdimensiones la media se valora como medio alta o alta, a excepción del sentimiento de rechazo, tal y como se puede observar en los resultados por subdimensiones (Tabla 45).

Tabla 45

Media y desviación típica de las subdimensiones Escala de sentimiento de pertenencia

	Subdimensiones	**Ítems**	**N**	**Media**	**DT**
Cognitivo-Afectiva	*CA1.Conocimientos grupo pertenencia*	1-4	202	2.34	0.79
	CA2.Sentimiento grupo étnico	5-7	202	3.12	0.83
	CA3.Sentimiento de apoyo	8-9	202	2.56	0.84
	CA4.Relaciones interpersonales	10-14	202	2.45	0.80
	CA5.Sentimiento de rechazo	15-17	202	0.86	0.84
	Total			2.28	1.10
Social	*S1. Costumbres y tradiciones*	18-19	202	3.49	0.62
	S2. Normas	20-22	202	2.83	0.59
	S3. Conducta	23-24	202	2.58	0.83
	Total			2.95	0.88

Nota: DT =desviación típica

Analizando cada una de las dimensiones por subdimensiones (Tabla 45) y sus respectivos ítems (Tabla 46), se puede observar que hay una subdimensión valorada alta en la dimensión *cognitivo-afectiva:* el *sentimiento hacia el grupo étnico* ($\bar{X}$ = 3.12; DT = 0.83), en la que destacan dos ítems valorados como altos relativos a su *sentimiento de felicidad* y *de orgullo por formar parte de la cultura china* (ítem 5. $\bar{X}$ = 3.23; DT = 0.92; ítem 6. $\bar{X}$ = 3.33; DT = 0.89), y uno valorado como medio-alto, el *sentimiento de unión frente a su grupo étnico* (ítem 7. $\bar{X}$ = 2.81; DT = 1.05).

Siguiendo con la dimensión *cognitivo-afectiva*, se muestran tres subdimensiones con una valoración medio-alta: *conocimientos sobre el grupo de pertenencia* ($\bar{X}$ = 2.34; DT = 0.79), *sentimiento de apoyo* ($\bar{X}$ = 2.56; DT = 0.84) *y relaciones interpersonales* ($\bar{X}$ = 2.45; DT = 0.80).

Tabla 46

Medias y desviaciones de los ítems y dimensiones cognitivo-afectiva y social

		Ítems	Media	DT
Cognitivo-Afectiva	Conocimientos grupo pertenencia	1. Comprendo lo que significa e implica formar parte de la cultura china.	3.06	0.90
		2. He hablado con otras personas para aprender más sobre los valores de la cultura china.	2.59	1.17
		3. He invertido tiempo para averiguar más sobre la historia china.	2.27	1.19
		4. Conozco más sobre la historia de china que de España.	1.53	1.28
	Sentimiento Grupo étnico	5. Me siento feliz de ser parte de la cultura china.	3.23	0.92
		6. Me siento orgulloso/a de la cultura china.	3.33	0.89
		7. Siento una fuerte unión con mi propio grupo étnico (chino).	2.81	1.05
	Sentimiento de apoyo	8. Me siento apoyado por chinos cuando tengo problemas.	2.70	1.06
		9. Me siento apoyado por españoles cuando tengo problemas.	2.43	1.17
	Relaciones interpersonales	10. Me siento mejor estando con personas chinas.	2.61	1.14
		11. Procuro relacionarme principalmente con personas chinas.	1.90	1.25
		12. Creo que es importante buscar y mantener relaciones con personas españolas.	2.76	0.96
		13. Prefiero que mi pareja sea de etnia china	2.67	1.21
		14. Asisto a grupos y organizaciones que están compuestas por personas de mi grupo étnico (chino).	2.29	1.25
	Sentimiento de rechazo	15. Me siento rechazado por la gente española.	1.00	1.17
		16. Me siento discriminado por gente de otros grupos étnicos.	1.04	1.11
		17. Me siento o me he sentido recriminado por gente china cercana a mí por relacionarme con gente española.	0.55	0.92
Social	Costumbres y tradiciones	18. Respeto las costumbres y las tradiciones de China.	3.66	0.59
		19. Respeto las costumbres y las tradiciones de España.	3.32	0.94
	Normas	20. Creo que son importantes las normas de convivencia de España.	3.01	0.91
		21. Creo que las personas de mi grupo étnico deben saber convivir con otros grupos étnicos.	3.20	0.85
		22. Considero importante introducir las normas de otra cultura a personas de mi cultura china.	2.30	0.91
	Conducta	23. Considero que es importante tener una buena conducta para que la sociedad me acepte.	2.89	0.98
		24. Creo que tener una buena conducta hacia los españoles me hace sentir más integrado en la sociedad.	2.27	0.99

Nota: DT =desviación típica

En cuanto a la subdimensión denominada *conocimientos sobre el grupo de pertenencia*, hay un solo ítem alto (ítem 1. $\bar{X}$ = 3.06; DT = 0.90), dónde se ponen de relieve aspectos comunicativos que se necesitan para comprender para formar parte de la cultura china: hablar con otras personas para aprender la cultura (ítem 2. $\bar{X}$ = 2.59; DT = 1.17), así como investigar en la misma (ítem 3. $\bar{X}$ = 2.27; DT = 1.19). Por otra parte, se muestra un nivel medio-bajo en el ítem 4 ($\bar{X}$ = 1.53; DT = 1.28), lo que pone de relieve que conocen más la historia de España que la de China.

Por otra parte, en el subdimensión *sentimiento de apoyo* hay dos ítems valorados medio-altos, que corresponden tanto el hecho de *sentirse apoyados por su grupo étnico* (chino), (ítem 8. $\bar{X}$ = 2.70; DT = 1.06), como por el *español* (ítem 9. $\bar{X}$ = 2.43; DT = 1.17). En la tercera~~,~~ subdimensión: *relaciones interpersonales,* se encuentran cuatro ítems valorados medio-altos. Por un lado, manifiestan *sentirse mejor estando con personas chinas* (ítem 10. $\bar{X}$ = 2.61; DT = 1.14); y, por otro lado, creen que es *importante mantener relaciones con persona españolas* (ítems 12. $\bar{X}$ = 2.76; DT = 0.96), pero prefieren que *su pareja sea china* (ítem 13. $\bar{X}$ = 2.67; DT = 1.21) y asisten *a grupos y organizaciones que están compuestas por personas de su grupo étnico (chino)* (ítem 14. $\bar{X}$ = 2.29; DT = 1.25). Sin embargo, el ítem: *procuran relacionarse principalmente con personas chinas* está valorado en nivel bajo (ítem 11. $\bar{X}$ = 1.90; DT = 1.25), por lo que valoran el hecho de relacionarse con personas españolas.

Finalmente, destacar en un sentido positivo, el nivel bajo de la subdimensión relativa al *sentimiento de rechazo* ($\bar{X}$ = 0.86; DT = 0.84), donde se manifiesta un bajo *sentimiento de rechazo* tanto por parte de gente española (ítem 15. $\bar{X}$ = 1.00; DT = 1.17), como por parte de *otros grupos étnicos* (ítem 16. $\bar{X}$ = 1.04; DT = 1.11), además, tampoco *se sienten en su*

mayoría discriminados por personas de su grupo étnico por el hecho de relacionarse con gente española (ítem 17. $\bar{X}$ = 0.55; DT = 0.92).

Siguiendo con los resultados de la dimensión *social*, destaca la subdimensión *costumbres y tradiciones* ($\bar{X}$ = 3.49; DT = 0.62), muestra un nivel alto nivel como subdimensión, así como en cada uno de los ítems que la componen, mostrando así respeto tanto *a las costumbres y tradiciones chinas* (ítem 18. $\bar{X}$ = 3.66; DT = 0.59), como a las *españolas* (ítem 19. $\bar{X}$ = 3.32; DT = 0.94). En cuanto a la subdimensión *normas* ($\bar{X}$ = 2.83; DT = 0.59), se consideran muy importantes *las normas de convivencia de España* (ítem 20. $\bar{X}$ = 3.01; DT = 0.91), así como que las *personas de su propia etnia sepan convivir con otros grupos étnicos* (ítem 21. $\bar{X}$ = 3.20; DT = 0.85), y también en un nivel alto se valora el hecho de poderse convertir en *agentes que introduzcan normas de otra cultura a personas de la cultura china* (ítem 22. $\bar{X}$ = 2.30; DT = 0.91).

Finalmente, en la subdimensión *conducta* ($\bar{X}$ = 2.58; DT = 0.83), se observan valoraciones de nivel medio-alto en ambos ítems: valoran que para sentirse aceptados en la sociedad *hay que tener una buena conducta* (ítem 23. $\bar{X}$ = 2.89; DT = 0.98), y que para *sentirse más integrados hay que tener una buena conducta hacia los españoles* (ítem 24. $\bar{X}$ = 2.27; DT = 0.99).

4.1.3.2. Sentimiento de Pertenencia en función de las Variables Sociodemográficas. A continuación, se muestran los datos obtenidos relativos al análisis del sentimiento de pertenencia en relación con las siguientes variables sociodemográficas: sexo, lugar nacimiento, edad, ocupación y tipo de centro educativo.

El sentimiento de pertenencia en relación con el sexo

Con el fin de comparar al grupo de hombres y mujeres en cuanto a las dimensiones de la escala de sentimiento de pertenencia, se realizó la prueba de t de Student para muestras independientes. Antes de llevar a cabo la prueba se realizó la prueba de homogeneidad de varianzas con la prueba de Levene, los datos mostraron que la subescala sentimiento de grupo étnico y la de costumbres y tradiciones, incumplían el supuesto ($p<0.05$), por lo que los resultados de la prueba de t de Student se interpretarán sin asumir igualdad de varianzas para dichas variables.

En la Tabla 47 se muestran los resultados de la prueba de t de Student para ambas dimensiones en función del sexo. En cuanto a la dimensión cognitiva-afectiva, se observa que tres de las cinco subdimensiones son significativas ($p<0.05$): *sentimiento de pertenencia al grupo étnico*, *sentimiento de apoyo*, y *relaciones interpersonales.* Por otra parte, también es significativa la subdimensión *costumbres y tradiciones* de la dimensión *social*.

Los resultados muestran diferencias significativas en las cuatro subcategorías entre el grupo de chicas y chicos, siendo el grupo de chicas el que mayor media muestra en comparación con los chicos en todas las subdimensiones.

Tabla 47

Prueba T de Student para las dimensiones de Sentimiento de pertenencia en función de sexo de los participantes

		Sexo	Media	DT	t	Gl	p	Eta²
Cognitivo - afectiva	*Conocimientos grupo pertenencia*	Hombre	2.26	0.80	-1.202	200	0.231	0.007
		Mujer	2.39	0.78				
	Ítem 1	Hombre	2.89	0.92	-0.860	200	0.391	
		Mujer	3.00	0.89				
	Ítem 2	Hombre	2.41	1.16	-1.875	200	0.062	
		Mujer	2.72	1.16				
	Ítem 3	Hombre	2.22	1.19	-0.490	200	0.624	
		Mujer	2.31	1.18				
	Ítem 4	Hombre	1.51	1.20	-0.213	200	0.832	
		Mujer	1.55	1.34				
	Sentimiento grupo étnico	Hombre	2.98	0.92	-2.098	146.912	**0.046**	0.025
		Mujer	3.22	0.75				
	Ítem 5	Hombre	3.14	0.98	-1.145	199	0.254	
		Mujer	3.29	0.88				
	Ítem 6	Hombre	3.11	1.04	-2.875	200	**0.004**	
		Mujer	3.47	0.74				
	Ítem 7	Hombre	2.67	1.15	-1.617	200	0.107	
		Mujer	2.91	0.97				
	Sentimiento de apoyo	Hombre	2.40	0.90	-2.329	200	**0.021**	0.026
		Mujer	2.67	0.79				
	Ítem 8	Hombre	2.52	1.15	-1.989	200	**0.048**	
		Mujer	2.82	0.97				
	Ítem 9	Hombre	2.27	1.21	-1.536	200	0.126	
		Mujer	2.53	1.13				
	Relaciones interpersonales	Hombre	2.31	0.80	-1.979	200	**0.049**	0.019
		Mujer	2.54	0.78				
	Ítem 10	Hombre	2.52	1.30	-0.971	200	0.333	
		Mujer	2.68	1.02				
	Ítem 11	Hombre	1.77	1.15	-1.219	200	0.224	
		Mujer	1.98	1.30				
	Ítem 12	Hombre	2.62	0.96	-1.770	200	0.078	
		Mujer	2.86	0.95				
	Ítem 13	Hombre	2.54	1.25	-1.203	200	0.231	
		Mujer	2.75	1.19				
	Ítem 14	Hombre	2.11	1.22	-1.641	200	0.102	
		Mujer	2.40	1.26				
	Sentimiento de rechazo	Hombre	0.91	0.79	0.563	200	0.574	0.002
		Mujer	0.84	0.87				
	Ítem 15	Hombre	1.06	1.15	0.614	200	0.540	
		Mujer	0.96	1.18				
	Ítem 16	Hombre	0.99	0.98	-0.596	200	0.552	
		Mujer	1.08	1.19				
	Ítem 17	Hombre	0.67	1.04	1.486	200	0.139	

		Sexo	Media	DT	t	gl	p	Eta²
Social	*Costumbres y tradiciones*	Hombre	3.31	0.74	-3.524	126.966	**0.001**	0.058
		Mujer	3.62	0.49				
	Ítem 18	Hombre	3.53	0.74	-2.667	200	**0.008**	
		Mujer	3.75	0.43				
	Ítem 19	Hombre	3.09	1.15	-2.981	200	**0.003**	
		Mujer	3.48	0.72				
	Normas	Hombre	2.75	0.62	-1.572	200	0.117	0.012
		Mujer	2.88	0.57				
	Ítem 20	Hombre	2.79	1.00	-2.579	200	0.**011**	
		Mujer	3.12	0.83				
	Ítem 21	Hombre	3.06	0.84	-1.884	200	0.061	
		Mujer	3.29	0.84				
	Ítem 22	Hombre	2.40	0.98	1.256	200	0.211	
		Mujer	2.23	0.85				
	Conducta	Hombre	2.51	0.71	-1.021	200	0.309	0.005
		Mujer	2.63	0.90				
	Ítem 23	Hombre	2.75	0.89	-1.642	200	0.102	
		Mujer	2.98	1.03				
	Ítem 24	Hombre	2.26	0.95	-0.095	200	0.925	
		Mujer	2.27	1.02				

Nota: DT =desviación típica; t = estadístico de t de Student; gl= grados de libertad; p = nivel de significación es de 0.05; Eta² = un tamaño del efecto.

En las tres subdimensiones con diferencias significativas el nivel es alto, y aunque las medias de las chicas son superiores a la de los chicos, hay que señalar que todos los resultados tienen un tamaño de efecto entre pequeño y moderado (Eta² entre 0.005 y 0.058).

Así, en la subdimensión ***sentimiento grupo étnico***, las adolescentes chinas obtienen valores significativamente más altos en los aspectos referidos con el sentimiento de pertenencia al grupo étnico ($\bar{X}$ = 3.22; DT = 0.75; P<0.05) en comparación con los chicos chinos ($\bar{X}$ = 2.98; DT = 0.92). Especialmente en el ítem 6 *"Me siento orgulloso/a de la cultura china.",* se halla una diferencia estadísticamente significativa entre el grupo de chicas ($\bar{X}$ = 3.47; DT = 0.74) y de chicos ($\bar{X}$ = 3.11; DT = 1.04; P<0.05), lo que muestra que las adolescentes chinas tienen un mayor sentimiento de orgullo respecto a su grupo étnico.

En cuanto a ***sentimiento de apoyo***, se observa una diferencia estadísticamente significativa entre el grupo de adolescentes chinas ($\bar{X}$ = 2.67; DT = 0.79; P<0.05) y el de adolescentes chinos ($\bar{X}$ = 2.40; DT = 0.90), en concreto en el ítem 8 *"Me siento apoyado por chinos cuando tengo problemas",* por lo que las chicas se sienten más apoyadas por su grupo étnico (chino). Y a la vez, en la subdimensión ***relaciones interpersonales***, se hallan diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de adolescente chinas y el de los chinos. Las jóvenes de origen chino ($\bar{X}$ =2.54; DT = 0.78; P<0.05) obtienen una media más alta que los jóvenes chinos ($\bar{X}$ = 2.31; DT = 0.80) para mantener una relación tanto con personas españolas como para relacionarse principalmente con personas chinas, así como para asistir a grupos y organizaciones que están compuestas por personas de su grupo étnico (chino) incluso la preferencia de que la pareja sea china.

En cuanto a la subdimensión ***costumbres y tradiciones***, se obtiene una diferencia estadísticamente significativa en relación con la importancia de respetar las costumbres para ser aceptados por la sociedad (p<0.05), concretamente en los ítems de 18 y 19. el grupo de adolescentes chinas muestra un nivel más alto en cuanto al respeto por las costumbres y tradiciones chinas y españolas ($\bar{X}$ = 3.62; DT = 0.49) que el grupo de los adolescentes chinos ($\bar{X}$ = 3.31; DT = 0.74).

Por último, en la subdimensión ***normas***, se hallan diferencias estadísticamente significativas en el ítem 20 *"Creo que son importantes las normas de convivencia de España"* entre el grupo de chicas ($\bar{X}$ = 3.12; DT = 0.83) y el de chicos ($\bar{X}$ = 2.79; DT = 1.00; P<0.05), mostrando que las adolescentes chinas tienen un mayor sentido del respeto por las normas de la sociedad española.

El sentimiento de pertenencia en relación con el lugar de nacimiento

A continuación, se compara al grupo de participantes jóvenes chinos que han nacido en España y los que han nacido en China respecto a las dimensiones y subdimensiones del sentimiento de pertenencia.

Los resultados muestran tres subdimensiones significativas cuyo nivel ~~es~~ medio-alto (Tabla 53), dos de ellas de la dimensión cognitivo-afectiva (*conocimiento sobre el grupo de pertenencia* y *relaciones interpersonales*) y una de la dimensión social (*costumbres y tradiciones*), donde las medias de los adolescentes nacidos en China son superiores a la de los nacidos en España, aunque hay que señalar que todos los resultados tienen un tamaño del efecto entre pequeño y moderado (Eta² entre 0.000 y 0.043).

Según los resultados de Prueba t de Student (Tabla 48), se obtienen diferencias estadísticamente significativas en una de las subdimensiones de la dimensión cognitivo-afectiva: ***conocimiento sobre el grupo de pertenencia*** ($p<0.05$), es decir, el grupo de adolescentes de origen chino que han nacido en China ($\bar{X} = 2.68$; DT = 0.70) demuestran mayor interés en formar parte de la cultura china y hablar con otras personas para aprender esa cultura, así como investigar en la misma, comparado con los que han nacido en España ($\bar{X} = 2.26$; DT = 0.79). Especialmente en el ítem 3 *"He invertido tiempo para averiguar más sobre la historia china",* se observa que los adolescentes nacidos en China ($\bar{X} = 2.82$; DT = 0.93; $p<0.05$) tienen mayor interés en conocer la historia china que los que han nacido en España ($\bar{X} = 2.15$; DT = 1.20).

Tabla 48

Prueba t de Student para las dimensiones de sentimiento de pertenencia en función de lugar de nacimiento

		Sexo	Media	DT	t	gl	P	Eta²
Cognitivo - afectiva	*Conocimientos grupo pertenencia*	España	2.26	0.79	-2.995	200	**0.003**	0.043
		China	2.68	0.70				
	Ítem 1	España	2.90	0.91	-1.749	200	0.082	
		China	3.18	0.83				
	Ítem 2	España	2.54	1.22	-1.461	200	0.146	
		China	2.84	0.89				
	Ítem 3	España	2.15	1.20	-3.211	200	**0.002**	
		China	2.82	0.93				
	Ítem 4	España	1.45	1.23	-1.818	200	0.071	
		China	1.87	1.46				
	Sentimiento grupo étnico	España	3.07	0.82	-1.959	200	0.052	0.019
		China	3.36	0.83				
	Ítem 5	España	3.18	0.91	-1.433	199	0.153	
		China	3.42	0.95				
	Ítem 6	España	3.28	0.90	-1.543	200	0.124	
		China	3.53	0.83				
	Ítem 7	España	2.74	1.07	-2.104	200	**0.037**	
		China	3.13	0.88				
	Sentimiento de apoyo	España	2.53	0.88	-1.102	200	0.272	0.006
		China	2.70	0.65				
	Ítem 8	España	2.62	1.08	-2.320	200	**0.021**	
		China	3.05	0.90				
	Ítem 9	España	2.45	1.22	0.488	200	0.626	
		China	2.34	0.94				
	Relaciones interpersonales	España	2.39	0.77	-2.115	200	**0.036**	0.022
		China	2.69	0.87				
	Ítem 10	España	2.52	1.13	-2.504	200	**0.013**	
		China	3.03	1.10				
	Ítem 11	España	1.81	1.23	-2.029	200	**0.044**	
		China	2.26	1.29				
	Ítem 12	España	2.78	0.95	0.557	200	0.578	
		China	2.68	1.02				
	Ítem 13	España	2.60	1.19	-1.582	200	0.115	
		China	2.95	1.27				
	Ítem 14	España	2.23	1.26	-1.309	200	0.192	
		China	2.53	1.22				
	Sentimiento de rechazo	España	0.89	0.85	0.756	200	0.451	0.003
		China	0.77	0.78				
	Ítem 15	España	1.04	1.21	0.925	200	0.356	
		China	0.84	0.95				
	Ítem 16	España	1.05	1.09	0.112	200	0.911	
		China	1.03	1.20				
	Ítem 17	España	0.57	0.95	0.759	200	0.449	
		China	0.45	0.76				

		Sexo	Media	DT	t	gl	P	Eta²
Social	*Costumbres y tradiciones*	España	3.55	0.60	2.854	200	**0.005**	0.039
		China	3.24	0.67				
	Ítem 18	España	3.71	0.55	2.235	200	**0.027**	
		China	3.47	0.69				
	Ítem 19	España	3.40	0.91	2.379	200	**0.018**	
		China	3.00	0.99				
	Normas	España	2.83	0.57	0.146	200	0.884	0.000
		China	2.82	0.66				
	Ítem 20	España	3.02	0.93	1.108	200	0.269	
		China	2.84	0.82				
	Ítem 21	España	3.21	0.87	0.536	200	0.593	
		China	3.13	0.74				
	Ítem 22	España	2.26	0.88	-1.332	200	0.184	
		China	2.47	1.03				
	Conducta	España	2.54	0.86	-1.298	200	0.196	0.008
		China	2.74	0.69				
	Ítem 23	España	2.84	1.01	-1.684	200	0.094	
		China	3.13	0.81				
	Ítem 24	España	2.25	1.01	-0.518	200	0.605	
		China	2.34	0.88				

Nota: DT =desviación típica; t = estadístico de t de Student; gl= grados de libertad; p= nivel de significación es de 0.05; Lugar N.=Lugar de nacimiento

En cuanto a la subdimensión *sentimiento grupo étnico* (Tabla 48), no se hallan diferencias estadísticamente significativas, pero en el ítem 7 *"Siento una fuerte unión con mi propio grupo étnico (chino)",* se observa que los dos grupos tanto los nacidos en China como en España, tienen un nivel alto de sentimiento de pertenecía hacia su propio grupo étnico. No obstante, los adolescentes nacidos en China ($\bar{X}$ = 3.13; DT = 0.88; $p<0.05$) se sienten más unidos a su propio grupo étnico que los que han nacido en España ($\bar{X}$ = 2.74; DT = 1.07).

Tampoco se han hallado diferencias estadísticamente significativas en la subdimensión *Sentimiento de apoyo* (Tabla 48), aunque en el ítem 8 *"Me siento apoyado por chinos cuando tengo problemas",* se observa que los adolescentes nacidos en China ($\bar{X}$ =

3.05; DT = 0.90; p<0.05) se sienten más apoyados por su propio grupo étnico que los que han nacido en España ($\bar{X}$ = 2.62; DT = 1.08).

Por otra parte, en la subdimensión ***relaciones interpersonales*** (Tabla 48), se han hallado diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de adolescentes nacidos en China ($\bar{X}$ = 2.69; DT = 0.87; p<0.05), y los nacidos en España ($\bar{X}$ = 2.39; DT = 0.77); mostrando que el grupo nacido en China obtiene prefiere relacionarse con personas chinas. Se observa concretamente en el ítem 10 *"Me siento mejor estando con personas chinas",* que los adolescentes nacidos en China ($\bar{X}$ = 3.03; DT = 1.10; p<0.05) se sienten mejor con su propio grupo étnico comparando el resultado de los que han nacido en España ($\bar{X}$ = 2.52; DT = 1.13). Y, también en el ítem 11 *"Procuro relacionarme principalmente con personas chinas",* ya que muestra que los adolescentes nacidos en China tienen un mayor interés por asistir a grupos y organizaciones que estén compuestos por personas de su propio grupo étnico (chino) ($\bar{X}$ = 2.26; DT = 1.29; p<0.05).

En la subdimensión ***costumbres y tradiciones*** (Tabla 48) de la dimensión social, se muestra el respeto hacia los hábitos de ambos países: España y China, los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas entre los grupos que nacieron en España ($\bar{X}$ = 3.55; DT = 0.60) y en China ($\bar{X}$ = 3.24; DT = 0.67; p<0.05), con un tamaño del efecto pequeño (eta^2 = 0.039). En concreto, en lo que se refiere a los ítems 18 *"Respeto las costumbres y las tradiciones de China",* y 19 *"Respeto las costumbres y las tradiciones de España",* los participantes jóvenes chinos nacidos en España presentan una mayor media, es decir, los jóvenes chinos que han nacido en España muestran un nivel más alto de adaptación a ambas culturas y costumbres (españolas y chinas) que los nacidos en China.

En las otras tres subdimensiones, una de la dimensión cognitivo-afectiva: *sentimiento de rechazo,* y dos de la dimensión social*: normas y conducta* (Tabla 48) no se han hallado diferencias estadísticamente significativas entre que han nacido en España o en China.

El sentimiento de pertenencia en relación con la edad

Dado que la edad de la muestra de este estudio estaba comprendida entre los 12 y los 18 años, y teniendo en cuenta que la agrupación por edades produce grandes variaciones en el número de muestras por grupo (algunos grupos de edad tienen muestras muy pequeñas y poco representativas), se quiso analizar la interrelación entre el aumento de la edad y el sentimiento de pertenencia. Para determinar si la edad correlaciona de forma significativa con las subdimensiones de la escala de sentimiento de pertenencia, se utilizó la prueba de Correlación de Pearson.

Tabla 49

Resultados Correlación de Pearson para la variable edad y sentimientos de pertenencia

		Edad			
		r	**p**	**N**	**Eta²**
Cognitivo afectiva	Conocimientos grupo	0.112	0.120	194	0.139
	Sentimiento Grupo étnico	-0.002	0.983	194	0.127
	Sentimiento apoyo	0.016	0.827	194	0.144
	Relaciones interpersonales	0.163	**0.023**	194	0.073
	Sentimiento de rechazo	-0.076	0.292	194	0.166
Social	Costumbres y tradiciones	-0.007	0.923	194	0.080
	Normas	0.124	0.086	194	0.116
	Conducta	0.186	**0.010**	194	0.126

Nota: r= coeficiente de Pearson; p= nivel de significación es 0.05; N= tamaño muestral

Tabla 50

Correlación para la variable edad y ítems de las subdimensiones Relaciones interpersonales y Conducta

		Edad		
		R	**p**	**N**
Relaciones interpersonales	Ítem 10. Me siento mejor estando con personas chinas.	0.034	0.639	194
	Ítem 11. Procuro relacionarme principalmente con personas chinas.	0.136	0.058	194
	Ítem 12. Creo que es importante buscar y mantener relaciones con personas españolas.	0.015	0.840	194
	Ítem 13. Prefiero que mi pareja sea de etnia china	0.160	**0.026**	194
	Ítem 14. Asisto a grupos y organizaciones que están compuestas por personas de mi grupo étnico (chino).	0.120	0.096	194
Conducta	Ítem 23. Considero que es importante tener una buena conducta para que la sociedad me acepte.	0.177	**0.013**	194
	Ítem 24. Creo que tener una buena conducta hacia los españoles me hace sentir más integrado en la sociedad.	0.139	0.053	194

Nota: r= coeficiente de Pearson; p= nivel de significación es 0.05; N= tamaño muestral

Los resultados obtenidos (Tabla 49), muestran una correlación estadísticamente significativa entre la variable edad con una subdimensión de la dimensión *cognitiva-afectiva* referida a las *relaciones interpersonales* ($r = 0.163$; $p<0.05$), y una de la dimensión social, la subdimensión *conducta* ($r = 0.186$; $p<0.05$).

Se puede observar que el aumento de la edad se correlaciona positivamente con la subdimensión *relaciones interpersonales* ($r = 0.163$; $p<0.05$), es decir, los chinos más jóvenes mantienen estrechas relaciones con su grupo étnico incluso quieren tener una pareja china (ítem 13. $r = 0.160$; $p<0.05$) (Tabla 50), se sienten mejor estando con las personas chinas (ítem 10), muestran más interés a relacionarse principalmente con personas chinas (ítem 11) y a asistir a grupos y organizaciones que están compuestas por personas de su propio grupo étnico (chino) (ítem 14). Al mismo tiempo que no han mostrado una correlación considerable en adoptar y valorar las relaciones interpersonales con los españoles (ítem 12. r

= 0.015; p = 0.840). No hubo correlación con la edad de los adolescentes chinos en cuanto a la importancia de buscar y mantener una buena relación con las personas españolas.

En cuanto la *conducta* (r = 0.163; p<0.05), el aumento de la edad está positivamente correlacionada con dicha subdimensión (Tabla 49 y 50), consideran la importancia de buena conducta hacia los españoles en la sociedad de acogida (ítem 23. r = 0.177; p<0.05), es decir, a medida que se hacen mayores valoran la conducta y consideran una mejor forma de integración (ítem 24) en la sociedad de acogida.

El sentimiento de pertenencia en relación con la ocupación

Con el objetivo de relacionar la situación respecto a la ocupación con las dimensiones de la Escala del sentimiento de pertenencia, se realizó la prueba de ANOVA de un factor para muestras independientes, tal y como se muestra en la Tabla 51.

Según los resultados obtenidos (Tabla 51), en la dimensión ***cognitivo-afectiva*** se hallan diferencias estadísticamente significativas en las tres subdimensiones de *sentimiento de apoyo, relaciones interpersonales y sentimiento de rechazo*. En cuanto a la referida al ***sentimiento de apoyo*** (F (2;189) = 3.94; p<0.05), se observa que el grupo de adolescentes chinos que trabajan obtiene un nivel alto de sentimiento de apoyo ($\bar{X}$ = 3.13; DT = 0.69) por ambos grupos (chino y español). Los dos grupos de adolescentes chinos que estudian ($\bar{X}$ = 2.47; DT = 0.83) o estudian y trabajan ($\bar{X}$ = 2.82; DT = 0.80), obtienen un nivel medio en la subdimensión *sentimiento de apoyo*, siendo más alto ese sentimiento en los adolescentes chinos que solo trabajan. La subdimensión se compone de dos ítems, en el ítem 8 *"Me siento apoyado por chinos cuando tengo problemas"* se observa una diferencia estadísticamente significativa (F (2;189) = 3.92; p<0.05) ya que los adolescentes chinos que estudian se sienten

menos apoyados que los que trabajan, y los que trabajan. No hubo diferencias estadísticamente significativas el ítem 9 *"Me siento apoyado por españoles cuando tengo problemas".*

Tabla 51

Prueba ANOVA para las dimensiones de Sentimiento de pertenencia según la variable Ocupación

			Media	DT	F (gl1;gl2)	P	Eta²
Cognitivo afectiva	*Conocimientos grupo pertenencia*	Estudio	2.29	0.77	1.40	0.248	0.015
		Trabajo	2.69	0.93	(2;189)		
		Estudio y Trabajo	2.45	0.72			
	Ítem 1	Estudio	2.90	0.91	2.51	0.084	
		Trabajo	3.50	0.93	(2;189)		
		Estudio y Trabajo	3.18	0.73			
	Ítem 2	Estudio	2.56	1.13	0.53	0.590	
		Trabajo	2.50	1.60	(2;189)		
		Estudio y Trabajo	2.82	1.14			
	Ítem 3	Estudio	2.19	1.12	1.59	0.207	
		Trabajo	2.50	1.60	(2;189)		
		Estudio y Trabajo	2.64	1.33			
	Ítem 4	Estudio	1.50	1.28	2.17	0.117	
		Trabajo	2.25	1.16	(2;189)		
		Estudio y Trabajo	1.18	0.96			
	Sentimiento Grupo étnico	Estudio	3.11	0.81	1.43	0.242	0.016
		Trabajo	3.59	0.58	(2;189)		
		Estudio y Trabajo	3.24	0.98			
	Ítem 5	Estudio	3.21	0.91	0.26	0.771	
		Trabajo	3.25	0.89	(2;190)		
		Estudio y Trabajo	3.36	1.09			
	Ítem 6	Estudio	3.32	0.85	2.53	0.082	
		Trabajo	4.00	0.00	(2;189)		
		Estudio y Trabajo	3.45	1.01			
	Ítem 7	Estudio	2.80	1.01	1.81	0.167	
		Trabajo	3.50	0.93	(2;189)		
		Estudio y Trabajo	2.91	1.19			
	Sentimiento de apoyo	Estudio	2.47	0.83	3.94	**0.021**	0.040
		Trabajo	3.13	0.69	(2;189)		
		Estudio y Trabajo	2.82	0.80			
	Ítem 8	Estudio	2.62	1.02	3.92	**0.021**	
		Trabajo	3.50	0.93	(2;189)		
		Estudio y Trabajo	3.00	0.98			
	Ítem 9	Estudio	2.31	1.16	1.25	0.289	
		Trabajo	2.75	0.46	(2;189)		
		Estudio y Trabajo	2.64	1.26			

			Media	DT	F (gl1;gl2)	P	Eta²
	Relaciones interpersonales	Estudio	2.39	0.78	3.52	**0.032**	0.036
		Trabajo	3.10	0.58	(2;189)		
		Estudio y Trabajo	2.55	0.7			
	Ítem 10	Estudio	2.59	1.11	0.44	0.647	
		Trabajo	2.75	1.39	(2;189)		
		Estudio y Trabajo	2.82	1.22			
	Ítem 11	Estudio	1.86	1.25	0.68	0.510	
		Trabajo	2.25	1.16	(2;189)		
		Estudio y Trabajo	2.09	1.19			
	Ítem 12	Estudio	2.68	0.98	0.60	0.551	
		Trabajo	3.00	0.76	(2;189)		
		Estudio y Trabajo	2.82	0.73			
	Ítem 13	Estudio	2.59	1.16	4.76	**0.010**	
		Trabajo	3.75	0.46	(2;189)		
		Estudio y Trabajo	3.00	1.31			
	Ítem 14	Estudio	2.22	1.21	6.78	**0.001**	
		Trabajo	3.75	0.46	(2;189)		
		Estudio y Trabajo	2.00	1.31			
	Sentimiento de rechazo	Estudio	0.84	0.81	4.36	**0.014**	0.044
		Trabajo	0.00	0.00	(2;189)		
		Estudio y Trabajo	0.91	0.89			
	Ítem 15	Estudio	0.96	1.13	3.28	**0.040**	
		Trabajo	0.00	0.00	(2;189)		
		Estudio y Trabajo	1.18	1.37			
	Ítem 16	Estudio	1.07	1.08	3.94	**0.021**	
		Trabajo	0.00	0.00	(2;189)		
		Estudio y Trabajo	0.91	1.11			
	Ítem 17	Estudio	0.49	0.84	1.64	0.197	
		Trabajo	0.00	0.00	(2;189)		
		Estudio y Trabajo	0.64	1.09			
Social	*Costumbres y tradiciones*	Estudio	3.42	0.65	5.29	**0.006**	0.053
		Trabajo	4.00	0.00	(2;189)		
		Estudio y Trabajo	3.73	0.46			
	Ítem 18	Estudio	3.64	0.60	1.54	0.217	
		Trabajo	4.00	0.00	(2;189)		
		Estudio y Trabajo	3.73	0.63			
	Ítem 19	Estudio	3.20	0.98	5.48	**0.005**	
		Trabajo	4.00	0.00	(2;189)		
		Estudio y Trabajo	3.73	0.63			
	Normas	Estudio	2.80	0.62	0.691	0.505	0.007
		Trabajo	3.00	0.36	(2;189)		
		Estudio y Trabajo	2.91	0.46			
	Ítem 20	Estudio	2.90	0.95	3.98	**0.020**	
		Trabajo	3.25	0.89	(2;189)		
		Estudio y Trabajo	3.45	0.51			
	Ítem 21	Estudio	3.20	0.85	0.086	0.917	
		Trabajo	3.25	0.89	(2;189)		
		Estudio y Trabajo	3.27	0.77			
	Ítem 22	Estudio	2.31	0.93	1.36	0.260	
		Trabajo	2.50	0.93	(2;189)		
		Estudio y Trabajo	2.00	0.76			

		Media	DT	F (gl1;gl2)	P	Eta²
Conducta	Estudio	2.56	0.88	2.382	0.095	0.025
	Trabajo	2.25	0.60	(2;189)		
	Estudio y Trabajo	2.91	0.46			
Ítem 23	Estudio	2.88	1.02	0.96	0.384	
	Trabajo	3.00	0.76	(2;189)		
	Estudio y Trabajo	3.18	0.73			
Ítem 24	Estudio	2.23	1.02	4.01	**0.020**	
	Trabajo	1.50	0.53	(2;189)		
	Estudio y Trabajo	2.64	0.79			

Nota: DT =desviación típica; F= estadístico de ANOVA; gl= grados de libertad; p= nivel de significación es de 0.05.

Los resultados muestran también diferencias estadísticamente significativas en la subdimensión ***relaciones interpersonales*** (Tabla 51) entre ambos grupos ($F(2;189) = 3.52$; $p<0.05$). En concreto, en los ítems 13 *"Prefiero que mi pareja sea de etnia china"* y 14 *"Asisto a grupos y organizaciones que están compuestas por personas de mi grupo étnico (chino)"; s*e observan diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos de ocupación. Mientras que el grupo que trabaja obtiene una valoración alta (ítem 13. $\bar{X} = 3.75$; DT = 0.46. $p<0.05$; ítem 14. $\bar{X} = 3.75$; DT = 0.46. $p<0.05$), en el grupo que estudia y el que estudia y trabaja, es media. Lo que indica que el grupo que trabaja manifiesta un gran interés en relacionarse con las personas de su propio grupo étnico.

Finalmente destacar que no se han hallado diferencias estadísticamente significativas en la subdimensión de ***conocimiento sobre el grupo de pertenencia*** ($p = 0.248$), siendo el nivel de conocimiento del grupo de pertenencia es medio en los tres grupos de adolescentes chinos que estudian, trabajan o estudian y trabajan a la vez.

Tampoco se observan diferencias en la subdimensión ***sentimiento hacia el grupo étnico*** siendo el nivel de conocimiento del grupo de pertenencia en los tres grupos estudiados. Refleja que la gran mayoría de los adolescentes chinos trabajan en empleos proporcionados

por el colectivo chino mientras viven con sus familias, y sus entornos de vida y trabajo están estrechamente relacionados con la comunidad china.

Siguiendo los resultados de la subdimensión de ***sentimiento de rechazo***, se han hallado diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ($F(2;189) = 4.36$; $p<0.05$) estudiados. El sentimiento de rechazo es muy bajo, por lo que se pone de manifiesto que los adolescentes de origen chino, en general no se han sentido discriminados por parte de otros grupos étnicos, ni se sienten recriminados por parte de su propio grupo por relacionarse con otros, especialmente el grupo que trabaja. En concreto, se observa que hay diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos de ocupación el ítem 15 *"Me siento rechazado por la gente española"* ($F(2;189) = 3.28$; $p<0.05$) y el ítem 16 *"Me siento discriminado por gente de otros grupos étnicos"* ($F(2;189) = 3.94$; $p<0.05$). El grupo que trabaja obtiene un nivel bajo (ítem 15. $\bar{X} = 0.00$; $DT = 0.00$. $p<0.05$; ítem 16. $\bar{X} = 0.00$; $DT = 0.00$. $p<0.05$), igualmente el grupo que estudia y el grupo que estudia y trabaja a la vez, obtienen un nivel bajo también. Lo que indica que el grupo que trabaja manifiesta no sentir rechazo, ni en el entorno del grupo de españoles (u otros grupos étnicos), ni en el de su propio grupo étnico.

En las tres subdimensiones de la dimensión ***social,*** se encuentran diferencias significativas. En la subdimensión *costumbres y tradiciones*, hay diferencias estadísticamente significativas ($F(2;189) = 5.29$; $p<0.05$), siendo alta la valoración para los tres grupos de ocupaciones. En concreto, en el ítem 19 *"Respeto las costumbres y las tradiciones de España",* hay diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos; así, la puntuación media del grupo que trabaja es muy alta ($\bar{X} = 4.00$; $DT = 0.00$), siendo alta la del grupo que estudia, así como la del grupo que estudia y trabaja a la vez, lo que muestra

que las personas que trabajan valoran la importancia de respetar la cultura, las tradiciones y las costumbres del país de acogida (España).

En la subdimensión de ***normas***, no hay diferencias estadísticamente significativas (p = 0.505), siendo el nivel de respeto a las normas para una mejor convivencia es medio-alto, Sin embargo, hay que destacar el ítem 20 *"Creo que son importantes las normas de convivencia de España"* ya que se observan diferencias estadísticamente significativas entre los distintos grupos de ocupaciones. El grupo que estudia y trabaja obtiene la mayor media ($\bar{X}$ = 3.45; DT = 0.51), lo que indica que los adolescentes chinos que trabajan y estudian a la vez, creen que es importante conocer las normas de convivencia de España.

Por último, en la subdimensión de ***conducta***, no se hallan diferencias estadísticamente significativas (p = 0.095), siendo medio el nivel de respeto a las normas para una mejor convivencia. En concreto, en el ítem 24 *"Creo que tener una buena conducta hacia los españoles me hace sentir más integrado en la sociedad"* (F (2;190) = 4.01; p<0.05). El nivel es medio para los grupos de adolescentes que estudian y el grupo que estudia y trabaja; sin embargo, el grupo que trabaja obtiene la media más baja ($\bar{X}$ = 1.50; DT = 0.53) en relación con el resto de grupos. Esto muestra que los que trabajan no consideran tan necesario tener un buen comportamiento para integrarse en la sociedad. Hay que destacar que todos con tamaños del efecto pequeños y moderados (eta^2 entre 0.007 y 0.053).

Sentimiento de pertenencia existente en relación con el tipo de centro educativo

En este apartado se analizan los distintos tipos de centro educativo en función de las subdimensiones de la Escala para la evaluación del sentimiento de pertenencia utilizando para ello una ANOVA (Tabla 52).

Los resultados obtenidos, muestran diferencias estadísticamente significativas en una subdimensión de la dimensión ***cognitivo-afectiva*** denominada ***relaciones interpersonales*** (F (2;185) = 4.30; p<0.05) con un tamaño del efecto pequeño (eta^2 = 0.044). En concreto, en el ítem 11 *"Procuro relacionarme principalmente con personas chinas"*, ítem 12 *"Creo que es importante buscar y mantener relaciones con personas españolas"*, así como en el ítem 14 *"Asisto a grupos y organizaciones que están compuestas por personas de mi grupo étnico (chino)".* En los ítems 11 y 14 (ítem 11. $\bar{X}$ = 1.26; DT = 1.13; ítem 14. $\bar{X}$ = 1.58; DT = 1.37), la puntuación global relacionados con mantener relaciones sólo con el grupo chino es medio-baja en el grupo de centros concertados, mientras que es medio-alta en centros públicos (ítem 11. $\bar{X}$ = 2.07; DT = 1.22; ítem 14. $\bar{X}$ = 2.43; DT = 1.17) y privados (ítem 11. $\bar{X}$ = 2.08; DT = 1.23; ítem 14. $\bar{X}$ = 2.42; DT = 1.23). Por otra parte, la valoración del ítem 12: *"Mantener buenas relaciones con el grupo de españoles"* es medio-alto en los que asisten a centros públicos ($\bar{X}$ = 2.63; DT = 0.97) y concertados ($\bar{X}$ = 2.68; DT = 1.04), y alto para los que van a centros privados ($\bar{X}$ = 3.04; DT = 0.85). Los resultados en esta subdimensión, muestran que los adolescentes chinos que asisten a centros públicos y privados tienen relaciones interpersonales más frecuentemente, no sólo con su propio grupo étnico, sino también con el grupo de españoles del país de acogida, mientras que los estudiantes que asisten a centros concertados presentan una media más baja en lo que respecta a las relaciones con la población china.

Tabla 52. *ANOVA Centro educativo según subdimensiones Sentimiento de pertenencia*

			Media	DT	F (gl1;gl2)	P	Eta²
Cognitivo afectiva	*Conocimientos grupo pertenencia*	Público	2.38	0.79	2.62	0.075	0.028
		Concertado	2.09	0.73	(2;185)		
		Privado	2.45	0.76			
	Ítem 1	Público	3.07	0.86	3.38	**0.036**	
		Concertado	2.63	1.10	(2;185)		
		Privado	3.00	0.77			
	Ítem 2	Público	2.69	1.15	1.88	0.156	
		Concertado	2.37	1.05	(2;185)		
		Privado	2.83	1.12			
	Ítem 3	Público	2.36	1.20	1.03	0.360	
		Concertado	2.05	1.21	(2;185)		
		Privado	2.21	1.09			
	Ítem 4	Público	1.42	1.32	1.57	0.210	
		Concertado	1.32	1.14	(2;185)		
		Privado	1.75	1.14			
	Sentimiento Grupo étnico	Público	3.22	0.84	1.91	0.151	0.024
		Concertado	3.04	0.85	(2;185)		
		Privado	2.95	0.83			
	Ítem 5	Público	3.39	0.90	4.37	**0.014**	
		Concertado	3.05	1.06	(2;185)		
		Privado	2.96	0.81			
	Ítem 6	Público	3.45	0.86	2.44	0.090	
		Concertado	3.16	0.89	(2;185)		
		Privado	3.17	0.95			
	Ítem 7	Público	2.82	1.13	0.34	0.712	
		Concertado	2.89	0.86	(2;185)		
		Privado	2.71	1.11			
	Sentimiento de apoyo	Público	2.61	0.84	0.62	0.537	0.007
		Concertado	2.50	0.94	(2;185)		
		Privado	2.46	0.78			
	Ítem 8	Público	2.79	1.10	1.24	0.291	
		Concertado	2.68	0.93	(2;190)		
		Privado	2.50	1.09			
	Ítem 9	Público	2.43	1.14	0.13	0875	
		Concertado	2.32	1.47	(2;190)		
		Privado	2.42	1.05			
	Relaciones interpersonales	Público	2.49	0.82	4.30	**0.015**	0.044
		Concertado	2.12	0.72	(2;185)		
		Privado	2.59	0.78			
	Ítem 10	Público	2.57	1.22	0.25	0.783	
		Concertado	2.58	1.06	(2;185)		
		Privado	2.71	1.15			
	Ítem 11	Público	2.07	1.22	6.83	**0.001**	
		Concertado	1.26	1.13	(2;185)		
		Privado	2.08	1.23			
	Ítem 12	Público	2.63	0.97	3.14	**0.045**	
		Concertado	2.68	1.04	(2;185)		
		Privado	3.04	0.85			
	Ítem 13	Público	2.77	1.30	0.87	0.421	
		Concertado	2.47	1.11	(2;185)		
		Privado	2.71	1.03			
	Ítem 14	Público	2.43	1.17	7.20	**0.001**	
		Concertado	1.58	1.37	(2;190)		
		Privado	2.42	1.23			

	Sentimiento de rechazo	Público	0.73	0.77	2.52	0.083	0.026
		Concertado	0.88	0.82	(2;185)		
		Privado	1.06	0.96			
	Ítem 15	Público	0.80	1.10	2.00	0.139	
		Concertado	1.16	1.37	(2;185)		
		Privado	1.13	1.06			
	Ítem 16	Público	0.81	1.01	5.83	**0.004**	
		Concertado	1.00	0.93	(2;185)		
		Privado	1.46	1.30			
	Ítem 17	Público	0.58	0.92	0.20	0.822	
		Concertado	0.47	0.69	(2;185)		
		Privado	0.58	1.13			
Social	*Costumbres y tradiciones*	Público	3.50	0.62	0.48	0.619	0.005
		Concertado	3.47	0.51	(2;185)		
		Privado	3.40	0.74			
	Ítem 18	Público	3.61	0.69	1.62	0.201	
		Concertado	3.63	0.49	(2;185)		
		Privado	3.79	0.41			
	Ítem 19	Público	3.40	0.87	3.00	0.053	
		Concertado	3.32	0.81	(2;185)		
		Privado	3.00	1.17			
	Normas	Público	2.80	0.61	1.84	0.162	0.020
		Concertado	3.00	0.45	(2;185)		
		Privado	2.79	0.59			
	Ítem 20	Público	3.02	0.91	1.50	0.225	
		Concertado	3.11	0.86	(2;190)		
		Privado	2.79	0.92			
	Ítem 21	Público	3.16	0.81	1.07	0.346	
		Concertado	3.37	0.67	(2;190)		
		Privado	3.25	0.79			
	Ítem 22	Público	2.24	0.92	1.49	0.228	
		Concertado	2.53	0.83	(2;190)		
		Privado	2.33	0.86			
	Conducta	Público	2.60	0.79	3.76	**0.025**	0.039
		Concertado	2.92	0.53	(2;185)		
		Privado	2.46	0.97			
	Ítem 23	Público	2.96	0.88	2.02	0.136	
		Concertado	3.16	0.75			
		Privado	2.75	1.18			
	Ítem 24	Público	2.24	0.95	3.76	**0.025**	
		Concertado	2.68	0.66			
		Privado	2.17	1.15			

Nota: DT=desviación típica; F=estadístico de ANOVA; gl=grados de libertad; p=nivel de significación es de 0.05.

No se han hallado diferencias estadísticamente significativas (p = 0.075) en la subdimensión ***Conocimientos grupo pertenencia*** (Tabla 52), Sin embargo, en el ítem 1 *"Comprendo lo que significa e implica formar parte de la cultura china",* se observan (Tabla

52) diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de adolescentes que asisten a distintos tipos de centros educativos ($F(2;185) = 3.38$; $p<0.05$). El nivel de comprensión para formar parte de la cultura china es alto para los grupos de adolescentes de centros públicos ($\bar{X} = 3.07$; DT = 0.86) y privados ($\bar{X} = 3.00$; DT = 0.77), mientras que en el grupo de centros concertados es medio-alto ($\bar{X} = 2.63$; DT = 1.10), reflejando así que los adolescentes de origen chino comprenden las calves de la cultura china.

En cuanto a la subdimensión ***sentimiento grupo étnico*** (Tabla 52), no se hallan diferencias estadísticamente significativas ($p = 0.151$), pero sí se observan en el ítem 5 *"Me siento feliz de ser parte de la cultura china"* entre los tres grupos ($F(2;185) = 4.37$; $p<0.05$). El sentimiento de alegría por sentirse parte de su propia cultura es alto en el grupo que asiste a centros públicos ($\bar{X} = 3.39$; DT = 0.90) y concertados ($\bar{X} = 3.05$; DT = 1.06) y medio-alto en los que asisten a centros privados ($\bar{X} = 2.96$; DT = 0.81). Por tanto, aunque en los tres grupos el grado de felicidad es elevado, se observa que los adolescentes chinos que asisten a centros públicos reflejan una mayor de felicidad al sentirse parte de su cultura de origen.

Por lo que respecta a la subdimensión ***sentimiento de rechazo*** (Tabla 52), no se hallan diferencias estadísticamente significativas ($p = 0.083$), pero concretamente en el ítem 16 *"Me siento discriminado por gente de otros grupos étnicos"* hay diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos ($F(2;190) = 5.83$; $p<0.05$), los que asisten a centros privados ($\bar{X} = 1.46$; DT = 1.30) tienen una valoración medio-baja, mientras que los que asisten a centros públicos ($\bar{X} = 0.81$; DT = 1.01) o concertados ($\bar{X} = 1.00$; DT = 0.93) se sienten todavía menos discriminados por personas de otros grupos étnicos.

En la dimensión ***social*** solo se ha hallado diferencias significativas en la subdimensión de ***conducta*** ($F (2;185) = 3.76$; $p<0.05$) con un tamaño del efecto pequeño ($eta^2 = 0.039$). En concreto, en el ítem 24 *"Creo que tener una buena conducta hacia los españoles me hace sentir más integrado en la sociedad"* ($F (2;190) = 3.76$; $p<0.05$) se observa una valoración medio-alta en los tres grupos, aunque los que asisten a centros privados son los que obtienen la media más baja ($\bar{X} = 2.17$; $DT = 1.15$), el grupo que asiste a centros concertados es el que tiene la mayor media ($\bar{X} = 2.68$; $DT = 0.66$). Lo que indica, que sí bien todos perciben la necesidad de atender a su comportamiento para poder sentirse más integrado, para el alumnado de centros privados es un poco menos relevante.

4.1.3.3. Perfiles de Adolescentes Chinos en función del Sentimiento de Pertenencia. Para explorar la existencia de distintos posibles perfiles de los jóvenes chinos, en relación con los ítems de la Escala sentimiento de pertenencia (Anexo 4), se realizó un análisis de clustering de K means. Inicialmente se incluyeron todos los ítems de la escala (Tabla 53), sin embargo, los ítems 12 ($F (2;198) = 0.924$; $p= 0.399$) y 22 ($F (2;198) = 1.491$; $p= 0.228$) no mostraron una variabilidad estadísticamente significativa, ($p>0.05$), es decir, aportaban discriminación entre los grupos, por lo que dichos ítems fueron eliminados del modelo final.

Tabla 53

Resultados de ANOVA para el análisis de Clúster en la escala Sentimientos de pertenencia

	Media cuadrática	**gl**	**Media cuadrática**	**gl**	**F**	**p**
ítem 1	12.238	2	0.693	198	17.661	0.000
ítem 2	38.798	2	0.984	198	39.443	0.000
ítem 3	20.286	2	1.219	198	16.641	0.000
ítem 4	45.086	2	1.212	198	37.207	0.000
ítem 5	25.186	2	0.602	198	41.872	0.000
ítem 6	23.752	2	0.558	198	42.57	0.000
ítem 7	35.98	2	0.745	198	48.307	0.000
ítem 8	31.818	2	0.804	198	39.563	0.000
ítem 9	37.924	2	1.006	198	37.694	0.000
ítem 10	49.225	2	0.823	198	59.776	0.000
ítem 11	52.513	2	1.049	198	50.041	0.000
ítem 12	0.851	2	0.921	198	0.924	**0.399**
ítem 13	70.167	2	0.778	198	90.219	0.000
ítem 14	49.536	2	1.09	198	45.457	0.000
ítem 15	14.176	2	1.236	198	11.473	0.000
ítem 16	10.914	2	1.135	198	9.614	0.000
ítem 17	2.957	2	0.827	198	3.574	0.001
ítem 18	3.429	2	0.312	198	10.984	0.000
ítem 19	4.568	2	0.787	198	5.803	0.002
ítem 20	17.49	2	0.667	198	26.232	0.000
ítem 21	9.568	2	0.624	198	15.34	0.000
Ítem 22	1.232	2	0.826	198	1.491	**0.228**
ítem 23	10.651	2	0.866	198	12.297	0.008
ítem 24	11.86	2	0.868	198	13.671	0.003

Nota: gl= grados de libertad; F= estadístico de ANOVA; p= nivel de significación es de 0.05.

Finalmente se obtuvo un resultado satisfactorio con un total de 3 clústeres (Tabla 54) a través de esos 22 ítems.

Tabla 54

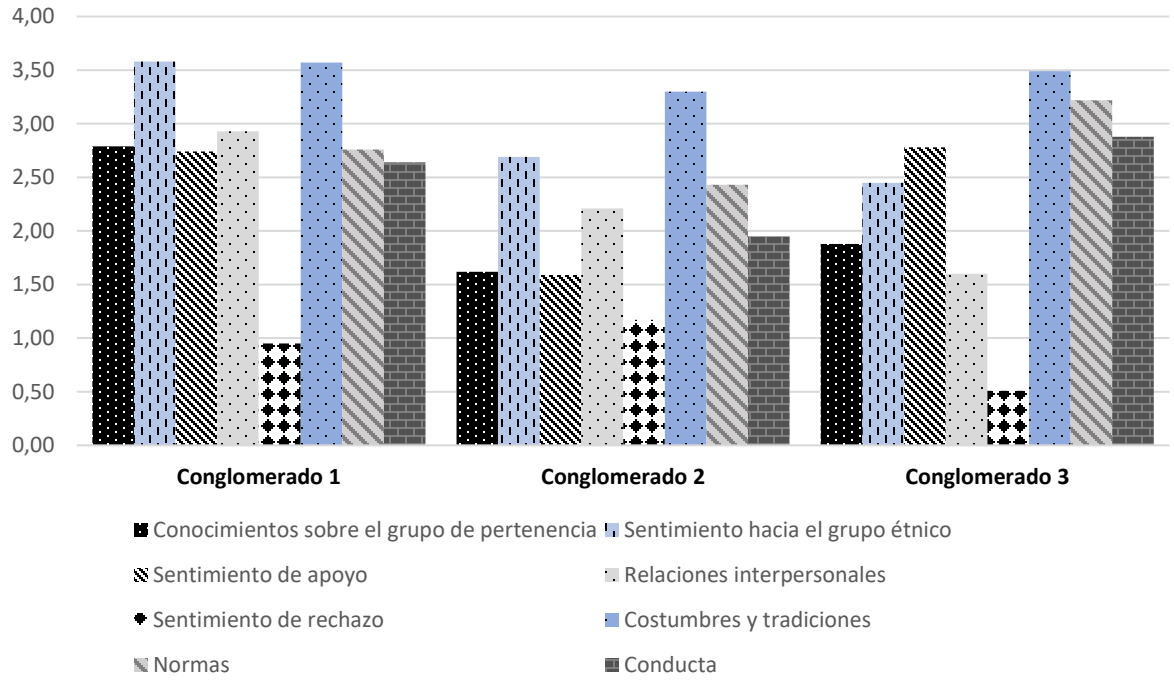
Centros de conglomerados finales por ítems

	Conglomerados		
ítems	**1**	**2**	**3**
ítem 1	3.23	2.29	2.82
ítem 2	3.12	1.53	2.20
ítem 3	2.67	1.65	1.85
ítem 4	2.12	1.00	0.65
ítem 5	3.67	2.82	2.58
ítem 6	3.73	3.12	2.62
ítem 7	3.34	2.12	2.15
ítem 8	3.17	1.76	2.29
ítem 9	2.31	1.41	3.27
ítem 10	3.16	2.59	1.53
ítem 11	2.52	1.47	0.89
Ítem 12	2.77	2.59	2.87
ítem 13	3.33	2.59	1.38
ítem 14	2.89	1.82	1.33
ítem 15	1.20	1.35	0.40
ítem 16	1.23	1.29	0.51
ítem 17	0.42	0.88	0.62
ítem 18	3.81	3.65	3.38
ítem 19	3.33	2.94	3.60
ítem 20	2.93	2.29	3.56
ítem 21	3.14	2.71	3.64
ítem 22	2.21	2.29	2.47
ítem 23	3.06	2.18	3.00
ítem 24	2.21	1.71	2.75

A partir de los resultados obtenidos se pasa a mostrar la estructura de cada uno de los tres clústeres, tal y como se puede ver la Figura 13:

Figura 13

Representación de los clústeres en función de las puntuaciones medias en cada subdimensión de la escala de sentimiento de pertenencia



Los resultados de los análisis de conglomerados muestran que cada uno de los tres conglomerados se caracteriza por sus propios resultados específicos y que, en general, los adolescentes chinos de los tres conglomerados obtuvieron puntuaciones más bajas en la subdimensión de sentimientos de exclusión, lo que refleja el hecho de que no se sienten habitualmente excluidos por los españoles o por personas de otros grupos étnicos, un resultado que tiene una connotación positiva. Al mismo tiempo, los adolescentes chinos de los tres grupos obtuvieron puntuaciones altas o moderadamente altas en la dimensión social

(normas y comportamientos) con variaciones en los ítems específicos individuales, lo que indica respeto por las normas sociales, comportamientos y actitudes positivas hacia la integración en la sociedad española, en la subdimensión de Costumbres y Tradiciones, obtuvieron puntuaciones altas, mostrando interés por ambas partes (china y española). Las puntuaciones medio-altas o altas en todos los ítems y subdimensiones de la dimensión Cognitivo-Emocional (Percepción de pertenencia a un grupo, Sentimiento de pertenencia a un grupo étnico, Sentimiento de apoyo y Relaciones interpersonales) indican que los adolescentes chinos tienen un sentimiento de pertenencia a su grupo étnico y a su vez sienten el apoyo de un grupo bicultural (chino y español), resultados que tienen implicaciones positivas para la segunda generación de familias de inmigrantes chinos.

El **conglomerado 1** está formado por el 55.7% de los participantes, corresponde a participantes con una puntuación medio-alta o alta en todos los ítems y subdimensiones de la dimensión *cognitivo-afectiva* (*conocimientos sobre el grupo de pertenencia, sentimiento como grupo étnico, sentimiento de apoyo, y relaciones interpersonales*), a excepción de los ítems relacionados con el *sentimiento de rechazo*, donde la valoración es moderadamente bajo (ítem 15) afirmando el rechazo sentido por la gente española o moderadamente bajo y bajo (ítems 16 y 17) el hecho de sentirse rechazados por otros grupos étnicos, o recriminados por relacionarse con personas españolas (Tabla 55). Por otra parte, también los ítems de la *dimensión social*, son todos moderadamente altos o altos, demostrando los respetos tanto a las costumbres y tradiciones españolas como a las de la cultura china (ítem18 y 19).

Tabla 55

Ítems del conglomerado 1 por niveles de respuesta

Valoración	Ítems	Cognitivo -Afectivo	Social
Alto	1. Comprendo lo que significa e implica formar parte de la cultura china.	CA1	
	2. He hablado con otras personas para aprender más sobre los valores de la cultura china.	CA1	
	5. Me siento feliz de ser parte de la cultura china.	CA2	
	6. Me siento orgulloso/a de la cultura china.	CA2	
	7. Siento una fuerte unión con mi propio grupo étnico (chino).	CA2	
	8. Me siento apoyado por chinos cuando tengo problemas.	CA3	
	10. Me siento mejor estando con personas chinas.	CA4	
	13. Prefiero que mi pareja sea de etnia china	CA4	
	18. Respeto las costumbres y las tradiciones de China.		S1
	19. Respeto las costumbres y las tradiciones de España.		S1
	21. Creo que las personas de mi grupo étnico deben saber convivir con otros grupos étnicos.		S3
	23. Considero que es importante tener una buena conducta para que la sociedad me acepte.		S3
Moderadamente alto	3. He invertido tiempo para averiguar más sobre la historia china.	CA1	
	4. Conozco más sobre la historia de china que de España.	CA1	
	9. Me siento apoyado por españoles cuando tengo problemas.	CA3	
	11. Procuro relacionarme principalmente con personas chinas.	CA4	
	12. Creo que es importante buscar y mantener relaciones con personas españolas	CA4	
	14.Asisto a grupos y organizaciones que están compuestas por personas de mi grupo étnico (chino).	CA4	
	20. Creo que son importantes las normas de convivencia de España.		S2
	22. Considero importante introducir las normas de otra cultura a personas de mi cultura china		S3
	24. Creo que tener una buena conducta hacia los españoles me hace sentir más integrado en la sociedad.		S3
Moderada-mente bajo	15. Me siento rechazado por la gente española.	CA4	
	16. Me siento discriminado por gente de otros grupos étnicos.	CA5	
Bajo	17. Me siento o me he sentido recriminado por gente china cercana a mí por relacionarme con gente española.	CA5	

El **conglomerado 2** está formado por el 16.9% de la muestra, corresponde a participantes con puntuaciones altas o moderadamente altas en la dimensión social (*normas y conducta*) a excepción del ítem 18 de la subdimensión de *costumbres y tradiciones*, que se mantiene bajo en los tres cluster, lo cual es un dato a poner de relieve más adelante (Tabla 56).

Tabla 56

Ítems del conglomerado 2 por niveles de respuesta

Valoración	Ítems	Cognitivo-Afectivo	Social
Alto	6. Me siento orgulloso/a de la cultura china.	CA2	
	18. Respeto las costumbres y las tradiciones de China.		S1
Moderadamente alto	1. Comprendo lo que significa e implica formar parte de la cultura china.	CA1	
	5. Me siento feliz de ser parte de la cultura china.	CA2	
	7. Siento una fuerte unión con mi propio grupo étnico (chino).	CA2	
	10. Me siento mejor estando con personas chinas.	CA4	
	12. Creo que es importante buscar y mantener relaciones con personas españolas	CA4	
	13. Prefiero que mi pareja sea de etnia china	CA4	
	19. Respeto las costumbres y las tradiciones de España.		S1
	20. Creo que son importantes las normas de convivencia de España.		S2
	21. Creo que las personas de mi grupo étnico deben saber convivir con otros grupos étnicos.		S2
	22. Considero importante introducir las normas de otra cultura a personas de mi cultura china		S3
	23. Considero que es importante tener una buena conducta para que la sociedad me acepte		S3
Moderadamente bajo	2. He hablado con otras personas para aprender más sobre los valores de la cultura china.	CA1	
	3. He invertido tiempo para averiguar más sobre la historia china.	CA1	
	4. Conozco más sobre la historia de china que de España.	CA1	
	8. Me siento apoyado por chinos cuando tengo problemas.	CA3	
	9. Me siento apoyado por españoles cuando tengo problemas.	CA3	
	11. Procuro relacionarme principalmente con personas chinas.	CA4	
	14. Asisto a grupos y organizaciones que están compuestas por personas de mi grupo étnico (chino).	CA4	
	15. Me siento rechazado por la gente española.	CA5	
	16. Me siento discriminado por gente de otros grupos étnicos.	CA5	
	24. Creo que tener una buena conducta hacia los españoles me hace sentir más integrado en la sociedad.		S3
Bajo	17. Me siento o me he sentido recriminado por gente china cercana a mí por relacionarme con gente española.	CA5	

En cuanto a la dimensión cognitivo-afectiva, destaca que todas las subdimensiones (*conocimientos sobre el grupo de pertenencia, sentimiento como grupo étnico, sentimiento de apoyo* y *relaciones interpersonales)* tienen ítems altos o moderadamente altos y moderadamente bajos., a excepción de la subdimensión sentimiento de rechazo que es moderadamente baja, reflejando que no se sienten habitualmente rechazados por la gente española ni por la de otras etnias, ni tampoco recriminados por la suya por relacionarse con españoles.

El **conglomerado 3.** está formado por el 27.4% de los participantes, incluye a personas adolescentes chinas con puntuaciones altas en la dimensión social (*normas y conducta*), destaca la puntuación alta en el ítem 9 de sentirse apoyado por los españoles.

En cuanto a la dimensión cognitivo-afectiva, destaca que los ítems de la subdimensión *CA3.* Sentimiento de apoyo son todos los valores altos o moderadamente altos, lo que nos indica que se sienten apoyados tanto por españoles como por chinos cuando presentan algún problema.

Por otra parte, las subdimensiones CA1. conocimientos sobre el grupo de pertenencia, y CA4. relaciones interpersonales, tienen moderadamente altos y moderadamente bajos o bajos, pudiendo observarse que comprenden lo que significa formar parte de la cultura china y muestran interés por aprender más sobre su propia cultura, pero no limita sus conocimientos sobre la cultura española o sus relaciones con españoles.

Siguiendo con esta dimensión, los relacionados con CA2. *sentimiento hacia el grupo étnico* son todos moderadamente altos, lo que muestra su orgullo y satisfacción de pertenencia a su propio grupo étnico.

Por otra parte, las subdimensiones *relaciones interpersonales* y *sentimiento de rechazo* presentan valores moderadamente bajos o bajos, reflejando que no se sienten habitualmente rechazados por la gente española, y casi nunca por la de otras etnias, ni tampoco recriminados por la suya por relacionarse con españoles.

Tabla 57

Ítems del conglomerado 3 por niveles de respuesta

Valoración	Ítems	Cognitivo -Afectivo	Social
Alto	9. Me siento apoyado por españoles cuando tengo problemas.	CA3	
	18. Respeto las costumbres y las tradiciones de China.19. Respeto las costumbres y las tradiciones de España.		S1
	20. Creo que son importantes las normas de convivencia de España.		S2
	21. Creo que las personas de mi grupo étnico deben saber convivir con otros grupos étnicos.		S2
	23. Considero que es importante tener una buena conducta para que la sociedad me acepte		S3
Moderadamente alto	1. Comprendo lo que significa e implica formar parte de la cultura china.	CA1	
	2. He hablado con otras personas para aprender más sobre los valores de la cultura china.	CA1 CA2	
	5. Me siento feliz de ser parte de la cultura china.	CA2	
	6. Me siento orgulloso/a de la cultura china.	CA2	
	7. Siento una fuerte unión con mi propio grupo étnico (chino).	CA3	
	8. Me siento apoyado por chinos cuando tengo problemas.	CA4	
	12. Creo que es importante buscar y mantener relaciones con personas españolas	CA4	
	22. Considero importante introducir las normas de otra cultura a personas de mi cultura china		S2
	24. Creo que tener una buena conducta hacia los españoles me hace sentir más integrado en la sociedad.		S3
Moderadamente bajo	3. He invertido tiempo para averiguar más sobre la historia china.	CA1	
	10. Me siento mejor estando con personas chinas	CA4	
	13. Prefiero que mi pareja sea de etnia china	CA4	
	14. Asisto a grupos y organizaciones que están compuestas por personas de mi grupo étnico (chino).	CA4	
Bajo	4. Conozco más sobre la historia de china que de España.	CA1	
	11. Procuro relacionarme principalmente con personas chinas.	CA4	
	15. Me siento rechazado por la gente española.16. Me siento discriminado por gente de otros grupos étnicos.	CA5	
	17. Me siento o me he sentido recriminado por gente china cercana a mí por relacionarme con gente española.	CA5	

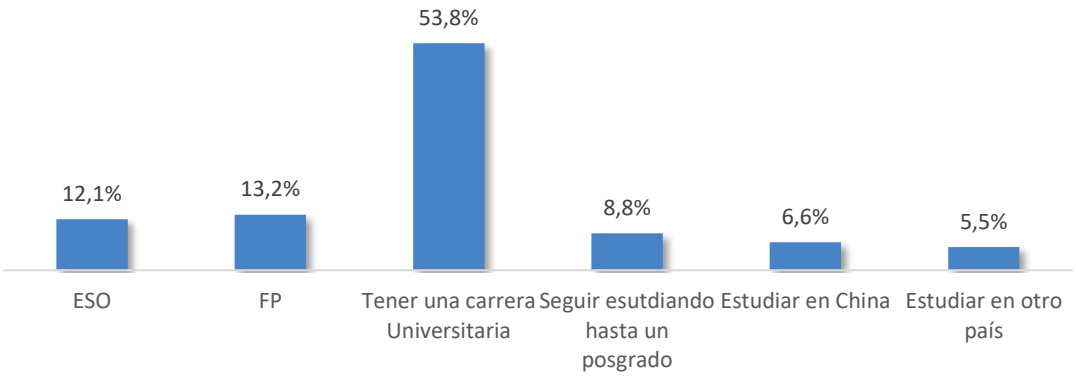
En líneas generales observamos del análisis de los resultados de los distintos conglomerados que los adolescentes chinos no se sienten excluidos socialmente y muestran un alto grado de integración en la sociedad sin dejar sus propias costumbres.

4.1.4. Expectativas y oportunidades académicas y laborales

En lo relativo a las expectativas formativas de los adolescentes de segunda generación de familias inmigrantes chinas, se observa que más de la mitad de la muestra, concretamente, el 53.8% de los adolescentes (N=98), quieren tener una carrera universitaria; el 13.2% (N= 24) quieren estudiar Formación Profesional, el 12.1% (N= 22) quieren estudiar la ESO. Por otra parte, el 6.6% (N= 12) tienen como objetivo estudiar en China, mientras que un 5.5% (N=10) de los adolescentes quieren estudiar en otro país (Figura 14).

Figura 14

Expectativas formativas de la muestra de adolescentes de origen chino

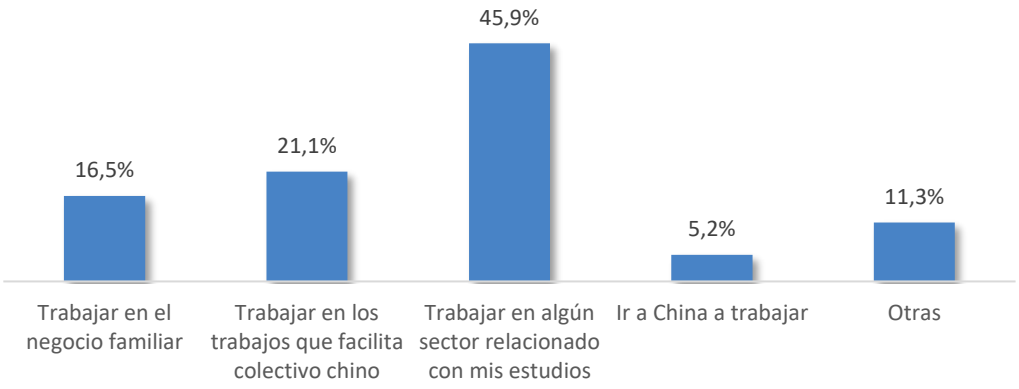


Por otro lado, en lo relativo a expectativas laborales, la opción de trabajar en sectores relacionados con sus estudios fue seleccionada por el 45.9% (N=89) de la muestra, el 21.1% (N=41) prefieren trabajar en trabajos que les facilita el colectivo chino, el 16.5% (N=32)

quieren trabajar en el negocio familiar, el 5.2% (N=10) quieren ir a China a trabajar, y el 11.3% (N=22) indicaron otras opciones cómo docentes de idiomas o funcionarios del estado (Figura 15).

Figura 15

Porcentaje expectativas laborales hacia futuro de la muestra adolescentes origen chino



Expectativas de Estudios y Laborales en relación con Identidad Étnica y Aculturación.

Con la finalidad de analizar la relación entre las expectativas formativas y la identidad étnica y aculturación se realizó el análisis ANOVA de un factor (Tabla 58). Los resultados indican que no existe una relación significativa entre las expectativas académicas y la identidad étnica (p= 0.325) y la aculturación (p= 0.785) de los adolescentes chinos.

Tabla 58

Prueba ANOVA para expectativas de estudios y laboral en relación con Identidad étnica y Aculturación

Identidad étnica por expectativa de estudios	**Media**	**DT**	**gl**	**F**	**p**
Identidad étnica global	2.33	0.33	5;176	1.17	0.325
ESO	2.36	0.33			
FP	2.18	0.40			
Tener una carrera Universitaria	2.34	0.33			
Seguir estudiando hasta un posgrado	2.36	0.28			
Estudiar en China	2.42	0.30			
Estudiar en otro país	2.35	0.25			
Otras	2.34	0.33			
Aculturación por expectativa de estudios					
Aculturación global	2.19	0.29	5;176	0.49	0.785
ESO	2.15	0.15			
FP	2.18	0.26			
Tener una carrera Universitaria	2.20	0.30			
Seguir estudiando hasta un posgrado	2.16	0.40			
Estudiar en China	2.24	0.37			
Estudiar en otro país	2.30	0.25			
Otras	2.16	0.40			
Expectativa laboral					
Identidad étnica global	2.34	0.22	4;189	0.92	0.455
Trabajar en el negocio familiar	2.32	0.34			
Trabajar en los trabajos que facilita colectivo chino	2.32	0.37			
Trabajar en algún sector relacionado con mis estudios	2.34	0.25			
Ir a China a trabajar	2.47	0.37			
Otras	2.34	0.22			
Aculturación global	2.20	0.30	4;189	2.59	**0.038**
Trabajar en el negocio familiar	2.26	0.31			
Trabajar en los trabajos que facilita colectivo chino	2.11	0.29			
Trabajar en algún sector relacionado con mis estudios	2.20	0.29			
Ir a China a trabajar	2.42	0.35			
Otras	2.19	0.30			

Nota: DT=desviación típica; F=estadístico de ANOVA; gl=grados de libertad; p=nivel de significación es de 0.05

Del mismo modo, se analizó la relación entre las expectativas laborales y la identidad étnica y aculturación a través del análisis ANOVA de un factor (Tabla 58). Pese a que no se observan diferencias significativas entre la expectativa laboral e identidad étnica (p= 0.455), se encontró una diferencia estadísticamente significativa ($\bar{X}$ = 2.20. F (4;189) = 2.59; p<0.05)

entre la expectativa laboral y la aculturación. Al realizar un análisis más profundo mediante Pruebas post hoc *Scheffé* (ver Tabla 59), se concluyó que existía una diferencia estadísticamente significativa entre los adolescentes chinos sobre su intención de ir a China a trabajar y de trabajar en los trabajos que facilita colectivo chino.

Tabla 59

Prueba Post-hoc para aculturación por las expectativas laborales

Expectativas laborales		**N**	**Medias**	**DT**	**Diferencia de medias (I-J)**	**p**
Trabajar en el negocio familiar	Trabajar en los trabajos que facilita colectivo chino	41	2.11	0.29	0.15	0.351
	Trabajar en algún sector relacionado con mis estudios	89	2.20	0.29	0.05	1.000
	Ir a China a trabajar	10	2.42	0.35	-0.16	1.000
	Otras	22	2.19	0.30	0.07	1.000
Trabajar en los trabajos que facilita colectivo chino	Trabajar en el negocio familiar	32	2.26	0.31	-0.15	0.351
	Trabajar en algún sector relacionado con mis estudios	89	2.20	0.29	-0.09	0.962
	Ir a China a trabajar	10	2.42	0.35	-0.30*	**0.038**
	Otras	22	2.19	0.30	-0.08	1.000
Trabajar en algún sector relacionado con mis estudios	Trabajar en el negocio familiar	32	2.26	0.31	-0.15	1.000
	Trabajar en los trabajos que facilita colectivo chino	41	2.11	0.29	0.09	0.962
	Ir a China a trabajar	10	2.42	0.35	-0.21	0.329
	Otras	22	2.19	0.30	0.01	1.000
Ir a China a trabajar	Trabajar en el negocio familiar	32	2.26	0.31	0.16	1.000
	Trabajar en los trabajos que facilita colectivo chino	41	2.11	0.29	0.30*	**0.038**
	Trabajar en algún sector relacionado con mis estudios	89	2.20	0.29	0.21	0.329
	Otras	22	2.19	0.30	0.23	0.457
Otras	Trabajar en el negocio familiar	32	2.26	0.31	-0.07	1.000
	Trabajar en los trabajos que facilita colectivo chino	41	2.11	0.29	0.08	1.000
	Trabajar en algún sector relacionado con mis estudios	89	2.20	0.29	-0.01	1.000
	Ir a China a trabajar	10	2.42	0.35	-0.23	0.457

Nota: DT =desviación típica; p= nivel de significación es de 0.05

Puede decirse que los adolescentes chinos que planifican trabajar en China en el futuro tienen puntuaciones medias más altas en aculturación que los que piensan aceptar un empleo en puestos facilitados por el grupo de chinos.

Por otra parte, a través de un análisis (prueba *exacta de Fisher*) de las estrategias de aculturación en relación con las expectativas de estudios, se observó que no existían diferencias significativas entre los grupos de *asimilación*, *integración*, *separación* ni *marginación*. Es decir, entre los grupos de adolescentes de origen chino que optan por estrategias de aculturación, no existen diferencias (p = 0.406) a la hora de planificar su futuro formativo (Tabla 60).

Tabla 60

Fisher para expectativas de estudios y laboral en relación con estrategia de aculturación

Expectativa de estudios por estrategias de aculturación	**Valor**	**p**
Asimilación Integración Separación Marginación	13.40	0.406
Expectativa laboral por estrategias de aculturación		
Asimilación Integración Separación Marginación	23.96	**0.003**

Nota: DT =desviación típica; df = grados de libertad; p= nivel de significación es de 0.05

En lo relativo a los análisis de datos sobre las expectativas laborales, se observan diferencias significativas entre los grupos de asimilación, integración, separación y marginación (p<0.05), existen diferencias a la hora de planificar su futuro laboral. Es decir,

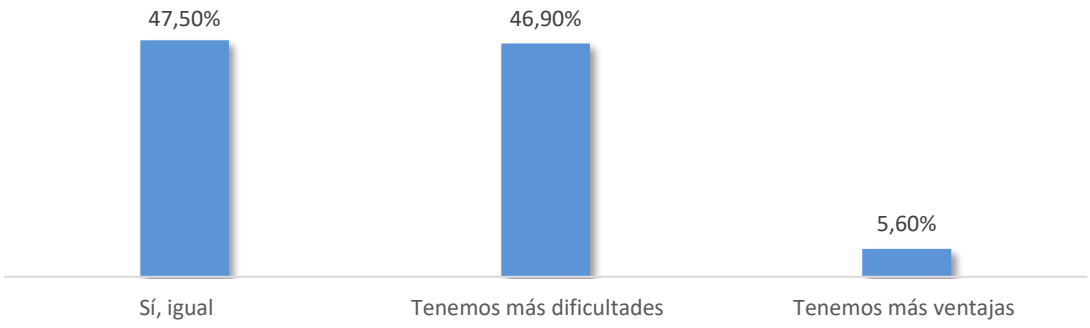
entre los grupos de adolescentes de origen chino que optan por estrategias de aculturación, los adolescentes chinos que optan la estrategia integración la mayor preferencia del futuro trabajo es trabajar en los sectores relacionados con sus estudios (Figura 15).

4.1.5. Oportunidades, Apoyo Familiar y Obligación de Familia a los Hijos de Familias Inmigrantes Chinas.

En lo relativo a la percepción de oportunidades educativas y laborales de las personas de origen chino, en comparación con las personas de origen español, se obtuvo que el 47.5% (N=85) de la muestra indicaron tener las mismas oportunidades, mientras que el 46.9% (N=84) indicaron tener más dificultades. Solo el 5.6% (N=10) indicaron que tenían más ventajas que la población española. (Figura 16)

Figura 16

Opinión sobre Igualdad de oportunidad para personas de origen chino

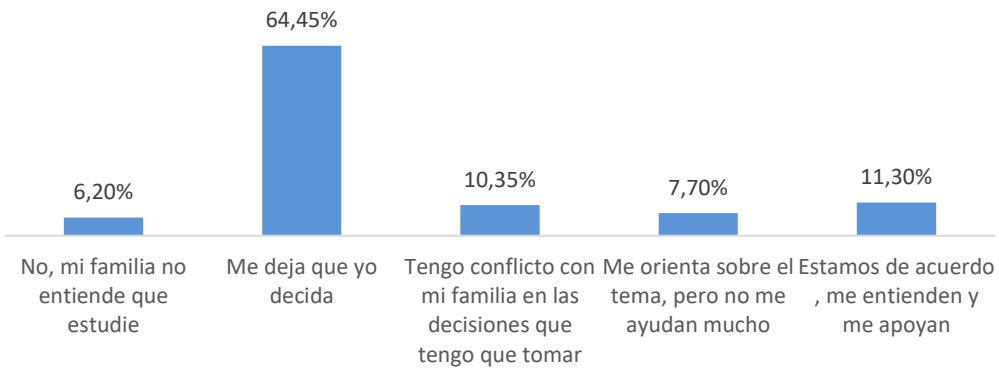


En cuanto al apoyo y orientación familiar sobre los estudios para el futuro, la mayoría de ellos, el 64.4% (N=125) indican la opción de “me dejan que yo decida”, el 11.3% (N=22) indican “estamos de acuerdo, me entienden y me apoyan”, el 7.7% (N=15) consideran que sus familias les orientan sobre el tema, pero no le ayudan mucho, otro 6.2% (N=12) señala:

“no mi familia no entiende qué estudio” y por último, el 10.3% (N=20) indican que “tengo conflicto con mi familia en las decisiones que tengo que tomar” (Figura 17).

Figura 17

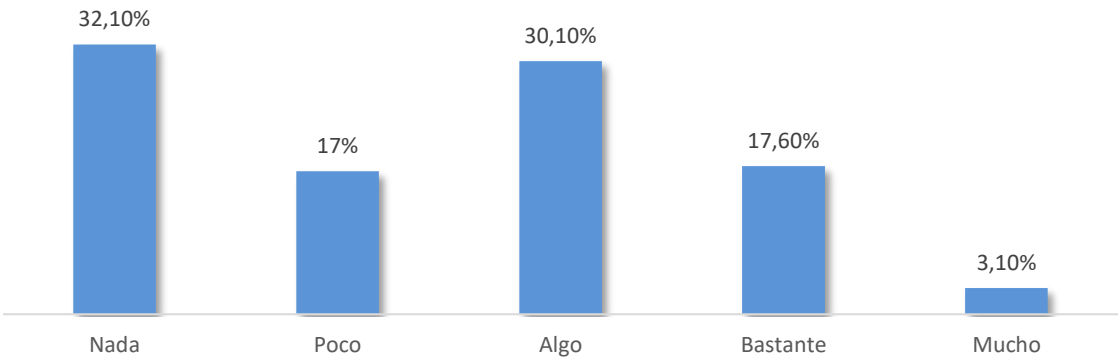
Porcentaje de Apoyo y orientación familiar



Por último, respecto a la percepción sobre la obligación de trabajar con el colectivo chino en el futuro, el 32.1% (N=62) indicaron “nada” o indicaron “algo”, el 30.1% (N=58), el 17.6% (N= 34) indicaron que bastante, el 17% (N= 33) indicaron poco, y, por último, tan solo el 3.1% (N=6) indicaron que mucho (Figura 18).

Figura 18

Porcentaje de la obligación de trabajar con el colectivo chino en el futuro



A través de la prueba exacta de Fisher se ha tratado de determinar las relaciones entre estas variables y el sexo de los encuestados (Tabla 61).

Tabla 61

Fisher para oportunidades, apoyo familiar y obligación de familia a los hijos de familias inmigrantes chinas en función del sexo

	Sexo	**N**	**Valor**	**p**
Opinión sobre igualdad de oportunidad	Hombre Mujer	73 105	7.00	**0.030**
Apoyo y orientación familiar	Hombre Mujer	79 115	4.17	0.383
Obligación de trabajo	Hombre Mujer	79 114	5.92	0.202

Nota: DT = desviación típica; p = nivel de significación es de 0.05.

En relación con la percepción igualdad de oportunidades, se observan diferencias estadísticamente significativas (hombre $\bar{X}$ = 1.63; DT = 0.68; mujer $\bar{X}$ = 1.55; (X^2 = 7.00. p<0.05) entre adolescentes chinos y chinas, las adolescentes chinas sienten de tener más dificultad para tener las mismas oportunidades que las personas del país de acogido. En relación con los aspectos de apoyo y orientación familiar (X^2 = 4.17. p = 0.38) y la obligación de trabajo (X^2 = 5.92. P = 0.202), no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas.

4.2. Resultado del Estudio Cualitativo

Esta fase cualitativa ha tenido como finalidad tener una comprensión más profunda de sus experiencias, analizando los factores facilitadores o que generan dificultad en el proceso de inclusión social (tanto en la sociedad de acogida como con la comunidad china) de los adolescentes de segunda generación de familias de inmigrantes chinas.

Del mismo modo, también será relevante comprender sus percepciones sobre su situación en el país de acogida, tanto por parte de los hijos e hijas, como de las familias inmigrantes chinas, teniendo en cuenta lo que valoran y sus perspectivas de futuro.

A continuación, se describen los resultados obtenidos del análisis de los grupos de discusión con adolescentes de origen chino, y de las entrevistas realizadas a las familias inmigrantes chinas, estructurados en cuatro categorías.

En la Tabla 62 se muestran las cuatro categorías, su descripción, así como las subcategorías emergentes analizadas.

Tabla 62

Categorías y subcategorías

A. Aspectos críticos que facilitan o que generan conflicto de identidad	A.1.Diferencias culturales que generan conflictos de identidad	A.1.1. No se identifican con su cultura de origen A.1.1.1. Sentimientos de pertenencia en relación con la cultura española A.1.1.2. Sorprenderse de que se le pregunte por su identidad cultural A.1.2. Se identifican con su cultura de origen
	A.2.Aunando dos culturales como facilitador de la identidad	
	A.3.Cambios que han experimentado en su identidad	A.3.1. Sorpresa al tomar conciencia de que todas sus amistades eran españolas A.3.2. Dinamismo del proceso de cambio continuo intercultural
B. Orientación familiar. Necesidades, dificultades y apoyos	B.1.Apoyo familiar	B.1.1. Valores tradicionales dentro del seno familiar B.1.2. Dificultades para orientar en cuestiones académicas B.1.2.1. Falta de tiempo B.1.2.2. Falta de conocimiento del sistema y/o nivel cultural familias B.1.3. Reciben orientación en cuestiones académicas
	B.2.Relación entre padres e hijos	B.2.1 Conflictos relacionales B.2.1.1. Falta de comunicación B.2.1.2. Madurez y autonomía de los adolescentes B.2.2. Interacción familiar intercultural como elemento facilitador
C. Aspectos facilitadores o dificultades culturales y conflictos en el ámbito escolar y social	C.1.Entorno escolar	C.1.1. Adaptación al entorno escolar C.1.1.1. Acoso y discriminación racial C.1.1.2. Barrera lingüística. Idioma C.1.1.3. Falta de Orientación C.1.1.4. Convivencia Multicultural
	C.2. Sistema educativo	C.2.1. Valoración positiva del sistema educativo
	C.3.Prejuicio Social.	C.3.1. Estereotipos C.3.2. Desigualdad de oportunidades laborales C.3.3. Cobertura negativa en los medios
D. Expectativas y planes de futuro	D.1.Expectativas escolares y laborales	D.1.1. Altas expectativas D.1.1.1 Altas expectativas por parte de los adolescentes D.1.1.2 Altas expectativas por parte de los padres
	D.2.Oportunidades laborales. Planes de futuro	D.2.1. El idioma como ventaja laboral D.2.2. Oportunidades laborales dentro del colectivo chino D.2.3. Trabajo familiar D.2.4. Planificación de sus propios planes de futuro

4.2.1. Aspectos Críticos que Facilitan o que Generan Conflicto de Identidad (Categoría A)

En esta categoría se han identificado tres subcategorías que ponen de relieve la situación de conflicto respecto a la identidad de los adolescentes chinos cuando conviven con las dos culturas. En una de ellas se muestran las *diferencias culturales que generan conflictos de identidad (A1),* bien por sentirse españoles y no ser reconocidos como tales, bien por la falta de conocimiento de la cultura de origen y no poder identificarse con ella, o bien porque se identifican con su cultura de origen y les cuesta hacerlo con la española.

Por otra parte, se observa un elemento facilitador, tal y como se muestra en la subcategoría: *aunando dos culturas como facilitador de la identidad (A2),* donde ambas forman parte de su identidad.

Finalmente, se muestran en la tercera subcategoría los *cambios que han experimentado en su identidad (A.3),* mostrando un proceso dinámico de toma de conciencia y actualización de su modo de aculturación. A continuación, se pasa a detallar cada una de las tres subcategorías.

4.2.1.1. Diferencias Culturales que Generan Conflictos de Identidad (A1). En esta subcategoría, se han puesto de relieve dos dificultades en relación con si se identifican o no con la cultura de origen.

- ***No se identifican con su cultura de origen (A1.1)***

Un parte de los adolescentes de segunda generación muestran ***sentimientos de pertenencia en relación con la cultura española*** (A1.1.1), manifestando su aversión a que se les defina como "inmigrante" o "extranjero", tal y como señala un participante: "¿Cuándo dejará la gente de preguntarme "de dónde eres"? Sólo porque parezco asiática, ¿tengo que

ser china? He vivido aquí (España) desde que nací, he ido al colegio aquí, he hecho amigos aquí, tengo todo lo que necesito aquí." (Participante LI, 15 años, Grupo 2). De hecho, manifiestan ***sorprenderse de que se le pregunte por su identidad cultural*** (A1.1.2), ya que han nacido en España: "Palabras como identidad étnica nunca entraron en mi cabeza, yo soy sólo un niño que vive en medio de este país." (Participante LU, 13 años, Grupo 1). Por tanto, se sienten españoles y no son reconocidos como tales.

Finalmente, se pone de manifiesto ***la inquietud por volver a China ante el desconocimiento de la cultura de origen***, lo que se relaciona con su identidad cultural:

> Me preocupa bastante volver a China porque vivo completamente en España, me eduqué aquí, y el idioma principal que uso es el español, y cuando vuelvo a China, no entiendo muchas cosas, y no conozco algunas de las costumbres, y eso me molesta. (Participante Z, 12 años, Grupo 1).

Por tanto, la falta de conocimiento de la cultura de origen se experimenta como un conflicto interno que se manifiesta al visitar China.

- **Se identifican con su cultura de origen (A1.2)**

Un grupo de adolescentes se ***identifica más con la cultura de origen a pesar de vivir en España,*** así una participante relata: "Soy china y seré china siempre, es mi identidad, me veo rara al decir que soy española o lo que sea, aunque básicamente vivo aquí." (Participante JJ, 13 años, Grupo 3); y eso se mantiene a pesar de tener la sensación de alejarse cada vez más de la de origen: "En esta sociedad hay muchos inmigrantes de distintos orígenes, tengo

la cultura mezclada, pero, siempre en el fondo, me siento una persona china, aunque he perdido bastantes costumbres y tradiciones de mi origen" (Participante Y, 13 años, Grupo 2).

4.2.1.2. Aunando dos Culturas como Facilitador de la Identidad (A.2). El hecho de ***sentirse parte de ambas culturas y comprenderlas*** puede hacer que se sientan en medio de ambas, pero su vez, permite generar conexiones personales a través de sus decisiones y que ambas vayan configurando su identidad:

> Es una cuestión de ideología, sistema social, sistema de bienestar social, etc. China y España son muy diferentes, puedo entender el modo de vida español y vivo en ese sistema, pero también puedo entender el modo de vida de los inmigrantes chinos. A veces me siento como en el medio. (Participante J, 17 años, Grupo 1).

O de poder elegir en función de los gustos personales diferentes aspectos sin tener que obviar los de la otra cultura:

> Nuestras costumbres nunca se olvidarán. No creo que algunas costumbres españolas sean tan diferentes de las chinas .... la paella se prepara igual que nosotros, de forma parecida, aunque se le pongan ingredientes diferentes. En mi caso, participo y me integro bien. Pero en general, prefiero la comida china, y eso es algo que no puedo cambiar por costumbre. (Participante ZHENG, 13 años, Grupo 1).

4.2.1.3. Cambios que han Experimentado en su Identidad (A.3). El proceso de adaptación y de integración en muchas ocasiones resulta complejo, en este sentido el análisis de las voces analizadas muestra la ***sorpresa al tomar conciencia de que todas sus amistades eran españolas (A.3.1)***:

> Me sorprendió que mis mejores amigos fueran todos españoles, lo cual me pareció normal; eran compañeros de clase con los que pasaba el tiempo. Incluso siento que me gusta ser amiga de españoles, no me gusta que por ser china mis amigos tengan que ser chinos. (Participante SUN, 12 años, Grupo 2)

Además, se muestra el ***dinamismo del proceso de cambio continuo*** **intercultural (A.3.2),** como puede verse en el siguiente relato: "La verdad es que es diferente en todos los sentidos. No creo que sea bueno o malo, depende de cómo te adaptes. Me pone dificultades, pero cada vez estoy más relajada viviendo aquí" (Participante QI, 16 años, Grupo 1).

4.2.2. Orientación Familiar. Necesidades, Dificultades y Apoyos (Categoría B)

El análisis de esta categoría muestra dos subcategorías que reflejan, por una parte, las dificultades y facilidades en relación con los apoyos que los adolescentes de origen chino encuentran en su núcleo familiar, y, por otra parte, también se ponen de manifiesto los conflictos intergeneracionales, puesto que la segunda generación parece estar más en sintonía con la cultura de acogida que sus progenitores.

4.2.2.1. Apoyo Familiar (B.1). Podemos observar en esta subcategoría tres aspectos que muestran las dificultades que los adolescentes de origen chino encuentran a la hora de encontrar apoyo de su familia en cuestiones académicas.

B.1.1. Valores tradicionales dentro del seno familiar

En un número significativo de familias chinas, los progenitores se adhieren a los valores familiares tradicionales:

> Como mi familia es china, nunca hemos invitado a los compañeros de clase de mi hijo a mi casa para su fiesta de cumpleaños. Tengo miedo de que no puedan comer comida china y piensen que nuestras costumbres chinas son extrañas (se ríe)". (Madre entrevistada, 39 años)

Igualmente, hacen hincapié en la estabilidad del sistema familiar, aspiran a imponer el estilo de vida, las normas y los valores de su cultura de origen a la siguiente generación:

> Mi hija tiene un novio español y la verdad es que no tengo mucho de qué hablar con él. No me opongo a que mi hija se enamore de un extranjero, pero en el fondo me siento extraña. No tenemos una cultura ni unas costumbres comunes, así que, si formamos una familia, creo que será muy difícil llevarnos bien". (Madre entrevistada, 47 años)

Por otra parte, los adolescentes tienen una visión más moderna, y los miembros de la familia se sienten frustrados cuando los adolescentes intentan adoptar un estilo de vida moderno en los distintos aspectos cotidianos como relaciones sociales con su entorno, pareja, amigos, trabajo…:

> A veces tengo que ayudar en la tienda de mis padres, lo cual entiendo que es una fuente de ingresos para nuestra familia, pero no quiero oírlos siempre insistir en valores culturales chinos como la piedad filial de los hijos hacia sus padres... (Participante LIN, 18 años, Grupo 3).

Lo que en muchos casos les generan un conflicto familiar al no comprender las relaciones con amigos, opiniones que discrepan con los padres:

> Cuando mis amigos y yo queríamos salir por la noche, mis padres no lo permitían, pensaban que salir era ser un niño al que no le gustaba estudiar y que no era seguro... Ellos no tuvieron la misma infancia y adolescencia que yo, ni siquiera en el mismo contexto cultural (cultura hispana y china). (Participante Qiang, 18 años, Grupo 2)

Así, observamos que los hijos de familias inmigrantes no suelen recurrir a sus padres y la integración social de sus padres sigue siendo limitada debido a sus conocimientos y aptitudes, dominio de la lengua y sistemas de la sociedad de acogida: "Los jóvenes chinos ya no seguimos el mismo camino que nuestros padres. Además, creo que tenemos ciertas ventajas por la riqueza cultural e idiomas. Quiero explorar el mundo y estudiar lo que me interesa" (Participante QYX, 16 años, Grupo 2).

B.1.2. Dificultades para orientar en cuestiones académicas

En relación con las dificultades para orientar en cuestiones académicas, destacan como factores relevantes a la hora de orientar a sus hijos, la falta de tiempo y la falta de conocimientos. En cuanto a la ***falta de tiempo en familia (B.1.2.1)***, las familias de origen chino señalan las largas jornadas de trabajo, tal y como señala un estudiante: "Mis padres no tienen mucho tiempo libre que pasar juntos en casa. Ellos se quedan en el bar todo el día trabajando. He pasado mucho tiempo solo en casa con mis hermanas" (Participante, Wang, 18 años, Grupo 3). Y también las familias:

> Cuando ella (la hija) estaba en China, no estábamos en condiciones de recibirla a vivir con nosotros en los primeros años en España, ni siquiera de sacar vacaciones para ir a China a visitarla. Por otro lado, teníamos una gran deuda para devolver a un

> familiar, teníamos que trabajar mucho. Cuando llegó ella, la situación no cambió mucho, trabajamos en una tienda, cerramos a las nueve de la noche cuando volvemos a casa, mi hija ya está durmiendo. (Padre entrevistado, 45 años).

Del mismo modo, la **falta de conocimiento (B.1.2.2.)** del sistema educativo o en general el nivel cultural de las familias, es otro de los factores relevantes a la hora de definir las dificultades o carencias para poder orientarles en cuestiones académicas.

> Hemos estado varias veces con los trabajadores sociales y educadores porque no hablo bien español y no entiendo las comunicaciones de la escuela, mi hijo saca buenas notas y yo quiero darle la mejor condición posible. Muchas veces me da mucha pena no poder ayudarle en los deberes ni los estudios, me siento inútil y el niño es demasiado maduro. (Madre entrevistada, 42 años).

Que interpretan del mismo modo los adolescentes chinos tal y como relata uno de ellos, “Mis padres se encargaron de la parte económica de mi educación y yo me ocupé del resto por mi cuenta. No es que pudiera pedirles que hicieran más por mí; al fin y al cabo, trabajaron duro para darme estabilidad”. (Participante X, 16 años, Grupo 1).

B.1.3. Reciben orientación en cuestiones académicas

Por otro lado, hay un pequeño número de entrevistados que habían recibido algún tipo de ayuda y orientación por parte de su madre y/o padre, de otros adultos, de su familia o en la escuela; factor que ha sido muy bien valorado por lo que les ha supuesto a nivel académico:

> He tenido dificultades en las asignaturas de humanidades como la historia y mi profesora comentó a mi madre sobre esta situación. Por eso, mi madre reclutó a una universitaria a dar clases particulares a domicilio para mejorar mi idioma y ayudarme en las tareas escolares. (Participante ZD, 17 años, Grupo 3).

Y también por lo que ha supuesto como apoyo motivacional:

> Cuando vine por primera vez a España, mis padres trabajaban a tiempo parcial mientras me cuidaban, y en aquella época solía tener problemas en el colegio y mi madre necesitaba ausentarse del trabajo para ir a las reuniones de padres y profesores, pero siempre me animaba y orientaba, y yo confiaba mucho en ella. (Participante LYL, 15 años, Grupo 3).

4.2.2.2. Relación entre Padres e Hijos (B.2.). Los entrevistados expresan que han tenido conflictos con su familia cuando les han pedido ayuda y consejos, tanto en el plano académico como en el laboral. La relación entre padres e hijos que se muestra en esta subcategoría resulta compleja, mostrando la investigación dos factores clave: falta de comunicación y el desarrollo de una mayor madurez y autonomía.

B.2.1. Conflictos generacionales

Más de la mitad de los entrevistados mostraron que sus padres no proporcionan ningún tipo de orientación o consejo profesional a sus hijos, especialmente los padres con un bajo nivel educativo.

La ***falta de comunicación B.2.1.1*** por miedo a los choques culturales entre los miembros de la familia es una de las bases de los conflictos en las relaciones interfamiliares,

aspecto que ha sido mencionada de forma mayoritaria por los adolescentes chinos en los grupos de discusión En estos casos la mediación y orientación desde la escuela facilita la su resolución：

> Cuando decidí estudiar arte, al principio mis padres no me entendían y tuvimos una discusión durante un tiempo. El orientador y la tutora del colegio han tenido varias reuniones con mis padres para… Al final, la frase "Tenéis que pensar qué es lo que realmente quiere tener tu hija… les chocó a mis padres y desde entonces, me han apoyado en mi decisión. (Participante ZX, 17 años, Grupo 1)

También se observan mediaciones realizadas por otras personas adultas de la familia:

> A decir verdad, llevo una relación más cariñosa y cercana con mi tía que con mi madre. Yo vivía con ella durante casi cinco años en China. Como mi tía trabajó como enfermera antes de migrarse a España, sabe cómo orientarme tanto en mi vida cotidiana como en los estudios y a la vez puede darme buenas sugerencias e inspiraciones. Me siento más confiada y cariñosa con mi tía... Después de venir a España, la situación y la sociedad son nuevas tanto para mí como para mis padres, ellos no me pueden dar orientaciones y ni siquiera entienden bien el sistema educativo español. (Participante N, 18 años, Grupo 3)

Por otra parte, el hecho de afrontar estos conflictos y tener menos apoyo familiar en lo cotidiano, lo relacionan con el hecho se sentirse con más ***madurez y autonomía de los adolescentes de origen chino (B.2.1.2)*** en la toma de sus decisiones académicas debido a la falta de ayuda y orientación de sus padres: "Los jóvenes chinos de aquí maduramos a una

edad temprana, somos emocionalmente más maduros que nuestra edad real" (Participante H, 17 años, Grupo 3).

B.2.2. Interacción familiar intercultural como elemento facilitador

Por otro lado, se observa a medida que la familia va dominando el idioma de la cultura de acogida, y genera más espacios interculturales de interacción sociofamiliar facilita el proceso de inclusión social:

> Aunque mis padres no podían pasar mucho tiempo conmigo debido al trabajo, estaban conmigo los fines de semana. A medida que dominaban el español y se familiarizaban con el entorno, viajábamos mucho en familia y a veces nos reuníamos con amigos españoles. (Participante Zheng, 13 años, Grupo 1).

4.2.3. Aspectos Facilitadores o Dificultades Culturales y Conflictos en el Ámbito Escolar y Social (Categoría C)

Son varios los aspectos que son valorados positivamente tanto por los inmigrantes chinos de segunda generación sobre España como país de acogida, coincidiendo en la diversidad cultural y el estilo de vida, la variedad de actividades y oportunidades en el sistema educativo y la seguridad y el sistema de bienestar que ofrece (pensiones, ayudas, paro, sanidad…).

Del mismo modo, los españoles están muy bien valorados, destacando aspectos como simpatía, gente alegre, buen trato con los demás: "La gente aquí en España es muy alegre y simpática, me tratan bien" (Participante XN, 15 años, Grupo 2).

Del análisis se desprenden tres subcategorías que permiten analizar en profundidad las dificultades y conflictos que los adolescentes de origen chino experimentan en el entorno escolar, el grado de adaptación del sistema educativo y el prejuicio social que experimentan a lo largo de su etapa escolar.

4.2.3.1. Entorno Escolar (C.1). El entorno escolar nos muestra el día a día de los adolescentes de origen chino, su evolución y las dificultades que atraviesan a lo largo de su etapa escolar. Se muestra que la **adaptación al entorno escolar (C.1.1)** no resulta un proceso fácil, ya que gran parte de los entrevistados expresan varias dificultades que encuentran en dicho entorno.

Tanto las familias inmigrantes, como los hijos de inmigrantes que crecen en un nuevo entorno, pierden estatus social en relación con el origen social de sus padres teniendo que empezar de nuevo sus relaciones en el nuevo país de acogida. También se observa que siguen existiendo casos de ***acoso y discriminación racial (C.1.1.1),*** relacionados con el hecho de ser china: "Me molestaban solamente porque yo soy china. Aunque no eran violentos, me excluían y no dejaban de llamarme chinita." (Participante XXY, 14 años, Grupo 3), del mismo modo, relata otro de los participantes:

Los niños son más racistas que los adultos. Aunque no te hacen mucho daño físico, resulta muy frecuente y pesado. Por ejemplo, me robaban mis cosas o me insultaban, etc. Un día no pude aguantar más y peleé con uno de los niños que me había molestado más frecuentemente ya no me han vuelto a molestar más. (Participante GC, 16 años, Grupo 2)

Con las etiquetas preestablecidas por parte del profesorado en la escuela:

Los profesores son coherentes en su trato a los alumnos, independientemente de tu procedencia. Pero en cuanto ven que tienes problemas fuera del libro de texto, te empujan a un Orientador o a un trabajador social, y los profesores lo atribuyen a tu familia inmigrante. (Participante HZ, 16 años, Grupo 2).

O el rol que adquiere el profesorado en los conflictos diarios:

> Yo no he sufrido discriminación en la escuela, y ellos [los compañeros] no se atrevían a hacer nada demasiado, el profesor les ponía una falta (se ríe), aunque creo que esa no es la razón principal, se debe sobre todo a que los estudiantes son más conscientes de la discriminación racial y el acoso en la escuela. (Participante THQ, 13 años, Grupo 1)

Por otro lado, observamos que, para los inmigrantes chinos de segunda generación, la ***barrera del idioma (C.1.1.2)*** (español) ya no es un factor tan importante para adaptarse al entorno escolar, aunque en ocasiones puede generar algún tipo de dificultad sobre todo académica:

> Me lo pasé muy bien en el colegio y no sufrí ningún disgusto por mi origen inmigrante. Aunque nuestra lengua materna no es el español, hemos sido educados en español desde muy pequeños, y no creo que mi procedencia de una familia china cree dificultades para aprender español. (Participante RY, 16 años, Grupo 1)

Del mismo modo, es percibida por los jóvenes de origen chino una ***falta de orientación (C.1.1.3)*** específica dentro del entorno escolar para el colectivo, se trata de un factor que debe ser trabajado por el sistema educativo:

> La profe. no era responsable y solamente nos daba ejercicios por escrito en la clase. Excepto de matemáticas, el resto de las asignaturas eran fatales, sobre todo, las relacionadas con el idioma como el castellano, historia, etc. Cogí Ciencias en cuarto de la ESO. (Participante W, 18 años, Grupo 2)

A su vez, los adolescentes chinos del grupo reconocieron que el nivel general de educación sobre cuestiones como la discriminación racial y el acoso en las escuelas ha mejorado mucho en los últimos años, y que la conciencia general de los estudiantes ha progresado, destacan como factor positivo la ***convivencia multicultural (C.1.1.4)*** en el entorno escolar: "En general, los españoles no nos discriminan porque están acostumbrados a la presencia y convivencia de extranjeros... hay muchos inmigrantes de distintos lugares en este país" (Participante THQ, 13 años, Grupo 2); o "En mi colegio hay muchos inmigrantes de muchos sitios distintos y todos estamos juntos, lo que hace que aprendamos cosas de muchos sitios diferentes" (Participante ZHU, 14 años, Grupo 3).

4.2.3.2. Sistema Educativo (C.2). A pesar de estos conflictos, tanto los adolescentes de origen chino como sus familias tienen una **valoración positiva del sistema educativo español (C.2.1),** respecto al enfoque de educación permanente y a su currículum:

> Por suerte en China no vamos al colegio de China, ellos (los niños en China) tienen muchos deberes y exámenes todos los días (se ríe). En general, creo que la educación en España es más relajada y hay un mejor equilibrio de asignaturas para estudiar, y la educación continua da la oportunidad a todas las personas de poder estudiar todo el tiempo. (Participante XY, 15 años, Grupo 1).

Respecto a los apoyos socioeducativos más allá de la escuela al alumnado: “He estado varios años en los que un trabajador social me llevaba a la biblioteca y campamentos porque mi familia no podía porque tenía que trabajar.” (Participante LH, 12 años, Grupo 3).

Y a las familias:

> Por mi situación personal, me han ayudado mucho con la educación de mi hijo, con becas de comedor, apoyo en clases y actividades. Además, he recibido varias ayudas económicas que han permitido que mi hijo tenga las oportunidades que se merece. (Madre entrevistada, 44 años).

4.2.3.3. Prejuicio Social (C.3). En varios grupos de discusión se planteó la cuestión de los "prejuicios sociales". Mientras que los hijos de familias inmigrantes chinas expresaron su aprobación hacia el sistema educativo, el bienestar social y la igualdad de oportunidades del país de acogida; sin embargo, los adolescentes chinos sentían que existían prejuicios contra la comunidad inmigrante del país de acogida debido a distintos factores que se desprenden de esta subcategoría.

C.3.1. Estereotipos

Muchos de los adolescentes de origen chino sienten que los ***estereotipos*** y la racialización hacia la comunidad china en la sociedad de acogida están presentes. Uno de los estereotipos tiene relación a su identidad, conectando el aspecto físico con la cultura de un determinado país: “La gente solo por ver mi cara china, ya piensa que soy extranjera y no tengo ni idea de español, me hablan despacio y gritando.” (Participante HL, 15 años, Grupo 2).

Otros expresan discriminación ante lo que en un momento de crisis se le atribuye a una cultura específica: “Como chino, nunca había recibido tantos comentarios negativos en España, hasta la epidemia, cuando la gente acusaba a China y me gritaba "asqueroso" en muchos lugares públicos.” (Participante JL, 15 años, Grupo 2). Y finalmente, se observan generalizaciones culturales: “Parece que los españoles piensan que todos los chinos de aquí tienen las mismas cualidades, todos trabajan en el mismo tipo de trabajo, bazares, restaurantes... esta impresión no ha cambiado desde hace décadas...” (Participante ZGX, 17 años, Grupo 3).

C.3.2. Desigualdad de oportunidades laborales

Aunque no resulta un factor determinante para los adolescentes de origen chino, sí que perciben desigualdad de oportunidades laborales en ciertos campos debido al prejuicio social hacia el colectivo:

> Ahora estoy en primero de bachillerato, mis notas son buenas, mis padres quieren que sea abogada o médico, pero yo voy a ser empresaria... Te imaginas cuando un paciente entra a la puerta de la consulta y ve a un médico chino (se ríe). (Participante JIA, 16 años, Grupo 1).

Y tal y como indica uno de los participantes, la racialización o los prejuicios sobre estos, no deberían comportar desigualdad de oportunidades laborales: “Nosotros, como jóvenes que crecemos aquí, como todos los jóvenes, deberíamos tener la posibilidad y poder hacer cualquier trabajo, no tiene nada que ver nuestra raza” (Participante KL, 16 años, Grupo 1).

C.3.3. Cobertura negativa en los medios de comunicación

Otro de los factores que contribuyen al prejuicio social del colectivo chino está relacionado con los medios de comunicación y nuevas formas de comunicación como redes sociales: "A menudo las noticias sobre China en los medios de comunicación son más negativas, o algunos vídeos en TikTok son curiosos o satíricos... El público de aquí tiene una visión estereotipada de China y de los chinos" (Participante RY, 17 años, Grupo 3).

4.2.4. Expectativas y Planes de Futuro (Categoría D)

Los resultados del análisis cuantitativo anterior muestran que los hijos de familias inmigrantes chinas tienen expectativas definidas respecto a sus planes de futuro, queriendo ampliar sus estudios cursando en muchos casos estudios universitarios y trabajando en sectores relacionados con sus estudios. Las respuestas de los grupos de discusión de los adolescentes de origen chino y de las entrevistas a las familias también confirman estos resultados del análisis cuantitativo. Se observan dos subcategorías que permiten analizar las expectativas reales tanto de las familias como de sus hijos e hijas en lo relativo a su carrera escolar y laboral, así como las oportunidades laborales del colectivo y los planes de futuro para el grupo de adolescentes de segunda generación de origen chino.

4.2.4.1. Expectativas Escolares y Laborales (D.1). Tanto los adolescentes como sus progenitores muestran unas **altas expectativas (D.1.1)** en lo relativo a sus estudios y trabajos futuros. La observación más inmediata dentro de esta subcategoría fue que los progenitores, como inmigrantes de primera generación, vivieron todos momentos iniciales difíciles en un país extranjero, a pesar de tener diferentes antecedentes educativos y motivaciones para

emigrar y ***tienen grandes expectativas para la educación y las carreras futuras de sus hijos (D.1.1).***

> Suspendí la selectividad en China cuando estaba en el instituto y no entré en la universidad, luego vine a España a trabajar. Mis hijos nacieron aquí y trato de darles la mejor educación posible, enviándoles a estudiar piano, lenguas extranjeras y otras actividades extraescolares. Quiero que puedan trabajar en empleos mejores y más estables y que sean respetados y reconocidos en esta sociedad. (Madre entrevistada, 38 años).

Igualmente, el grupo de adolescentes de origen chino, mostro en su mayoría ***altas expectativas en lo relativo a sus estudios y trabajo futuro (D.1.2***), queriendo mejorar y ampliar sus estudios actuales y planificando su futuro.

> Sólo quiero centrarme en mis estudios, ya tengo planes muy claros sobre lo que quiero estudiar en la universidad y lo que quiero hacer en el futuro... Esta sociedad nos da las mismas oportunidades para el futuro, y las buenas o malas notas pueden determinar si continúo o no mis estudios para seguir formándome. (Participante JIA, 16 años, Grupo 1).

4.2.4.2. Oportunidades Laborales (D.2). Del mismo modo, dado que una gran proporción del grupo de inmigrantes chinos se dedica a los negocios, la disponibilidad de **oportunidades laborales** supone una ventaja para los hijos de familias inmigrantes chinas. Son varios los factores que reflejan dicha ventaja y son expresados por distintos entrevistados:

Por una parte, el ***idioma chino (D.2.1)*** se pone de relieve como una ventaja laboral, que abre oportunidades en distintos mercados y resulta muy útil en una sociedad cada vez más globalizada. En este mismo sentido se plantea el apoyo para tener buenas **oportunidades laborales dentro del colectivo chino (D.2.2)**: "Si sabes dos idiomas chino y español, tendrás mucha ventaja para trabajar, pero nunca me he preocupado en este sentido porque en la comunidad china en España somos cómo un colectivo vivo" ((Participante ZGX, 15 años, Grupo 3). Por otra parte, resulta muy conveniente ayudar a la familia en los negocios o encontrar trabajo en la comunidad china; así los adolescentes de origen chino expresan su comprensión para tener un puesto de **trabajo en la empresa familiar (D.2.3)**, y al mismo tiempo que lo ven como una contribución a la familia,

Esto puede observarse en el siguiente fragmento del grupo de discusión:

> En el bachillerato empecé a trabajar como camarero en nuestro restaurante. Es muy normal que los hijos ayudan en los restaurantes chinos, aunque los españoles no piensan así, mis compañeros de clase ninguno trabajan. Me da pereza a veces de ir a trabajar. Si tuviera mis propios hijos, desearía que me pudieran ayudar en mis negocios también, aunque yo podría perfectamente entender si no les dieran ganas de hacer el trabajo. (Participante ZH, 16 años)

A medida que se hacen mayores y avanzan en sus estudios, la nueva generación de jóvenes chinos se centra cada vez más en la **planificación de su propia vida y en la consecución de sus propios objetivos vitales (D.2.4)**: "En esta sociedad, básicamente puedes conseguir cualquier trabajo que te propongas según tu capacidad. En el futuro

continuaré mis estudios universitarios y trabajaré en un empleo que realmente me guste." (Participante YS, 18 años).

Los resultados obtenidos en la fase cualitativa de la investigación ofrecieron una imagen más concreta de la segunda generación de familias inmigrantes chinas: se desprende que los hijos de las familias chinas inmigrantes de segunda generación confrontadas muestran cierto grado de integración, que es una forma de aculturación. Mantienen cierto grado de identificación emocional y cultural con su lugar de origen, pero al mismo tiempo están dispuestos a identificarse con grupos de la sociedad de acogida y muestran preferencias por ella. Al mismo tiempo, las diferencias culturales provocan en los adolescentes de origen chino un cierto conflicto en su identidad.

Igualmente nos muestra los conflictos que surgen en la identidad de los adolescentes chinos, las relaciones dentro de la familia inmigrante china y el apoyo de la familia, obteniendo una percepción más intuitiva del entorno escolar y la presencia de prejuicios sociales.

Capítulo V.

Discusión

白日依山尽，黄河入海流。

欲穷千里目，更上一层楼。

(唐) 王之涣《登鹳雀楼》

El sol se pone tras las montañas,
el río Amarillo fluye hacia el mar.
Si deseas disfrutar de la grandiosa vista de mil millas,
asciende un piso más alto en la torre.

Sobre la Torre de la Cigüeña
Wang Zhihuan (688-742 d.C.)

Discusión

En este capítulo se reflexiona sobre los resultados principales hallados en función de la literatura revisada. Para facilitar la elaboración y el seguimiento de estas reflexiones, se discutirán en el orden de los resultados de los cuestionarios y entrevistas analizados en relación con los cuatro grandes aspectos de los objetivos del estudio.

5.1. Integrando dos culturas: identidad y aculturación

Los resultados obtenidos a través del *cuestionario de identidad étnica y aculturación* (Bartolomé, 2000) muestran, tanto en identidad étnica como en aculturación una valoración medio-alta, lo que refleja que la mayoría de los hijos e hijas de las familias inmigrantes chinas, participantes en el estudio, están integrando ambas culturas. Coincidiendo con los resultados de esta investigación, otros estudios como el realizado por Uña et al., (2011) sobre la segunda generación de familias inmigrantes chinas en España, mostraron que los inmigrantes chinos de segunda generación valoraban positivamente ambas culturas y tenían un elevado nivel de integración. Este hallazgo también es similar en relación con la identidad étnica al obtenido en el estudio de Bartolomé (2000) con alumnado magrebí, donde se obtuvieron puntuaciones medias-altas, mientras que, en aculturación se obtuvieron puntuaciones más bajas que en la muestra de adolescentes chinos, lo que invita a profundizar en las causas que facilitan o dificultan la integración de ambas culturas en la sociedad de acogida, según su procedencia y características culturales. Por su parte, Lara (2011), analizando una muestra de 344 adolescentes inmigrantes (origen de Latinoamérica, África, Asia y Europa del este) y autóctonos, obtuvo puntuaciones moderadamente altas en identidad étnica en ambos grupos, mientras que en aculturación se obtuvieron niveles similares entre

el colectivo de inmigrantes y de autóctonos, aunque los adolescentes autóctonos tenían una actitud más favorable hacia la participación de los inmigrantes en la sociedad española que hacía que mantuvieran sus costumbres.

A pesar de que en el estudio cuantitativo se observa que los adolescentes de segunda generación de familias inmigrantes chinas obtenían niveles moderadamente altos tanto de identidad cultural como de aculturación, al profundizar en el estudio cualitativo han emergido conflictos en relación con la identidad cultural. En cuanto a cómo perciben los participantes las diferencias entre ambas culturas, se observa que existen diferencias culturales que generan conflictos en el desarrollo de su identidad. A veces, el conflicto se pone de manifiesto cuando son identificados por los demás, ya que los participantes se sienten y/o son españoles, pero por su aspecto no se les identifica como tales. En otras ocasiones el conflicto reside en que desconocen en parte su cultura de origen y les cuesta identificarse con ella, puesto que han sido educados y residen en España, y no tienen la experiencia de vivir en China. Esto es apoyado por el estudio de Giro (2008) en el que se indica que, puesto que muchos ya nacieron o llegaron a España a una edad temprana, apenas conocen un entorno social distinto al de la sociedad de acogida. También, en el presente estudio cualitativo, se han encontrado casos donde contraponen el hecho de identificarse con su propia cultura de origen al de identificarse con la cultura de España, como si sentirse español fuera excluyente a sentirse chino. Un aspecto relevante que no se ha puesto de manifiesto en este estudio es el relativo a los procesos identitarios de ida y vuelta, en los que pueden iniciarse procesos de aculturación que no les convencen y, una vez conocida la nueva propuesta identitaria, decidir un retorno a la identidad étnica (Gual, 2022). Esto indicaría la necesidad de observar la construcción de la identidad como un proceso en desarrollo.

Según la presente investigación, en otros casos, el hecho de aunar ambas culturas puede estar siendo facilitador de su identidad, tomando decisiones y realizando elecciones personales, teniendo en cuenta ambas realidades. En este sentido, Berry (1997) y Phinney et al., (2001) sostienen que los jóvenes se construyen una identidad que es el resultado de la integración de dos valores culturales diferentes.

También se ha puesto de manifiesto en este estudio cómo el contacto constante con la cultura de acogida y la participación en la vida social fomenta la interculturalidad y la sensación de un proceso de cambio en su proceso de aculturación. Ello se pone de manifiesto cuando los adolescentes toman conciencia de quiénes son sus amigos o de cómo se sienten en su realidad cotidiana. En el estudio sobre adolescentes inmigrantes realizado por Hendrix (2015), también se señala que el fenómeno de la aculturación ocurre por el contacto intercultural diario entre los grupos de inmigrantes y la población autóctona, sin olvidar la importancia de su identidad cultural en su experiencia de aculturación en la nueva sociedad.

Por otra parte, en relación con las dimensiones externas del *cuestionario de identidad étnica y aculturación* (Bartolomé, 2000) se observa que una diferencia relevante entre aculturación e identidad étnica es la relativa al uso del lenguaje. Tal y como señala Jiménez (2017), el lenguaje desempeña un papel crucial en la preservación de la identidad cultural ya que conecta con la identidad étnica y la cultura de origen del individuo. Mientras que, en el contexto familiar, los adolescentes tienden a utilizar más la lengua china, no ocurre lo mismo cuando hablan con sus amigos donde predomina el uso del español. Estos resultados son coherentes con el estudio de Bartolomé (2000), en el que la lengua principal de los magrebíes en el entorno familiar era el árabe, mientras que, por otro lado, en presencia de amigos, utilizaban fundamentalmente el español.

Los adolescentes chinos, participantes en este estudio, también utilizaron el español con más frecuencia en cuanto a sus preferencias para la expresión de sentimientos, pensar o rezar. Esto difiere de los resultados obtenidos en el estudio de Bartolomé (2000), en el que su preferencia idiomática, en la muestra con población magrebí, se inclina hacia el uso del árabe, pudiendo atribuir este hecho a que el árabe es la lengua con la que se enseña la religión musulmana. Finalmente, en relación con la escritura, los participantes del presente estudio escriben con una menor frecuencia en chino que en español, coincidiendo estos resultados con estudios como el de Peña e Ishii (2018) sobre los descendientes de inmigrantes chinos en Perú de unas edades entre 15 y 17 años, en el que concluye que, a pesar de que los hijos e hijas de familias de inmigrantes chinos utilizan la lengua china con más frecuencia en familia, no dominaban la escritura china ni la comprensión lectora. Las observaciones de los adolescentes de las familias inmigrantes chinas en el presente estudio mostraron que no existía ningún programa de lengua china en su currículo educativo habitual, y que el aprendizaje del idioma sólo tenía lugar en actividades extraescolares, existiendo un uso muy limitado de la escritura en chino.

Por otra parte, con respecto al seguimiento de medios de comunicación, se observa una cierta preferencia por el uso de medios de comunicación que utilizan el idioma chino, lo que muestra la importancia que siguen teniendo los medios de comunicación chinos dentro de las familias de inmigrantes como vínculo con su propia cultura. Este resultado contrasta con el obtenido en el estudio de Bartolomé (2000), donde se señala que los adolescentes utilizaban más el español que el árabe respecto al tipo de medios de comunicación que escuchaban. Para analizar estas diferencias en los resultados entre ambos estudios habría que tener en cuenta la evolución que han tenido los medios de comunicación, dado que la entrada

de internet y la facilidad de acceso actual a dichos medios, permiten tener una conexión y a tiempo real para tener noticias de cualquier medio de comunicación y de cualquier lugar del mundo.

Si bien en las dimensiones internas (cognitiva, afectiva y moral), los resultados muestran equilibrio entre aculturación e identidad étnica, es en la dimensión *afectiva* donde se observan más diferencias. Se muestran asociativas por su grupo étnico, estando más interesados en defender los problemas que les afectan como colectivo cultural y, por otra parte, señalan el hecho de que, si hubieran podido escoger, mantendrían su apariencia física china. Esta tendencia hacia su grupo étnico se encuentra también en el aspecto de la dimensión *moral* respecto a la identidad de la persona con quién se casarían, observándose la preferencia por una persona china. En la dimensión *cognitiva*, no se observan diferencias significativas, sin embargo, en el estudio de Bartolomé (2000), hubo diferencias significativas en las preferencias por la cultura magrebí en lo que respecta a la comida típica, las fiestas y la decoración.

Por otra parte, destacan dos aspectos a los que los adolescentes no dan un gran valor en ninguna de las dos culturas, como son la falta de implicación para asistir a manifestaciones para solucionar problemas de las personas (perteneciente a la dimensión moral) y con el hecho de estar de acuerdo con las creencias religiosas de una u otra cultura (perteneciente a la dimensión cognitiva), aspectos que pueden reflejar la dinámica social actual. Este dato coincide con los resultados de Bartolomé (2000), donde no se mostraban diferencias significativas en el interés por unirse a grupos u organizaciones magrebíes o locales, y también con los resultados del estudio de Cano et al., (2019) sobre la participación de los adolescentes en actividades comunitarias en los que se pone de relieve el bajo nivel de

participación de los adolescentes en actividades comunitarias, así como su bajo nivel de compromiso básico a nivel comunitario y con la ciudadanía en su conjunto. En este sentido hace hincapié en la necesidad de promover la educación para la participación social de los adolescentes.

En el transcurso de este estudio, también se ha analizado la importancia de las variables sociodemográficas (sexo, lugar de nacimiento, edad, ocupación, centros educativos y nivel de español de los progenitores) en relación con la identidad cultural y aculturación de estos adolescentes. Sin embargo, Lara (2011) destacó que no había diferencias estadísticamente significativas en aculturación entre los adolescentes inmigrantes de su estudio en función de su zona de procedencia, la lengua de origen, la edad de llegada o el tiempo de residencia en España, lo que contrasta notablemente con los resultados obtenidos en el análisis de estas variables del presente estudio.

En cuanto el sexo de los participantes se pueden observar diferencias significativas entre hombres y mujeres, siendo las mujeres adolescentes chinas las que muestran valores más altos tanto en identidad étnica como en aculturación. Maehler et, al. (2020) también señala diferencias en función del sexo y de la edad, obteniendo una mayor identidad étnica cuando son chicas y tienen una mayor edad.

Más concretamente, en lo relativo a las variables internas *lenguaje* y *Mass Media* se observan diferencias significativas de las mujeres respecto a los hombres en relación con la identidad étnica. Así, las mujeres adolescentes de origen chino utilizan con más frecuencia que los hombres adolescentes el idioma chino en su familia, en la escritura, así como para expresar sentimientos y también atienden más a medios de comunicación en lengua china. Por otra parte, tanto en identidad étnica como en aculturación, en lo relativo a las dimensiones

afectiva y moral, las adolescentes chinas tienen mayor interés por conocer ambas culturas y se muestran más solidarias tanto con las personas de España como con las de su país de origen. Estos resultados son similares con respecto a la identidad étnica a los de Martínez et al. (2007) con población inmigrante ecuatoriana, sin embargo, Martínez et al., (2007) señala en su estudio que en aculturación hay diferencias significativas ya que las mujeres quieren mantener su cultura más que los hombres y estos últimos quieren comportarse como los españoles. Por otra parte, en el estudio de Sobral et, al. (2012), se observa que el grupo de mujeres adolescentes inmigrantes tenía niveles más altos en dimensiones tanto cognitivas como afectivas de la aculturación que el grupo de hombres inmigrantes. Estas diferencias de género en relación con la identidad étnica y aculturación pueden tener importantes implicaciones para orientar las prácticas pedagógicas.

En cuanto al lugar de nacimiento, los adolescentes de origen chino que han nacido en China muestran un menor sentimiento de identificación con la cultura española en comparación con los participantes que sí han nacido en España. En este aspecto, los resultados han apoyado los resultados de otros investigadores (Lozano y Etxebarria, 2007; Mestre et al., 2004; Pérez et al., 2003), que observan que existen diferencias en lo relativo a seguir las normas y costumbres o al reconocimiento de aspectos relevantes de la cultura del país de acogida, entre los jóvenes que han nacido en el país de acogida y los que han nacido en su país de origen.

En lo relativo a los resultados de identidad étnica y aculturación en función de la edad, no se observan diferencias significativas. Únicamente se observa una ligera correlación negativa estadísticamente significativa entre la edad y una de las dimensiones de la aculturación, cuya tendencia indica que, a medida que tienen mayor edad, los adolescentes

muestran menor interés en las tradiciones de España (hablar de cosas importantes para ellos: fiestas, personajes, historia…). Sin embargo, en el estudio de Martínez et al., (2007), realizado con 107 inmigrantes ecuatorianos, los jóvenes de menor edad (y con menores estudios) eran los que más mantenían las costumbres del país de origen y presentaban un nivel más bajo de aculturación. Estos resultados sugieren que el origen del colectivo inmigrante y el contexto en el que se desenvuelve pueden influir en estas diferencias.

Por otro lado, destacan los resultados obtenidos en cuanto a la ocupación y su relación con las dimensiones de *lenguaje* y *tradiciones étnicas* en relación con la aculturación, observándose que el grupo de adolescentes de origen chino que estudian utilizan más el lenguaje español para hablar con la familia o amigos. Por otra parte, en las dimensiones *relaciones sociales* y *cognitiva* en relación con la identidad étnica, el grupo de adolescentes que solamente estudian, a pesar de que pueden entablar mayores relaciones sociales y contacto interpersonal, tienden a relacionarse preferentemente con personas de su propio grupo y mantienen más las tradiciones étnicas en comparación con el grupo que trabaja y estudia o el grupo que solo trabaja. El hecho de abrirse al ámbito laboral parece incidir en el proceso de aculturación, abriéndose a otras relaciones. El estudio de Giró (2011) sobre el tiempo libre y amistad de los jóvenes inmigrantes, señala que el tiempo libre es un área social importante para los adolescentes y jóvenes, ya que es en el que se crean y tienen lugar gran parte de sus amistades y relaciones socialmente extendidas, por lo que sería objeto de posteriores estudios diseñar líneas de trabajo que potencien la convivencia con autóctonos y otros colectivos en actividades de ocio y tiempo libre.

Los resultados relacionados con el tipo de centro educativo abordan un aspecto poco explorado previamente en la literatura científica. Así, la revisión de estudios previos reveló

que pocos incluían una distinción por tipos de centros educativos como variables a analizar (Sánchez Castelló et al., 2020) por lo que sería importante incluir esta variable en futuras investigaciones para poder contrastar los resultados obtenidos. En este estudio no se han obtenido diferencias en identidad étnica global entre los tipos centros; tan solo se observó una en la dimensión *relación social*, en identidad étnica, mostrando que los adolescentes de origen chino de centros privados tenían menos relación con el grupo étnico chino. Del mismo modo, se observó que los que asistían a centros privados obtenían puntuaciones significativamente más bajas que los que asistían a centros concertados y públicos en aculturación global, reflejado en las dimensiones *cognitiva* y de *lenguaje*, mostrando que los adolescentes chinos de centros privados son los que menos utilizan español en el ámbito social en relación con los de otros tipos de centros educativos, son los que menos siguen las normas, costumbres y creencias religiosas, y además, también están menos de acuerdo con la forma de ser de los españoles. El estudio de aculturación realizado por Graff (2010) en 12 centros educativos (publico, concertado y privado) con 589 estudiantes (inmigrantes y autóctonos) con edades comprendidas entre 12 y 21 años proporciona un valioso análisis del rendimiento de los estudiantes en distintos tipos de centros educativos en términos de aculturación. Graff indicó que, según el tipo de centro educativo, tanto en aculturación como en identidad étnica existen diferencias entre los estudiantes de centros privados y públicos, mostrando que los de los centros privados obtenían mayor nivel de aculturación que los estudiantes de los centros públicos. También se reflejaba esa diferencia en lo relativo al nivel de la identidad étnica global del alumnado inmigrante siendo en los centros privados mayor que en los centros públicos. Graff atribuye este resultado al hecho de que en el centro privado hay más estudiantes de países del Este de Europa, y este alumnado obtuvo puntuaciones más

altas en aculturación e identidad étnica que los estudiantes de otros orígenes. Estos resultados del estudio de Graff (2010) tampoco coinciden con los obtenidos en el presente estudio sobre la segunda generación de origen chino, quizás sería interesante para profundizar en estos resultados para poder encontrar las causas de estas diferencias en aculturación e identidad. Así, podría ser clave analizar el modelo de aculturación existente en los centros educativos, así como tener en cuenta el nivel socioeconómico, el lugar de origen, las políticas educativas y la composición demográfica de los centros.

Se obtienen resultados similares en la dimensión moral, donde el grupo de colegios privados es el que menor importancia le da a aprender lenguas o expresiones lingüísticas españolas, hecho que pudiera explicarse por la mayor internacionalización de la enseñanza en estos centros. En la variable relaciones interpersonales, el grupo que ha ido a colegios concertados ha tenido diferencias con los grupos de colegios públicos y los de privados. Es interesante destacar que los adolescentes que han estudiado en colegios concertados tienen mayores relaciones interpersonales con personas chinas. Este hallazgo podría estar relacionado con la diversidad cultural y las oportunidades de interacción que brinda cada tipo de institución educativa. La investigación de Leiva (2011a) también destacó que una actitud positiva de apreciación por las culturas diversas e interacción intercultural es un factor importante en el aprendizaje, para fomentar la diversidad cultural y la educación intercultural en los centros educativos. En las visitas a los centros educativos realizadas en este estudio, se pudo observar que en los centros privados el idioma y el currículum es bilingüe e incluso plurilingüe, y además el currículum está alineado con los programas internacionales, por tanto, se ha reforzado el aprendizaje de la lengua inglesa e incluso del plurilingüismo en el

aprendizaje, pudiendo ser una de las razones por las que en los centros privados hay un menor énfasis en la cultura española.

Otro aspecto que considerar es el aprendizaje de la lengua china por parte de los hijos e hijas de familias chinas inmigrantes. En el presente estudio, la preferencia por las clases de idioma chino es notable (optando además por una variedad más amplia de actividades, como la música, el deporte y el idioma inglés). Estos resultados coinciden con la investigación de Li (2022), en la que se revela que más del 64% de las familias inmigrantes chinas de la comunidad de Madrid, optaban por programas extraescolares de lengua china para sus hijos e hijas, ya que es la lengua utilizada en familia, así como en los negocios familiares, por lo que es uno de los esfuerzos más importantes realizados por estas familias para mantener su lengua en el entorno inmigrante (Li, 2022). Y al mismo tiempo, el espacio de actividades extraescolares de lengua china permite establecer conexiones entre los miembros de la comunidad china, lo que garantiza la socialización de los hijos de la segunda generación en la futura comunidad de inmigrantes chinos. Como concluyó Li (2022) la necesidad de mantener tradiciones, costumbres y el propio idioma es fundamental para redescubrir los valores y la propia identidad. Es un equilibrio delicado entre la adaptación y la preservación, lo que muestra un aspecto relevante de la experiencia de la segunda generación de la población inmigrante china.

Sólo se han observado dos correlaciones significativas entre el nivel de domino del idioma de las familias y los resultados obtenidos en el *cuestionario de identidad étnica y aculturación* (Bartolomé, 2000). Un aspecto es el relacionado con el dominio del idioma español por parte de las familias inmigrantes chinas (dimensión *lenguaje* de las variables externas), siendo el nivel de estudios de los progenitores un factor relevante para los procesos

de identidad étnica, y en el caso de las madres también lo es para el proceso de aculturación. El segundo aspecto, muestra la influencia que tiene en el proceso de aculturación, de sus hijos e hijas, el nivel de español ambos progenitores respecto a la *relación social* y *tradiciones étnicas*.

5.2. Estrategias de aculturación

Los adolescentes de origen chino muestran un proceso dinámico de toma de conciencia y actualización de su modo de aculturación que, en muchas ocasiones, resulta un proceso de adaptación y de integración complejo. En este sentido, Fajardo et al., (2008) sostienen que la aceptación de la cultura dominante no significa la eliminación de la relación con la cultura propia, y que las personas pueden mantener fuertes lazos con ambas culturas. Esto pone de relieve la importancia de la influencia de la cultura transnacional como un elemento clave en las estrategias de aculturación (Portes y Rumbaut, 2001), ya que el desarrollo social y personal está influenciado tanto por la cultura del país de origen como por la del país de acogida.

En el presente estudio se observa que la población adolescente china estudiada pone en marcha una estrategia de aculturación de integración, manteniendo así las costumbres de su país de origen y adoptando las costumbres de la sociedad de acogida. A raíz de la revisión de las diferentes aportaciones teóricas y empíricas se ha constatado que la estrategia de integración resulta ser la más deseable y adaptativa (Al Fagoush, 2013; Berry, 1997. 2005; Berry et al., 2006; Garcia y López-Rodríguez, 2020), de modo que los adolescentes que se identifican con su cultura de origen y con la de acogida son los más adaptados psicológica y socioculturalmente (Berry et al., 2006; Briones, 2010; Sánchez Castelló, 2021) y exhiben

actitudes más positivas hacia el exogrupo (Abu-Rayya, 2017; Abu-Rayya y Brown. 2021; Montreuil y Bourhis, 2001; Navas y Rojas, 2010). En el presente estudio los resultados muestran una preferencia por la estrategia de aculturación de integración, ya que más de un tercio de la muestra adopta esta estrategia, la cual es seguida por una estrategia *intermedia*, de *separación-integración*, y de *asimilación-integración*, siendo el resto de las estrategias menos comunes. En el estudio de Navas et al., (2010), la mayoría de los participantes adoptaron la estrategia de *integración* o de *separación-integración*. También estudios previos muestran que gran parte de alumnado inmigrante (nacidos o no en España), tanto de origen marroquí, rumano y ecuatoriano (Sánchez Castelló, 2021), como de origen de América Latina, Europa, África del Norte y Central, y de Oriente (Graff, 2010) u otros orígenes (Somalia, Polonia, Congo, Armenia, Irak, Afganistán, Bulgaria, Irán, Siria y Estados Unidos; Hendrix, 2015) se encuadran también en la estrategia de *integración*. Estos hallazgos se asientan en un modelo que considera el fenómeno como multidimensional y no lineal, sino ortogonal (Berry, 1980; 2002; Cabrera et al., 2000; Padilla, 1980) siendo la identificación con una cultura independiente de su identificación con otra, en el sentido de que cuando alguien siente identificado con una cultura no tiene por qué reducir su capacidad para identificarse con la otra.

En cuanto a la actitud que se adoptaría en caso de poder elegir (plano ideal), los estudiantes de la muestra también seleccionan, en mayor medida, la opción de *integración.* Igualmente, Sánchez Castelló, (2021), en su estudio con adolescentes de origen inmigrante, observó que más de la mitad de los jóvenes inmigrantes manifestaron preferentemente la actitud de aculturación de *integración.* También muestra la preferencia de los adolescentes por la actitud de *integración*, seguida de actitud *intermedia* y *separación-integración.* Se

trataría de una tendencia muy similar a lo que sucede en plano real, con algunas matizaciones. Tal y como señala Navas et al., (2010), todas las estrategias de aculturación adoptadas en el plano real se intensifican en el plano ideal.

El modelo MAAR aplicado por Navas (2010) incorpora diferentes ámbitos socioculturales para poder evaluar y analizar las estrategias de aculturación (político, laboral, económico, social, familiar, religioso y valores, bienestar social). En relación con los resultados obtenidos en el presente estudio, se observa una preferencia por la estrategia de *integración* (mantener las costumbres del país de origen a la vez que se adoptan las del país de acogida) en los ámbitos *familiar*, *valores, social y laboral*, mientras que en el ámbito *económico* prima la estrategia de *asimilación* y en el ámbito *religioso,* la estrategia de *marginación-exclusión.* Cabe destacar que, en el ámbito *familiar,* la segunda opción más seleccionada es la estrategia de *asimilación* y en el ámbito de *valores,* la *asimilación-integración,* seguida de la de *asimilación* con resultados muy similares. En cuanto a los ámbitos *social* y *laboral* la estrategia que le sigue en orden de preferencia es la *intermedia*, según la cual, aunque ambas culturas están presentes, no lo están de una forma predominante.

Por lo que respecta al ámbito laboral, Beltrán (2007), en su estudio *Empresariado étnico en España*, examina la historia de los negocios de las personas inmigrantes chinas, así como las pautas tradicionales de los colectivos de inmigrantes chinos en el mercado laboral, concluyendo que, tras más de medio siglo de migración en Europa, éstos han ido adaptando continuamente sus pautas de empleo laboral y, en este proceso continuo de adaptación, existe una adaptación al ámbito laboral de la sociedad de acogida. Esto también se refleja en los estudios de Jie y Schriewer (2017) sobre los modelos de autoempleo de los inmigrantes chinos y motivos que les llevan al autoempleo, que al igual que Beltrán (2007), señalan que

con el creciente número de nuevos inmigrantes procedentes de China, las operaciones tradicionales de la comunidad china no podían permitirse emplear a más chinos, y por primera vez éstos entraron en el mercado laboral general de forma significativa, trabajando junto al empresariado español en sectores como la construcción, la industria y la hostelería.

Por su parte, los hallazgos relativos al ámbito económico, donde han primado las estrategias de asimilación e integración, contrastan con los resultados derivados de diversos estudios. En el estudio de Grimson et al., (2016) se indica que, dentro de los nichos económicos, existe un "*Chinatown*", un círculo de consumo y vida bien sistematizado que les permite vivir como si estuvieran en China, optando por una estrategia de separación. En el mismo sentido encontramos estudios sobre los inmigrantes chinos (Beltrán, 2003. 2007; Beltrán y Sáiz, 2009) que indican que las razones de esta particular presencia de la comunidad china en las actividades empresariales son factores culturales y económicos, directamente relacionados con los orígenes primarios del colectivo y su historia de asentamiento. Beltrán y Sáiz (2013) señalan que sus expectativas están relacionadas con tener negocios que sean de propiedad familiar, además la red de relaciones de la comunidad china (familia, vecinos, amigos, etc.), para su asistencia, provisión de oportunidades laborales, formación, información, financiación, crédito, etc., conforma una complejo y completo entramado de convivencia en la comunidad china. Esto difiere de los resultados del presente estudio, en el que se observa que sus expectativas laborales están orientadas hacia sectores relacionados con sus estudios, y no se centran necesariamente en las posibilidades que ofrece el colectivo chino.

En lo relativo al ámbito religioso, la tendencia mostrada hacia la estrategia de *marginación/exclusión*, según la cual no se mantienen las propias costumbres ni se adoptan

las de la sociedad de acogida, podría explicarse según la tendencia generacional, tal y cómo muestra el estudio de. González (2014), donde se indica que los adolescentes experimentan conflictos y cuestionamientos de sus creencias y valores, lo que puede generar crisis en relación con sus actitudes sociales reivindicativas y religiosas. En este mismo sentido Serrano, et al. (1996) en su estudio sobre adolescentes españoles expresa la debilitación de la relación entre moral y religión, así como entre la religión como institución y como dimensión personal.

Por otro lado, en lo relativo a las estrategias por las que optan los inmigrantes dentro de los distintos ámbitos, encontramos estudios previos como los desarrollados por Navas et al., (2004. 2006a. 2007. 2010); Berry et al., (2006b); Briones, (2008) Nguyen (2006) que concluyen que los inmigrantes optan por estrategias de integración o de asimilación en los ámbitos públicos, en contraste con los ámbitos privados, donde optan por estrategias de separación. Esto contrasta con los resultados del presente estudio, en el que los adolescentes de origen chino muestran una tendencia hacia la integración en ámbitos que podrían considerarse más privados, como el social, familiar o de valores. En los grupos de discusión, los adolescentes de segunda generación de familias inmigrantes chinas muestran que, al haber crecido y sido educados en la sociedad española, han desarrollado valores y percepciones propias que pueden diferir o incluso entrar en conflicto con los de la generación anterior. Esto los hace más propensos a adoptar una estrategia de integración en el proceso de aculturación, lo que les permite lograr una mayor coherencia personal en la sociedad de acogida, especialmente en aspectos privados como la familia, las relaciones sociales y los valores.

En lo relativo a las actitudes de aculturación por ámbitos (plano ideal), los resultados del presente estudio muestran que los participantes tienden a adoptar una actitud de *integración* en los ámbitos *social, familiar, valores* y *económico* (este último, a diferencia del plano real, donde predominaba una estrategia de asimilación). En el ámbito de la *religión*, los participantes continúan optando por una estrategia de marginación/exclusión. Por otro lado, la actitud *intermedia* se pone de manifiesto en ámbitos como *política* (seguida de la actitud de marginación-asimilación o marginación-exclusión) y *bienestar social* (seguida de la actitud de integración y asimilación-integración). Finalmente, la actitud de *asimilación-integración* está presente en el *ámbito laboral* (seguida de las actitudes *intermedia* y de *integración*). En lo que se refiere al *ámbito político*, los resultados de Navas et al. (2004; 2010), en los colectivos de inmigrantes rumanos, ecuatorianos (2010) y de inmigrantes subsaharianos y magrebíes (2004) mostraron (a diferencia del presente estudio) una actitud de aculturación preferentemente de *asimilación.* Observamos, de este modo, que la actitud de aculturación adoptada en términos políticos por los diferentes colectivos inmigrantes varía significativamente según el grupo en cuestión. También se observa en los resultados de Navas et al., (2010) que, en el ámbito de *bienestar social*, los inmigrantes rumanos tienden a *asimilación-integración*, lo que coincide con la actitud de los adolescentes origen chino del presente estudio, mientras que los ecuatorianos tienen una clara preferencia por la *asimilació*n, así observamos que la adaptación y las estrategias de aculturación son procesos complejos y están influenciados por una variedad de factores específicos de cada colectivo como pueden ser el nivel de educación, las condiciones socioeconómicas o las políticas de integración del país de acogida, reflejando la diversidad de experiencias y contextos dentro de cada grupo. Es importante considerar estas variaciones al diseñar políticas y programas

de integración para garantizar una adaptación positiva y una convivencia armoniosa entre los diferentes grupos culturales. En este sentido, estudios como el realizado por Llevot (2000), nos indican la necesidad de adaptación de la Administración Pública a la diversidad intercultural para una gestión eficaz de la multiculturalidad con la implementación de prácticas y políticas que promuevan la inclusión, la igualdad y la integración de los distintos grupos culturales.

Se observa cómo las estrategias de aculturación en los diferentes ámbitos son similares a las actitudes de aculturación manifestadas (planos real e ideal, respectivamente). En algunos ámbitos, como el laboral, si bien la estrategia predominante en el plano real es la integración, en el plano ideal sería la asimilación-integración. Este mismo resultado se observa en el estudio de Navas et al. (2019). Mientras, en otros ámbitos, como el económico, si bien la estrategia predominante en el plano real es la asimilación (seguida de la integración), en el plano ideal lo es la integración (seguida de la asimilación-integración).

En el presente estudio también se analizó la aculturación relativa según las variables psicosociales de los adolescentes chinos de segunda generación de familias inmigrantes, siendo factores clave que influyen en su proceso de adaptación y desarrollo de su identidad en la sociedad de acogida y contribuyen en el proceso de aculturación. En lo relativo al prejuicio hacia el exogrupo, se encontró que las tres variables fundamentales del prejuicio (*opinión sobre el exogrupo*, *distancia social* y *emociones*) correlacionaban positivamente de forma significativa, de modo que la disposición para actuar con el grupo de acogida (componente conativo) puede estar influenciado tanto por sus creencias y percepciones sobre estos (componente cognitivo) como por sus sentimientos y emociones hacia el grupo (componente afectivo).

En lo relativo a la *opinión sobre el exogrupo*, no se observan puntuaciones altas en prejuicio en la muestra del presente estudio. Además, se obtienen diferencias estadísticamente significativas en esta variable en función de la estrategia de aculturación adoptada por los participantes, encontrando niveles más bajos de prejuicio en aquellos participantes que optan por las estrategias de asimilación o integración. Como se menciona en el estudio de Veerman et al., (2022), las actitudes de integración se relacionan con la adopción de relaciones más positivas y activas hacia el exogrupo.

En lo relativo a la distancia social, se obtiene que, en líneas generales, los adolescentes chinos que participan en el estudio desean tener relación con las personas españolas (especialmente, tener amistades españolas), manifestando un nivel de prejuicio exogrupal que tiende a ser bajo. Los resultados de Navas et al., (2010) muestran que la distancia social preferida por todos los grupos de su muestra (inmigrantes rumanos y ecuatorianos) se sitúa en un nivel intermedio de la escala (menos de 3), con la opción de *"hacerse amigo de los españoles",* lo que constituye resultados similares a los obtenidos en el presente estudio. Pese a que no se han encontrado diferencias significativas en la distancia social en función de las distintas estrategias de aculturación adoptadas, se observa que, cuando la estrategia de aculturación transita de la integración a la marginación, la distancia social entre los adolescentes chinos y el exogrupo se incrementa. Como mencionan los autores en la investigación de Academias Nacionales de Ciencias, Ingeniería y Medicina. (2015) sobre las experiencias de los jóvenes inmigrantes en Canadá, los jóvenes inmigrantes que participan activamente en actividades socioculturales y educativas tienden a estrechar lazos con los grupos externos, reduciendo así la distancia social.

En lo relativo a emociones, observamos una tendencia a un nivel bajo de prejuicio exogrupal. De un modo más concreto, los jóvenes de origen chino participantes en el presente estudio manifiestan experimentar emociones positivas hacia los miembros del exogrupo como simpatía y respeto. Por el contrario, emociones negativas como el miedo o el desprecio son menos manifestadas. En el estudio de Vázquez et al. (2008) también se encontraron resultados similares sobre las emociones hacia el exogrupo; aunque la muestra de inmigrantes del estudio de Vázquez difería ligeramente en cuanto a las emociones individuales según su país de origen (Europa del Este, Latinoamérica y África), en general, las emociones predominantes que los inmigrantes sentían hacia los españoles eran simpatía y respeto. Por el contrario, el miedo era una emoción poco frecuente. Por otro lado, en el presente estudio no se encontraron diferencias significativas en las emociones hacia el exogrupo en función de las diferentes estrategias de aculturación adoptadas; sin embargo, aquellos participantes que adoptaron una estrategia de marginación mostraron un mayor grado de experiencia de emociones negativas hacia el exogrupo. Por su parte, Navas et al. (2006b) sí mostraron diferencias en el grado de emociones negativas hacia los españoles en función de las estrategias de aculturación adoptadas, en concreto, la estrategia de integración estuvo relacionada con los niveles menores de prejuicio y la estrategia de marginación, con los mayores niveles de prejuicio.

En el presente estudio se analizaron también otras variables psicosociales relacionadas con el proceso de aculturación. En relación con el *sesgo endo-exogrupal*, no se observaron diferencias entre el modo en que los adolescentes de origen chino tratan a los grupos internos (endogrupo) en comparación con los grupos externos (exogrupo). Además, no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en esta variable en función de las

estrategias de aculturación adoptadas. Molina et al., (2008), tras estudiar la dinámica de la relación intergrupal de 57 inmigrantes de distintos lugares de origen residentes en España, encontraron que el contacto del grupo inmigrante con el grupo externo (exogrupo) y con el grupo interno (endogrupo) cambia dinámicamente y que, aunque existen diferencias en los modelos de adaptación de los inmigrantes, en términos de resultados, tampoco surgen diferencias en el sesgo intergrupal.

Por otro lado, en relación con la *identificación con el endogrupo*, los participantes muestran un alto nivel de identificación con el endogrupo de origen chino y un alto nivel de orgullo por pertenecer al mismo, sin existir diferencias estadísticamente significativas en función de la estrategia de aculturación adoptada. Este hallazgo se refleja también en la escala de sentimiento de pertenencia, donde la segunda generación de familias inmigrantes chinas exhibe un fuerte sentido de identificación con su propio grupo étnico y comunidad tal y como veremos posteriormente.

En lo relativo al *contacto con el exogrupo*, queda de manifiesto que los adolescentes chinos participantes en el estudio tienen amigos españoles y están en contacto con españoles en su vida cotidiana. Tan sólo un porcentaje muy pequeño de la muestra manifiesta no tener ningún contacto. Li y Du (2023) realizaron un estudio con inmigrantes chinos en Barcelona, de edades comprendidas entre 16 y 55 (o más) años, señalando que las relaciones sociales de los inmigrantes chinos siguen limitándose en gran medida a los círculos sociales chinos, pero que los jóvenes chinos se relacionan con más frecuencia con españoles. En las conclusiones de Li y Du (2023) se demuestra que más del 65% de los jóvenes de origen chino de menos de 25 años tienen amigos españoles. Por otro lado, existen diferencias estadísticamente significativas en relación con esta variable y las estrategias de aculturación adoptadas,

observamos de este modo que los adolescentes de origen chino que optaron por la estrategia de asimilación tenían mayor contacto y con mayor frecuencia con los españoles, mientras que los que eligieron la estrategia de separación tenían un menor contacto con los españoles.

En cuanto al grado de diferencia o semejanza que los adolescentes de origen chino perciben con las personas del exogrupo, *similitud percibida endo-exogrupal,* en distintos ámbitos de la sociedad (sistema político y de gobierno, sistema de bienestar social, formas de trabajar, hábitos de consumo y economía doméstica, relaciones sociales, relaciones familiares, creencias y prácticas religiosas, y valores), el presente estudio muestra que, en general, los adolescentes de origen chino perciben un nivel de similitud moderadamente bajo, sin encontrar diferencias estadísticamente significativas en función de las estrategias de aculturación adoptadas. Navas et al. (2010) encontraron un resultado similar en su estudio, donde los jóvenes inmigrantes de origen rumano y ecuatoriano también mostraron puntuaciones moderadamente bajas en esta variable, indicando que perciben mayores diferencias con los españoles (exogrupo). En el presente estudio, destacan algunos ámbitos como el *sistema político y de gobierno o forma de trabajar* en el que las diferencias son más marcadas. Esto puede explicarse dadas las diferencias en los sistemas políticos y sociales del país de origen y del país de acogida y los modelos económicos y laborales de la comunidad china, como ya se explicó con anterioridad.

En lo relativo a la *percepción de discriminación* hacia los inmigrantes, los resultados del presente estudio permiten verificar como en general el nivel de discriminación no ha sido elevado. Al observar más detenidamente los adolescentes chinos de diferentes estrategias de aculturación, el presente estudio muestra una diferencia estadísticamente significativa en esta variable según la estrategia de aculturación adoptada. Los adolescentes de familias

inmigrantes chinas que optaron por la marginación percibieron el mayor grado de discriminación que los que optaron por la integración. El estudio de Eyzaguirre et al. (2019) sobre la segregación y la relación entre el alumnado inmigrante y el autóctono señaló que estar expuesto a una mayor proporción de estudiantes inmigrantes en un centro educativo disminuye el nivel de discriminación percibida por los estudiantes locales. Sin embargo, los resultados no sugieren que una mayor concentración de inmigrantes afecte en las percepciones de discriminación de los propios estudiantes inmigrantes. Observamos de igual modo, en el estudio de Portes et al. (2018) sobre la experiencia de la segunda generación de familias inmigrantes, se señaló que, aunque solo un pequeño porcentaje reportó haber experimentado discriminación de manera frecuente, el 40% de los jóvenes encuestados percibe que los españoles generalmente discriminan a los inmigrantes.

Song (2013) realizó un estudio con una muestra de 600 inmigrantes de origen chino en la comunidad de Madrid y encontró que, pese a que las puntuaciones sobre discriminación no fueron elevadas, los hijos e hijas de las familias inmigrantes chinas expresaron sentir la tensión por ser discriminados. Sentían que se les miraba de forma diferente y se sentían a disgusto. Para ellos, todavía hay muchos obstáculos que superar para integrarse en la sociedad española. El resultado del estudio de Song (2013) constata la presencia de similares fenómenos en los grupos de discusión del presente estudio.

El análisis de los prejuicios, estereotipos y discriminación es fundamental para comprender las complejas dinámicas sociales y culturales. Montes-Berges (2008) destaca la intrincada relación entre estos elementos y su impacto en la experiencia de los inmigrantes en la sociedad de acogida. Pese a que los anteriores datos no mostraban discriminación por parte de los españoles hacia el grupo de inmigrantes chinos, los resultados procedentes del

grupo de discusión muestran cómo los adolescentes de origen chino de este estudio siguen percibiendo prejuicios como comunidad inmigrante existente en el país de acogida, pese a que valoran el sistema educativo, el bienestar social y la igualdad de oportunidades del país de acogida. La sociedad española ha tendido a homogeneizar a los inmigrantes chinos, considerándolos como un denominador común dentro del colectivo inmigrante (Beltrán, 2016b; Oliveira, 2016). En este sentido, tanto Nieto (2007) como Jin y Gómez (2022) señalan el fuerte carácter estereotipado de la comunidad china en España y su racialización, donde, por un lado, una serie de razones históricas han contribuido a esa imagen de China y de los chinos y, por otra parte, la comunidad china es percibida como una "*comunidad cerrada*" en la sociedad española (Jin y Gómez, 2022, p. 14). Así podemos destacar estudios como el realizado por Constantin y Cuadrado (2021) sobre cómo los adolescentes españoles perciben a los inmigrantes de origen chino y rumano, en el que se muestra que las evaluaciones realizadas por los españoles estaban influenciadas por el origen étnico de los inmigrantes, siendo los inmigrantes chinos percibidos como con un estatus social más alto que los rumanos, así como más competentes y por el contrario, los inmigrantes rumanos eran percibidos como más morales y sociables.

Todo esto puede dificultar la percepción de los hijos e hijas de familias inmigrantes chinas de segunda generación, quienes luchan por cambiar esta imagen arraigada.

5.3. Sentimiento de pertenencia: cognitivo-afectivo y social

En el presente estudio se constata un nivel medio-alto en las dimensiones *cognitivo-afectiva* y *social* de la *Escala de Sentimiento de Pertenencia*. En concreto, en el presente estudio, se observan niveles medios-altos y altos en las subdimensiones del *sentimiento de*

pertenencia (a excepción de la subdimensión de *sentimiento de rechazo,* que está en un nivel bajo, mostrando un bajo sentimiento de rechazo tanto por parte de gente española como por parte de otros grupos étnicos). Hay que poner de relieve que, de los siete ítems valorados altos, destacan en la dimensión *cognitivo-afectiva* los relacionados con comprender lo que significa formar parte de la cultura china (*conocimientos grupo de pertenencia*), y no tanto desde una perspectiva histórica; así como el hecho de sentirse parte y orgullosos de pertenecer a la misma (*sentimiento grupo étnico*). Estos resultados difieren respecto al estudio realizado (Zhou y Rodríguez, 2020) con una muestra de 205 jóvenes chinos residentes en la Comunidad de Madrid donde la dimensión *cognitivo-afectiva (nivel medio)* era sustancialmente más baja que la dimensión *social* (nivel alto).

Por otra parte, respecto a la dimensión *social*, se equilibran, en clave de respeto, las *costumbres y tradiciones* ambas culturas, y se valora como importante el respeto a las *normas* de convivencia españolas, así como se pone de relieve la creencia de la necesidad de que las personas chinas convivan con las españolas.

Los datos respecto al *sentimiento de apoyo* y de relaci*ones interpersonales* de la dimensión *cognitivo-afectiva*; así como los obtenidos en la subdimensión de conducta de la dimensión *social*, muestran que el grupo estudiado se siente apoyado por ambas culturas cuando tiene problemas y que busca mantener relaciones con personas de ambas culturas, así como tener una *conducta* adecuada para poder integrarse en la sociedad. No sólo se obtuvieron los mismos resultados en el estudio de Zhou, en el que los jóvenes chinos sentían apoyo tanto de su grupo étnico como de su grupo español, sino que se observaron resultados similares en el estudio de Li y Du, (2023), en el que los inmigrantes de segunda generación en China, que sentían un mayor nivel de apoyo de su grupo español, también recibían apoyo

en su propio grupo étnico. Quizás lo que también se refleja es que las cuestiones culturales del grupo étnico prevalecen en el ámbito relacional, como en el caso de preferir una pareja de etnia china. Tal y como Fernández (2022) señala en su estudio que los jóvenes inmigrantes suelen preferir mantener relaciones con personas de su propia etnia.

Los resultados del presente estudio revelan la existencia de diferencias significativas en relación con el sentimiento de pertenencia en función del sexo, el lugar de nacimiento, la edad, la ocupación y el tipo de centro escolar. Además, hay que destacar que la subdimensión relaciones interpersonales ha resultado ser significativa en relación con todas las variables estudiadas.

Respecto a la variable sexo, el grupo de chicas muestra resultados más altos en la dimensión *cognitiva-afectiva,* siendo significativa en relación con el *sentimiento de pertenencia al grupo étnico, sentimiento de apoyo, y relaciones interpersonales*; en la dimensión social con relación a *costumbres y tradiciones y* en un ítem relacionado con las *normas* en el que se pone de relieve la creencia de que la población china debe saber convivir con otros grupos étnicos. Estos resultados muestran que las chicas se sienten más arraigadas y tienen un sentimiento de orgullo hacia su cultura de origen, y a la vez se sienten apoyadas social y emocionalmente en ese colectivo, y si bien mantienen más relaciones que los chicos con ambas culturas, respetan sus tradiciones y normas estando más involucradas en las prácticas culturales y sociales dentro de su propio grupo étnico, muestran más preferencia que los chicos para reunirse, tener amistades y tener pareja con los de su propia cultura de origen, manteniendo las normas sociales, expectativas y valores tradicionales dentro de su comunidad. El estudio realizado por Zhou y Rodríguez (2020) también señala que las jóvenes chinas valoran significativamente mucho más que los jóvenes chinos los aspectos

relacionados con el sentimiento de orgullo de ser chino y la importancia de tener un buen comportamiento para ser aceptados por la sociedad.

Los resultados del estudio sobre la pertenencia identitaria realizado por Terrén, (2011), en el que se estudió más de 90 adolescentes inmigrantes de segunda generación, señalaron que el porcentaje de chicos y chicas que mantienen la misma posición en términos de pertenencia étnica es el mismo, sin embargo, las chicas tienen un sentimiento ligeramente más fuerte de rechazo a la identidad española sin definir su pertenencia, mientras que los chicos tienen un mayor sentimiento de pertenencia múltiple, identificando su pertenencia a la sociedad española a la vez que mantienen un sentimiento de pertenencia al su propio grupo étnico. Estos resultados son muy diferentes de los hallados en el presente estudio, lo que lleva a considerar otros factores culturales, sociales y contextuales que influyen en sus experiencias y percepciones, como pueden ser: el origen cultural de los inmigrantes, las características de sus países de origen, y las relaciones interpersonales dentro de sus comunidades.

Atendiendo a la variable de lugar de nacimiento, se observa que hay tres subdimensiones significativas cuyo nivel es medio-alto, dos de ellas de la dimensión *cognitivo-afectiva* (*conocimiento sobre el grupo de pertenencia* y *relaciones interpersonales*). Lo que muestra que los nacidos en China se sienten más apoyados por su grupo étnico ante dificultades, sienten una gran unión con él y muestran un menor sentimiento de identificación con la cultura española en comparación con los que han nacido en España, además invierten tiempo para averiguar sobre la historia de China, y prefieren relacionarse con persona chinas, aunque respeten las tradiciones de ambas culturas en consonancia con los resultados de otras investigaciones (Lozano y Etxebarria, 2007; Mestre et al., 2004; Pérez et al., 2003), que sugieren que la percepción de la identidad étnica de los

adolescentes inmigrantes y su proceso de aculturación, puede estar influenciado por una variedad de factores y variables demográficas, dependiendo del contexto, sus características propias y sus experiencias. En el estudio de Zhou y Rodríguez (2020) se observa un resultado similar, señalando que los jóvenes de familias inmigrantes chinas nacidos en China son más conscientes de sus propios valores o historia y además, tienen un mayor nivel de relación con China que los nacidos en España. Y el mismo resultado se señala en el estudio de Abril Caballero (2016) donde se refleja que los adolescentes de familias inmigrantes que habían nacido en su país de origen mostraban un mayor sentimiento de pertenencia hacia su propio grupo étnico.

Respecto a la dimensión *social* (*costumbres y tradiciones*) se observa como los que han nacido en España muestran más respeto por las tradiciones y costumbres de ambas culturas, coincidiendo con los resultados obtenidos en el caso de ser mujer.

También se puede observar que el aumento de la edad correlaciona positivamente con la subdimensión *relaciones interpersonales,* por lo que, a mayor edad, se observa una preferencia por mantener estrechas relaciones con su grupo étnico y tener una pareja china, se sienten mejor estando con las personas chinas y muestran más interés a relacionarse principalmente con personas chinas. Zhou y Rodríguez (2020) en su estudio sobre la segunda generación de los inmigrantes chinos obtuvieron el resultado similar, encontrando que los jóvenes chinos han mostrado un alto interés en saber convivir con otros grupos étnicos y tener pareja de origen chino a medida que crecían. Debido a que las relaciones interpersonales son un aspecto crucial del desarrollo social y emocional de los adolescentes y cambian que cambian con la edad, es importante enfatizar la relevancia de la cultura del país de origen para generar una red social que facilite su desarrollo intercultural.

En cuanto a la ocupación destaca, de forma significativa, el hecho de que los adolescentes chinos que trabajan tengan más preferencia para relacionarse y tener parejas con personas de su grupo étnico que los que sólo estudian o estudian o trabajan *(relaciones interpersonales)*, y además se sienten más apoyados por personas chinas ante dificultades *(sentimiento de apoyo*). Y, por otra parte, no se sienten rechazados ni por las personas españolas, ni por las chinas *(sentimiento de rechazo)*, siendo significativa la diferencia con los que estudian o estudian y trabajan, a pesar de que experimenten poco rechazo los tres colectivos.

En este sentido, Ramírez y Rodríguez (2006), en su estudio con alumnado de Educación Secundaria de Murcia, analizó diferentes factores que podían incidir en las actitudes hacia la inmigración desde una perspectiva psicosocial, encontrando que existe una relación más favorable cuando hay contacto e interacción entre la población de acogida y la inmigrante. El hecho de que la gran mayoría de los adolescentes chinos del presente estudio que trabajan, lo hagan en un empleo ofrecido por el colectivo de los inmigrantes chinos, a la vez que trabajaban en un entorno donde hay contacto tanto con el grupo chino como con el español, permite entender que los adolescentes chinos que trabajan preferían relacionarse y sentirse apoyados por su propio grupo étnico, y a que a su vez no se sientan rechazados por ninguno de los dos grupos.

Del mismo modo, hay que tener en cuenta que la gran mayoría de los hijos y las hijas de familias inmigrantes chinas han nacido y viven en España, y su escolarización y vida social se desarrollan en un contexto multicultural dentro de la sociedad española (Sierra y Santos-Bocero, 2014). Martín (2020) menciona que el proceso de migración conlleva un cambio de mentalidad, que trae consigo nuevas costumbres y visiones alternativas del

mundo. No obstante, el sentimiento de pertenencia sigue profundamente arraigado en la mente de los emigrantes, es decir, la necesidad de mantener las propias tradiciones y costumbres, de hablar la propia lengua, y de redescubrir los propios valores e identidad, lo que respalda hallazgos anteriores sobre la identidad étnica y la aculturación, especialmente en lo que respecta a la cultura y el lenguaje.

Respecto a la dimensión social, resulta significativo que los que trabajan consideran que es más importante que el resto el hecho de respetar la cultura, las tradiciones y las costumbres del país de acogida (*costumbres y tradiciones*), así como respetar las *normas* de España, lo que podría reflejar una mayor adaptación a la realidad laboral. Sin embargo, no consideran que favorezca su integración el tener una mejor conducta respecto a los españoles (*conducta*) mientras que los que estudian o estudian y trabajan le dan un poco más de valor, aunque es bajo en todos los casos. Ello podría mostrar en un sentido positivo una muestra de interculturalidad ya podría quedar en segundo plano el factor cultural prevaleciendo la persona, pero también podría estar reflejando un modelo de relativismo cultural que no favorece el intercambio.

Los resultados significativos relacionados con el tipo de centro educativo en el que cursan sus estudios los adolescentes chinos de este estudio muestran que, en centros públicos y privados, el alumnado encuestado se relaciona más con personas chinas, y comprenden lo que significa formar parte de la cultura china; mientras que en los centros concertados hay una preferencia mayor por relacionarse con personas españolas y consideran necesario tener una buena conducta para integrarse. Por otra parte, el alumnado de centros públicos y concertados se siente más feliz por el hecho de formar parte de su cultura y menos discriminado por otros grupos étnicos. Estos datos, donde las relaciones interpersonales

marcan una diferencia clave, requerirían una mayor profundización, pero podrían estar reflejando diferentes modelos de aculturación.

Desde la perspectiva de la intervención educativa, Gámez (2009) señala en su estudio que las intervenciones educativas deben centrarse en promover sentimientos positivos hacia ambas culturas, la de origen y la del país de acogida, para que los adolescentes, quienes están en una etapa crucial de desarrollo y formación de su identidad, adquieran una mayor comprensión de las relaciones interpersonales y las herramientas básicas para manejar las habilidades sociales, especialmente en situaciones cotidianas. Del Olmo y Leiva (2021) enfatiza que estas intervenciones educativas deben ser inclusivas, promoviendo la comprensión, la empatía y las habilidades sociales entre los adolescentes de diferentes culturas teniendo en cuenta varios factores para que los adolescentes tengan una educación intercultural, aprendiendo sobre la diversidad cultural, la historia y las tradiciones tanto de su cultura de origen como de la sociedad de acogida, fomentando valores como la empatía entre adolescentes de diferentes culturas y la resolución de conflictos, la prevención del racismo y discriminación. Como señala Leiva (2013) en su estudio, del mismo modo es importante que los adolescentes inmigrantes no sientan que deben renunciar a su identidad cultural para integrarse en la sociedad de acogida ya que esta identidad resulta enriquecedora para la sociedad global.

Finalmente, destacar las características de los tres perfiles obtenidos a través de los resultados de los conglomerados en base a las dimensiones *cognitiva-afectiva* y *social*. En términos generales, destaca en los tres grupos un nivel alto en la dimensión *social* lo que indica respeto por las normas sociales, comportamientos y actitudes positivas hacia la integración en la sociedad española, así como puntuaciones bajas dentro de la dimensión

cognitiva-afectiva, en la subdimensión de *sentimientos de rechazo* lo que sugiere que no por otros grupos étnicos, ni por los españoles, a excepción del grupo que conforma el primer conglomerado. Este resultado es coincidente con el análisis de conglomerados del estudio de Zhou y Rodríguez (2020) sobre jóvenes inmigrantes chinos de segunda generación, dónde obtuvieron también puntuaciones altas en la dimensión *cognitivo-afectiva* y *social* y puntuaciones bajas respecto al sentimiento de rechazo tanto por parte de los españoles, como por parte de otros grupos étnicos. Si bien estos resultados pueden estar mostrando una experiencia inclusiva, es necesario analizar las diferencias que han aportado los tres conglomerados hallados en la investigación.

Por otra parte, en la dimensión social se muestra una alta coincidencia respecto al nivel de respeto a las costumbres y tradiciones chinas y española, aunque el nivel de respeto hacia las costumbre y tradiciones chinas es ligeramente mayor que las españolas en los tres conglomerados. En general, la segunda generación de los adolescentes de familias inmigrantes chinas muestra elevados niveles de respeto por las costumbres y tradiciones tanto de China como de España. Estos resultados concuerdan con el estudio de Zhou y Rodríguez (2020), donde la mayoría presentaban un nivel alto en respeto a las costumbres, tradiciones, normas y conductas sociales de ambas partes (china y española).

Además de las similitudes observadas, al centrarse de forma transversal, en las diferencias que presentan los conglomerados, se observa que, en el primero de ellos, compuesto por más de la mitad de la muestra, presentan puntuaciones moderadamente altas o altas en las dimensiones *cognitivo-afectiva* (las subdimensiones *conocimiento grupo pertenencia, sentimiento grupo étnico, apoyo* y *relación interpersonal*), asimismo en la dimensión social (las subdimensiones *costumbres y tradiciones, conducta*). Por otra parte, el

16.9% de los participantes que conforman el segundo grupo puntúan más alto en la subdimensión *sentimiento grupo étnico*, las subdimensión *costumbres y tradiciones*. Destaca la diferencia en cuanto al *sentimiento de apoyo conocimiento del grupo étnico*, ya que no se sienten apoyados cuando tienen problemas ni por personas españolas, ni por chinas; pero, por otra parte, experimenta menos rechazo por parte de la población española que la presentada en el grupo anterior. En el estudio de Zhou y Rodríguez (2020) se observó que este grupo se caracterizaba por puntuaciones altas en las dimensiones sociales y puntuaciones moderadas en conocimientos y sentimientos sobre su grupo étnico chino. Estas diferencias, muestra una inversión donde parece equilibrarse la relación entre ambas culturas tanto a nivel cognitivo-afectivo como social, lo que puede estar indicando una transición hacia otro modelo de aculturación más intercultural.

El tercer grupo representa aproximadamente un tercio de la población encuestada, los resultados muestran puntuaciones muy altas en toda la dimensión social, poniendo de relieve, todavía más que el grupo 1 la creencia de que su grupo étnico debe saber convivir con otros grupos, así como que el hecho de tener una buena conducta frente a los españoles favorece la integración. Esto unido a los datos que aporta la dimensión cognitivo-afectiva, en la que destacan que se sienten apoyados por los españoles cuando tienen problemas, y teniendo en cuenta que los ítems de *conocimientos sobre el grupo de pertenencia*, *sentimiento de apoyo* presentan ítems con puntuaciones moderadamente altas. El nivel moderadamente bajo ha sido en la subdimensión *relaciones interpersonales*, dónde mostraron menos interés en establecer relaciones con su propio grupo étnico. Esto no difiere de los hallazgos del estudio de Zhou y Rodríguez (2020), quienes observaron que los adolescentes chinos de segunda generación en dicho conglomerado se caracterizaban por poseer puntuaciones muy altas en

la dimensión *Social* (en las subdimensiones *costumbres, tradiciones, normas* y *conductas sociales*), asimismo el grupo presentaba puntuaciones bajas o muy bajas en las subdimensiones sobre *las relaciones interpersonales* y *el sentimiento de rechazo*.

Los resultados de los distintos grupos podrían ser útiles como base para profundizar en estudios posteriores identificando las causas respecto al nivel del sentimiento de pertenencia alcanzado por los jóvenes chinos desde un enfoque cualitativo (entrevistas, realizando pequeños grupos de discusión, etc.), así como para el estudio de la relación entre el sentimiento de pertenencia y el rendimiento académico de dichos jóvenes.

5.4. Expectativas y oportunidades a nivel académico y laboral, y apoyo familiar.

Se observa una alta expectativa académica, ya que gran parte de los participantes de este estudio mostraron interés por continuar con sus estudios, siendo el mayor porcentaje los que quieren optar a estudios universitarios, todo ello con vistas a su integración social y con una mirada a largo plazo. Esta alta expectativa para continuar sus estudios universitarios en el futuro coincide con los resultados obtenidos por Gómez (2007) con 562 estudiantes inmigrantes de 4º de ESO y Bachillerato. También Portes y Aparicio (2013) hicieron una serie de estudios sobre hijos de inmigrantes de segunda generación e indicaron que las aspiraciones eran uno de los principales determinantes para sus futuros logros. Sus resultados muestran que la gran mayoría de los nacidos en España o que habían llegado a una edad temprana se quedaban para continuar sus estudios y entre los grupos étnicos destaca el chino "[…] que persiste en sus estudios" (p.5). Quizás el valor que representa la educación en la cultura china y la inmersión temprana en el sistema educativo español favorece la existencia de estas altas expectativas. En este sentido, diversas investigaciones (Briones et al., 2005;

Kasinitz et al., 2008; Martín et al., 2012; Rodríguez, 2010; Rumbaut, 2005º) muestran cómo las diferencias en la orientación cultural de determinados grupos étnicos, en particular sus actitudes, expectativas y motivaciones para el aprendizaje, facilitan o dificultan los resultados académicos. Los adolescentes participantes en este estudio reconocen la importancia de los estudios en su progreso, desarrollo, avance y excelencia. Estos datos coinciden con el estudio de Rodríguez (2015) que señala que los hijos de inmigrantes creen mayoritariamente que la escuela los prepara para progresar, desarrollarse, mejorar y superarse, y destaca que son conscientes de la movilidad social que puede aportar una buena educación. Además, indica que reconocían las diferencias entre sus padres y ellos, y comprendían que sus progresos se debían tanto al papel de la escuela, a sus propios esfuerzos, así como a un proceso de integración social positivo. Por otra parte, en el presente estudio, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas que relacionen las expectativas académicas ni con la identidad étnica, ni con aculturación, ni con las diferentes estrategias de aculturación.

En cuanto a *los apoyos y orientación recibidos en su núcleo familiar* respecto al ámbito académico, más de 60% de hijos e hijas de las familias inmigrantes chinas indicaron que estos dejaban las decisiones en manos de sus hijos e hijas. Del estudio cualitativo puede extraerse que esto puede deberse a la falta de conocimientos de los padres y madres sobre los temas académicos. También se ponen de relieve distintas dificultades encontradas en relación con los conflictos intergeneracionales, puesto que la segunda generación parece estar más en sintonía con la cultura de acogida que con la de sus progenitores. Jin y Gómez (2023) en su estudio sobre las familias de inmigrantes chinas explican las causas del conflicto intergeneracional señalando que los progenitores y sus hijos e hijas se crían en contextos socioculturales diferentes, incluso opuestos, por lo que existe una brecha generacional,

aunque ésta no es la única causa de dicho conflicto familiar, y constataron en su estudio cualitativo que las complejas relaciones intergeneracionales no son solamente un efecto de esta brecha de aculturación, sino que también están relacionadas con las trayectorias vitales de las personas inmigrantes.

En lo relativo a las expectativas laborales, se observa que, la segunda generación de familias inmigrantes chinas, tienen diversidad de opciones de trabajo cuando miran hacia el futuro. Aunque más de la mitad de la muestra tienen la expectativa de trabajar en un sector relacionado con sus estudios, algunos participantes también seleccionan la opción de "ir a China a trabajar", "trabajar en trabajos que facilita el colectivo chino" o "trabajar en negocio familiar". Se observa, además, que los adolescentes chinos que manifestaron su intención de trabajar en China mostraron mayores niveles de aculturación que los que aceptarían un empleo en puestos facilitados por el grupo de chinos. Se puede hipotetizar que la segunda generación de familias inmigrantes chinas, inmersa en un entorno multicultural, posee nuevas ideas y el espíritu innovador característico de la juventud y anhela explorar nuevas oportunidades laborales en China. En este sentido, Hirai (2013) señaló que existe un tipo de los migrantes que regresan a su país de origen que vuelven como innovadores con nuevas ideas, valores y expectativas, aspecto que coincide con los resultados de este estudio. Además, como mencionó el estudio realizado por Ma (2018), las actividades económicas de la comunidad china en España están estrechamente vinculadas con China.

La opinión sobre la existencia de *igualdad de oportunidades* está muy dividida, ya que, aproximadamente la mitad de la muestra, manifestaban tener las mismas oportunidades, mientras que la otra mitad manifestaban tener más dificultades. Y solo un pequeño porcentaje indicaban tener más ventajas. Sassano et al. (2023), en su estudio de los datos estadísticos

sobre inmigrantes en la Comunidad de Madrid observaron que, aunque los hijos de inmigrantes (segunda generación) se encuentran mejor educados o mejor integrados socialmente que sus padres (primera generación), todavía es posible constatar que los hijos de inmigrantes experimentan una falta de oportunidades y dificultades en el empleo, tal y como se refleja en la formación y en el empleo. Al compararlo por género, el resultado de este estudio cuantitativo muestra que las chicas adolescentes chinas creen que hay más desigualdad que los chicos. En este sentido, García y Garcés (2021) analizaron la situación de la mujer en el mercado de trabajo desde un enfoque de género, encontrando que hay desigualdad, no sólo en la participación laboral entre hombres y mujeres, sino también en las condiciones laborales, destacando una situación menos favorable para las mujeres españolas y de origen extranjero, por tanto, las mujeres inmigrantes se enfrentan a mayores obstáculos para acceder y mantenerse en un puesto de trabajo. Por otra parte, Moreira y Sánchez Castelló (2021) muestran como los valores familiares siguen desempeñando un papel en la integración laboral, y que las mujeres se enfrentan a limitaciones en las profesiones que eligen, especialmente aquellas relacionadas con trabajos de cara al público (como en el sector de servicios nocturnos) que podrían ser rechazados. Estos hallazgos coinciden con las percepciones y enfoques de las jóvenes chinas participantes en los grupos de discusión de este estudio, quienes consideran que la principal desigualdad de género en el empleo futuro proviene de los prejuicios y estereotipos hacia la comunidad china de inmigrantes.

En cuanto a su percepción respecto a la *obligación de trabajar* en el futuro *dentro del colectivo chino*, se obtuvo que aproximadamente la mitad de la muestra manifestaban tener poca o ninguna obligación y por tanto eran libres para tomar su camino profesional, mientras que únicamente el 20% de los participantes manifestaron tener bastante o mucha obligación.

Tal y como señala Jin y Gómez (2022), en esta elección hay una ambivalencia, que es aún mayor entre los adolescentes de las familias inmigrantes chinas que ya han nacido en España, debido a que han recibido una educación escolar y están integrados en la sociedad española, pero al mismo tiempo recibían la influencia de sus progenitores, que es posible que aspiren a transferir su estilo de vida, normas y valores de su cultura de origen a la siguiente generación.

Dado que una gran proporción de la población inmigrante china se dedica a los negocios, tal y como indica el estudio de Zhong y Antolín (2020), en el ámbito laboral existe un gran porcentaje de trabajadores autónomos de origen chino (53.6% de los 101.535 dados de alta en la Seguridad Social en diciembre 2017) y muchos de ellos son empresarios en el sector servicios: hostelería, comercio al por menor, peluquerías, etc. Según estos mismos autores, esta situación aumenta las posibilidades laborales de incorporación en negocios familiares o de la comunidad y en este sentido, culturalmente resulta muy conveniente ayudar a la familia en los negocios o encontrar trabajo en la comunidad china. Sin embargo, en el estudio que nos ocupa se puede observar la ambivalencia de algunos de los jóvenes entrevistados que, aun expresando su comprensión hacia el hecho de poder tener un puesto de trabajo en la empresa familiar y contribuir así en la familia, a medida que se hacen mayores y avanzan en sus estudios, la nueva generación de jóvenes chinos se centra cada vez más en planificar su propia vida y conseguir sus propios objetivos vitales. Estos datos son coincidentes con las investigaciones de He (2018) y Jin y Gómez (2022; 2023), señalando que los inmigrantes chinos dirigen negocios familiares en los que los hijos e hijas ayudan a la familia trabajando en estos y, al mismo tiempo, como generación más joven han de vivir a su manera.

Las entrevistas con adolescentes y familias chinas han puesto de manifiesto la dificultad de estas familias para entender el sistema educativo español, así como la falta de conocimiento de los distintos ámbitos sociales. Esto puede mostrar una carencia de la primera generación de los inmigrantes chinos en el proceso de adaptación e inclusión a la sociedad española. Según los resultados del presente estudio, en el proceso de aculturación y adaptación social de los adolescentes chinos en la cultura española resultan importantes factores como el dominio de la lengua española existente en las familias inmigrantes chinas o la calidad de sus relaciones sociales. En los estudios de Entorf (2015), Gagné et al. (2020) y Wang et al., (2018) también se observa que otros factores como el estatus social en la sociedad de acogida influyen en el rendimiento académico y el nivel educativo de los estudiantes inmigrantes.

Si bien los resultados del presente estudio no muestran diferencias estadísticamente significativas en relación las expectativas académicas y las estrategias de aculturación adoptadas por los participantes sí se observan diferencias estadísticamente significativas en función de las expectativas laborales y las estrategias de aculturación. En concreto, el grupo de adolescentes de origen chino que optan por la estrategia de integración, manifiestan una preferencia por trabajar en los sectores relacionados con sus estudios, en comparación con los que optan por otras estrategias de aculturación.

En cuanto a los planes de futuro académicos y profesionales, los padres y madres entrevistados en este estudio muestran altas expectativas depositadas en sus hijos, tal y como expresan estos en las diferentes entrevistas. A pesar de que los progenitores tienen diferentes recorridos educativos y han tenido diferentes motivaciones para emigrar, las expectativas que tienen con respecto a sus hijos e hijas son que se esfuercen, que progresen y que obtengan

una posición laboral aventajada y un desarrollo personal y social en el país de acogida, no teniendo que pasar así por momentos difíciles como ellos. En este sentido, Capote et al. (2020), señalan que la selección positiva en los flujos migratorios parte de la premisa de que "[…] en general, cuando las personas emprendedoras emigran, esta movilidad ascendente se refleja en sus hijos y en sus trayectorias educativas" (p. 50). También el estudio de González (2022) redunda en ello, padres y madres en torno al avance en la carrera escolar de sus hijos e hijas, con el fin de lograr que “sean alguien en la vida” (p.15).

Desde otro punto de vista, los resultados del estudio cualitativo destacan los conflictos originados entre las diferentes generaciones por la visión más abierta de los jóvenes en lo relativo a su convivencia e integración social, la falta de comunicación con sus progenitores, la escasez de tiempo de convivencia familiar, así como la falta de atención familiar. Este aspecto también se señala en el estudio de He (2018) que entrevistó familias inmigrantes chinas en España (Barcelona), reflejando que los padres de las familias inmigrantes chinas tienen muy poco tiempo para dedicar a sus hijos debido a los horarios de trabajo y otras cuestiones, por lo que la carencia de cuidado parental conducía a los hijos a independizarse de forma temprana. Al mismo tiempo, la mayoría de los jóvenes entrevistados en el presente estudio muestran una gran autonomía en sus decisiones académicas y no suelen acudir a sus progenitores para recibir orientación sobre cuestiones académicas o laborales ya que, en muchas ocasiones la integración social de los progenitores sigue siendo limitada debido a sus conocimientos y aptitudes respecto al país de acogida, por escaso dominio de la lengua y/o de los sistemas de la sociedad de acogida. Estos resultados concuerdan con los del estudio de Calín y Vera (2019) que señala que las dimensiones con mayor número de conflictos entre ambas generaciones en familias inmigrantes son la educación y la ocupación.

En esta línea, los participantes del presente estudio subrayaron que su dominio de la lengua del país de acogida y su integración en el futuro mercado laboral y en la sociedad se encuentran en una situación completamente diferente a la de la generación de sus progenitores.

En las entrevistas y grupos de discusión de la investigación realizada, los hijos e hijas de familias inmigrantes chinas de segunda generación señalaban que les resulta difícil escapar de la imagen que se tiene de la comunidad china por parte de la sociedad de acogida, lo que dificulta su aceptación social y no ayuda a su integración laboral. Otros estudios apoyan este hallazgo (Jin y Gómez, 2022).

Aunque la estructura familiar basada en el confucianismo ha cambiado la influencia de la cultura tradicional china sigue presente en la vida de las familias chinas en la actualidad (Reyes, 2012). Plantea que los progenitores se adhieren a los valores familiares tradicionales y hacen hincapié en la estabilidad del sistema familiar; y aspiran a imponer el estilo de vida, las normas y los valores de su cultura de origen a la siguiente generación En este sentido, aunque el proceso de aculturación psicológica se produce a nivel individual, no se debe olvidar que se experimenta en el contexto familiar (Berry et al., 2006b). También lo reflejan Rasmi et al., (2017) en su estudio en el que diferencia varias etapas en el proceso de aculturación entre padres e hijos, y cómo la orientación del adolescente y sus padres hacia la cultura del país de origen y de acogida también influye en el resultado de este proceso (Rasmi, 2012).

En líneas generales en los grupos de discusión se muestra que los estudiantes adolescentes de segunda generación de origen chino participantes en este estudio se sienten integrados; a pesar de enfrentarse a estereotipos y vivir algunas experiencias negativas, estos

jóvenes muestran un alto nivel de integración. En general, describen sus vivencias como mayoritariamente positivas y se sienten bien acogidos en su entorno. Más allá de estos desafíos, manifiestan altas expectativas tanto en el ámbito educativo como en sus futuras oportunidades laborales.

No obstante, este sentido de integración está acompañado de una cierta desconfianza generada por los prejuicios sociales y la percepción de desigualdad en el acceso a oportunidades de empleo. Este sentimiento de desconfianza coexiste con sus expectativas académicas altas, aspecto que se ha puesto de relieve tanto en los resultados cuantitativos como cualitativos de este estudio. Esta dualidad refleja la importancia que otorgan a sus estudios, así como la percepción de la necesidad de esforzarse como una vía esencial para superar barreras y lograr su integración plena en el mercado laboral.

Estos datos coinciden con el estudio de Aparicio y Portes (2014), quienes examinaron las expectativas y aspiraciones de la "segunda generación", destacando que, aunque estos jóvenes aspiran a altos niveles de rendimiento académico y tienen una percepción positiva del sistema educativo como un medio de movilidad social, también reconocen las dificultades inherentes a su condición de inmigrantes. Del mismo modo, se subraya que, aunque la educación es vista como una herramienta crucial para el progreso y la integración, las barreras y los desafíos encontrados en el país de acogida pueden tener un impacto significativo en su desarrollo futuro.

Capítulo VI.

Conclusiones

Depende cómo nos sentimos, es como queremos ser escuchados.

Hugo Von Hofmannsthal

Conclusiones

La presente investigación ha permitido explorar el proceso de inclusión de los adolescentes de segunda generación de las familias de origen chino que viven en la sociedad española, la forma en que construyen su identidad y las estrategias de aculturación en este contexto multicultural, así como sus expectativas académicas y laborales de futuro, y los apoyos familiares al respecto.

En primer lugar, los hallazgos relativos al *Cuestionario de Identidad Étnica y Aculturación* muestran que la mayoría de los adolescentes presentan un nivel medio-alto de adaptación cultural y de identidad étnica, existiendo un equilibrio entre la preferencia por ambas culturas. Sin embargo, el estudio cualitativo pone de relieve conflictos existentes en relación con su identidad cultural. Un primer conflicto reside en sentirse español y que los demás no lo identifiquen como tal por sus rasgos físicos; otro conflicto radica en que no conozcan su cultura origen, por lo que les cueste identificarse con ella; un tercer conflicto es concebir que identificarse con una cultura supone no poder identificarse con la otra, generando una disyuntiva entre ambas. El hecho de pertenecer a dos culturas no implica que estén viviendo desde una perspectiva intercultural, ni que las perciban de forma integrada en su identidad. No obstante, cuando los individuos se identifican con ambas culturas y las hacen suyas, éstas pueden actuar como facilitadoras de su identidad multicultural. Cabe destacar que el contacto continuo de los adolescentes chinos con la cultura del país de acogida y su participación en la vida social contribuye a la interculturalidad y genera una percepción de transformación en el proceso de aculturación que puede acercarse o alejarse de la integración cultural.

En segundo lugar, del análisis de las variables externas e internas del *Cuestionario de Identidad Étnica y Aculturación* se deriva que predomina el español en lo relativo al nivel de dominio de la lengua, la escritura y la expresión de sentimientos, pensar o rezar. La utilización del español también se da entre amigos, mientras que en el contexto familiar se utiliza la lengua oral china. En cuanto a sus preferencias asociativas y los sentimientos de identificación, se observa una predominancia hacia la cultura china, que se encuentra también en la elección de pareja y en la solidaridad con el propio grupo para defender sus costumbres y tradiciones.

En tercer lugar, de la relación entre la identidad étnica y aculturación con las variables sociodemográficas se destaca que las adolescentes chinas muestran mayores niveles globales de identidad étnica y de aculturación que los chicos. Este hallazgo es especialmente relevante en las variables afectiva y moral, lo que refleja su interés y solidaridad por ambas culturas. Sin embargo, mantienen más que los chicos su identidad étnica en cuanto al lenguaje y medios de comunicación. Este aspecto es relevante para el análisis del rol de género de la mujer en este contexto intercultural. En relación con el lugar de nacimiento, los adolescentes de origen chino nacidos en China muestran un menor sentimiento de identificación con la cultura española, en comparación con los nacidos en España. No se encuentran diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones globales de identidad étnica y aculturación en relación con la edad o el tipo de ocupación, si bien se observa una tendencia, según van avanzando en edad, a que los adolescentes muestren menor interés en las tradiciones españolas, al igual que ocurre con los adolescentes que trabajan, ya que se sienten más apoyados por su propia comunidad étnica, a diferencia de los que estudia o estudian y trabajan al mismo tiempo. Este aspecto es una transición de interés a seguir estudiando en

los procesos de identidad étnica y aculturación. En cuanto al tipo de centro educativo, se observó que los que asistían a centros privados obtenían menores niveles de aculturación global.

En cuarto lugar, se considera necesario explorar, comprender en profundidad y reflexionar sobre el significado del modelo de aculturación. La práctica y la percepción que tienen los jóvenes chinos de su modelo de aculturación es un proceso de integración continuo y complejo. Así, a través de la *Escala del Modelo Ampliado de Aculturación Relativa MAAR*, se observa que los adolescentes chinos del estudio muestran diferentes estrategias de aculturación general, si bien la mayoría se encuadran en una estrategia de integración, lo que muestra sus esfuerzos por mantener un equilibrio entre su identidad cultural de origen y la cultura de la sociedad de acogida, influenciados por múltiples factores personales y contextuales que facilitan su adaptación y el desarrollo de su identidad multicultural. Se observa cómo la continua interacción con la cultura española y la participación en la vida social influyen positivamente en la consolidación de sus valores y en la construcción de dicha identidad. Cabe señalar que la integración es también la opción que adoptarían, mayoritariamente, los adolescentes en caso de poder elegir, por lo que el plano real y el plano ideal son coincidentes.

En quinto lugar, es importante señalar que los adolescentes de segunda generación de origen chino ponen en marcha diversas estrategias de aculturación en función de los distintos ámbitos socioculturales. La integración es la opción elegida preferentemente en ámbitos como el familiar, los valores, el social y el laboral, tanto en sus estrategias en la práctica real como en sus actitudes (plano ideal). Cabe destacar que, en el ámbito económico, se observa una adaptación significativa a las demandas del mercado laboral español, mostrando una

estrategia mayoritaria de asimilación, seguida de integración, lo que refleja una capacidad para combinar prácticas tradicionales con las normas locales. En otros ámbitos como el político y bienestar social, los adolescentes optan por actitudes intermedias, sin predominancia clara de una cultura sobre otra. Por su parte, en el ámbito religioso, tanto en su estrategia como en su actitud, prevalece la marginación o exclusión, pudiendo ser reflejo de una tendencia generacional.

En sexto lugar, los resultados del análisis de aculturación en función de las variables psicosociales muestran que no existen diferencias entre el modo en que los adolescentes de origen chino tratan al endrogrupo en comparación con el exogrupo. Si bien los participantes muestran un alto nivel de identificación con el endogrupo de origen chino y un alto nivel de orgullo por pertenecer al mismo, presentan también respeto hacia las costumbres y las tradiciones de España, sienten respeto y simpatía hacia las personas españolas y valoran positivamente la importancia de las normas de convivencia y las oportunidades en España. Los adolescentes de la muestra desean mantener relaciones con personas españolas y tienen amistades españolas en su vida cotidiana, un aspecto que es resaltado en el estudio cualitativo; esto es especialmente relevante en aquellos participantes que optaron por la estrategia de asimilación. Sin embargo, los resultados del estudio cualitativo también muestran que los adolescentes de origen chino sienten que los estereotipos y la racialización hacia la comunidad china en la sociedad de acogida están presentes. Nos encontramos que la sociedad española, a menudo, categoriza a los inmigrantes chinos de manera uniforme. Además, perciben desigualdad de oportunidades laborales en ciertos campos debido al prejuicio social hacia el colectivo. Esta persistencia de estereotipos y prejuicios en la

sociedad de acogida representa un obstáculo importante para su plena integración, lo que puede dificultar la adaptación psicosocial de estos adolescentes.

En séptimo lugar, los adolescentes de origen chino de segunda generación muestran un sentimiento de pertenencia medio-alto en las dimensiones *cognitiva-afectiva* y *social* de la *Escala de Sentimiento de Pertenencia*, y los resultados confirman en gran medida los obtenidos en el *Cuestionario de Identidad Étnica y Aculturación*. Por otra parte, resulta muy relevante para ellos en el plano *cognitivo-afectivo* tener una fuerte identificación con su cultura de origen a través de la comprensión de la cultura china, a la par que tener respeto por ambas culturas desde un plano *social* respetando las costumbres y normas y buscando que ambos grupos convivan. Quizás el valor obtenido en el ámbito *cognitivo-afectivo* muestre un mayor equilibrio donde no es tan relevante la historia cultural, pero sí los espacios actuales de pertenencia y relación en el presente, en su vida cotidiana.

Por otra parte, es relevante el hecho que la subdimensión *relaciones interpersonales* sea significativa en relación con todas las variables estudiadas, pero tiene especial incidencia en el tipo de centro y en menor medida de la ocupación y de la edad. Así, los que estudian en centros públicos y privados tienen una mayor identificación con su cultura de origen. También los centros educativos junto con la edad son significativos respecto a la conducta, ya que tienen implicaciones en su aceptación e integración social. Sin embargo, el sexo es más relevante en relación con su *sentimiento hacia el grupo étnico*, así como respecto a las *costumbres y tradiciones y sentimiento de apoyo.* Así, las mujeres se sienten en mayor medida orgullosas de la cultura china y más apoyadas en el marco de dicha cultura que los chicos, y si bien mantienen más relaciones que los chicos con ambas culturas, respetan sus tradiciones y normas sociales, expectativas y valores de su comunidad. Respecto al lugar de

nacimiento los chicos y los nacidos en China son los que mantienen un mayor arraigo, relaciones y apoyo dentro de su comunidad étnica. Del mismo modo, los de mayor edad, así como los que trabajan se identifican más con su grupo étnico.

Finalmente, los tres perfiles que se han obtenido respecto al sentimiento de pertenencia muestran diferencias, pero todos ellas partiendo de un nivel alto en la dimensión social y un bajo sentimiento de rechazo, lo que concuerda con lo hallado respecto a las estrategias de aculturación. Las diferencias halladas en los conglomerados podrían mostrar diferentes momentos o situaciones de aculturación, donde la dimensión social va pasando a un primer plano paulatinamente, aumentando el plano relacional con ambas culturas y disminuyendo todavía más los patrones de rechazo, discriminación y obligatoriedad de comportamientos culturales.

En noveno lugar, se constata que un gran número de adolescentes de segunda generación de origen chino tienen altas expectativas académicas y aspiran a una amplia variedad de carreras que van más allá de los sectores tradicionales asociados a la comunidad china, como puede ser hostelería o comercios. Así pues, sus aspiraciones trascienden los roles tradicionales de su comunidad, planificando su futuro laboral en sectores relacionados con sus estudios. Por otro lado, surge la necesidad de analizar cómo la globalización afecta a la identidad y dinámica cultural china. La insuficiente comunicación con sus progenitores y el tiempo limitado en familia han podido contribuir a la madurez precoz de los adolescentes de segunda generación debido a su visión más amplia del mundo. La mayoría de los adolescentes chinos de segunda generación muestran un alto grado de autonomía a la hora de planificar su futuro, destacando la conciencia de estos adolescentes chinos de la movilidad social que representa una buena educación.

En definitiva, resulta crucial promover una identidad en un contexto multicultural donde todos puedan encontrar su lugar, independientemente de su origen desde una vivencia intercultural. Potenciar la competencia intercultural de los adolescentes puede favorecer la construcción de una sociedad inclusiva y observar la evolución de la identidad cultural puede favorecer que se facilite el proceso de choque cultural y construir más fácilmente un espacio armonioso para su desarrollo.

Fortalezas, limitaciones y líneas de futuro

Este estudio amplía y complementa las investigaciones anteriores sobre los hijos e hijas de inmigrantes, en particular la población china, ya que esta adolece de una investigación específica. Por otra parte, se corrobora que el análisis de la adaptación psicosocial debe realizarse desde una perspectiva multidimensional para atender a la complejidad del fenómeno estudiado.

Aunque la muestra del estudio ha sido amplia dentro del contexto estudiado, sería interesante extenderla a la propia comunidad autónoma y a otras comunidades españolas para obtener una muestra más representativa y tener una perspectiva más amplia de la situación actual en España. Por otra parte, la realización de múltiples comparaciones en algunos análisis (por ejemplo, variables analizadas en relación con variables sociodemográficas) podría haber incrementado el error tipo I, por lo que los hallazgos resultantes deben interpretarse considerando esta limitación. Se recomienda llevar a cabo futuros estudios que examinen el impacto de variables sociodemográficas sobre las variables analizadas con muestras distintas con el fin de garantizar una mayor robustez de los resultados.

Asimismo, si bien la naturaleza de este estudio es de corte transversal, se sugiere la realización de estudios longitudinales que puedan evaluar en el tiempo las variables estudiadas y de este modo poder comprenderse mejor la situación académica y las expectativas de los adolescentes procedentes de familias inmigrantes, así como obtener información sobre la inserción profesionales de estos participantes. También sería aconsejable obtener datos académicos y entrevistar al profesorado de los centros educativos de Educación Secundaria para conocer sus percepciones e ideas sobre este alumnado.

Del mismo modo, sería interesante recoger datos y analizar la influencia de la entrada de las nuevas tecnologías en el proceso de integración de la segunda generación de inmigrantes chinos en el país de acogida.

Igualmente, en investigaciones futuras sería pertinente explorar el uso de escalas de medida complementarias, como el cuestionario MIRIPS empleado por Grad (2017) en su estudio sobre Relaciones Interculturales en España, que permitan evaluar las relaciones interculturales en sociedades plurales.

Finalmente, se considera relevante profundizar en intervenciones que puedan promover la estrategia de integración en el proceso de aculturación, fomentando actitudes positivas hacia la cultura del país de origen y a la de acogida, y que permitan adquirir habilidades sociales que potencien las relaciones interpersonales en la vida cotidiana y en la convivencia.

.

Referencias Bibliográficas

Abril Caballero, M. D. (2016). *Inadaptación social e inmigración: un estudio en adolescentes latinoamericanos y marroquíes.* [Tesis de doctorado. Universidad de Murcia]. http://hdl.handle.net/10201/50545

Abu-Rayya, H. M. (2017). Majority members' endorsement of the acculturation integrationist orientation improves their outgroup attitudes toward ethnic minority members: An electronic-contact experiment. *Computers in Human Behavior,* (75), 660-666. https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.06.010

Abu-Rayya, H. M. y Brown, R. (2021). Living together: An integrated acculturation–contact strategy to promote ethnic harmony between young British Muslims and Anglo-Britons. *Group Processes & Intergroup Relations. Advance online publication.* https://doi.org/10.1177/13684302211019471

Academias Nacionales de Ciencias, Ingeniería y Medicina. (2015). *La integración de los inmigrantes a la sociedad estadounidense. Panel sobre la integración de los inmigrantes en la sociedad estadounidense*. MC Waters y MG Pineau, Eds. Comitéde Población, División de Educación y Ciencias Sociales y del Comportamiento. Prensa de las Academias Nacionales. https://doi: 10.17226/21746.

Adams, G.R. y Marshall, S.K. (1996). A developmental social psychology of identity: Understanding the person-in-context. *Journal of Adolescence, 19*(5). 429–442. https://doi.org/10.1006/jado.1996.0041

Aguado, T., Ballesteros, B., Malik, B. y Sánchez, M. (2003). Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares, actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales. *Revista de Investigación Educativa, 21*(2), 323-348.

Aguilar Idáñez, M. J. y Buraschi, D. (2012). El desafío de la convivencia intercultural. *REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, *20*. 27-43.

Albalá, G. M. Ángel G. J. I. y Del Real, M. F. (2023). La convivencia en contextos socioeducativos: la necesidad de una educación intercultural. *Calidad de Vida y Salud, 16*(2), 26-41.

Al Fagoush, F. (2013). Estrategias y actitudes de aculturación en los adolescentes inmigrantes y autóctonos: una comparación entre Italia y España. In *Relaciones interculturales en la diversidad* (pp. 97-124). Cátedra Intercultural.

Alonso, F. M. (2007). Prejuicio y estigma: efectos y posibles soluciones. En *Psicología social* (pp. 619-640). McGraw-Hill.

Alonso, J. y Simón, C. (2012). Differences between immigrant and national students in motivational variables and classroom-motivational climate perception. *The Spanish Journal of Psychology, 15* (1), 61-74.

Álvarez, S. A. y Gómez, P. M. (2020). Modos de integración lingüística en el alumnado de padres inmigrantes en España: un estudio de caso. *Lengua y migración, 12*(1), 77-99.

Angel, J. L. y Angel, R. J. (1992). Age at migration, social connections, and well- being among elderly Hispanics. *Journal of Aging and Health, 4*(4) 480- 499. https://doi.org/10.1177/089826439200400402

Antolín, J. B. (2010). Comunidades asiáticas en España: movilidad transnacional en un territorio de frontera. *Revista CIDOB d'afers internacionals*, (pp.15-37).

Aparicio, R. y Portes, A. (2014). *Crecer en España: La integración de los hijos de inmigrantes*. Obra Social" La Caixa".

Aral, T., Juang, L. P., Schwarzenthal, M., Schachner, M. K., y Adams, B. G. (2024). The Social Contexts of Cultural Identity Among Adolescents of Immigrant Descent: Separate and Interacting Relations of Family and School Ethnic-Racial Socialization. *The Journal of Early Adolescence*, *0*(0). https://doi.org/10.1177/02724316241251401

Arenas, P., y Urzúa, A. (2016). Estrategias de aculturación e identidad étnica: un estudio en migrantes sur-sur en el norte de Chile. *Universitas Psychologica*, *15*(1), 117-128. http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.eaie

Arias, V. A. (2018). *Desarrollo de habilidades de empatía, como estrategia para facilitar la integración de inmigrantes en una organización* [Tesis Licenciada en Psicología y Recursos Humanos], Universidad San Francisco de Quito. http://repositorio.usfq.edu.ec/handle/23000/7791

Ávila P. A. (2020*). "Sinoburbuja": aproximación bibliográfica a la inmigración china en España.* [Trabajo Fin de Grado Inédito, Universidad de Sevilla, Sevilla]. https://hdl.handle.net/11441/131712

Azolini, D., Schnell, P. y Palmer, J. (2012). Educational achievement gaps between immigrant and native students in two "new" immigration countries: Italy and Spain in comparison. The Annals of the American Academy of Political and Social Science, (643), 46-77. http://dx.doi.org/10.1177/0002716212441590.

Bang, H.J. (2011). Newcomer immigrant students' perspectives on what affects their homework experiences. *Journal of Educational Research, 104*(6), 408-419.

Barabas, A. M. (2014). Multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalidad en el contexto de América Latina: la presencia de los pueblos originarios. *Configurações. Revista Ciências Sociais*, (14), 11-24. https://doi.org/10.4000/configuracoes.2219

Barquín, A. (2009). ¿De dónde son los hijos de los inmigrantes? La construcción de la identidad y la escuela. *Educar*, (44), 81-96.

Bartolomé, M. (Coords.) (2000). *La construcción de la identidad en contextos multiculturales* (Vol. 149). Ministerio de Educación.

Bartolomé, M., Cabrea, F., Espín, J.V., Marín, M.A. y Rodríguez, M. (1999). Diversidad multiculturalidad. *Revista de investigación Educativa*, *17*(2), 277-320.

Baumert, J., Becker, M., Jansen, M., y Köller, O. (2024). Cultural Identity and the Academic, Social, and Psychological Adjustment of Adolescents with Immigration Background. *Journal of Youth and Adolescence*, *53*(2), 294-315.

Beltrán, A. J. (1991). Los chinos en Madrid: Aproximación a partir de datos oficiales. Hipótesis para una investigación. En VV. AA. (Eds.), *Malestar cultural y conflicto en la Sociedad Madrileña* (pp. 295-304).

Beltrán A, J. (2003) *Los ocho inmortales cruzan el mar. Chinos en Extremo Occidente*. Edicions Bellaterra.

Beltrán, A. J. (2007). El empresariado como modo de vida. El caso de los inmigrantes chinos. In J. Beltrán-Antolín, L. Oso, y N. Ribas (Eds.), *Empresariado étnico en España* (pp. 231-248). CIDOB.

Beltrán A, J. (2008). Los retos de la inserción social. Un caso de estudio asiático. En Carlos Gómez Martínez (ed.), *Sistemas culturales multiétnicos y derecho de integración* (pp. 177-210). Consejo General del Poder Judicial, Colección Cuadernos de Derecho Judicial.

Beltrán, A. J. (2009). La presencia china en España. Globalización y transnacionalismo. Fundación Seminario de Investigación para la Paz, ed., *La emergencia de China e India en el siglo XXI*. Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte (pp. 249-271).

Beltrán A, J. (2013*).* De la invisibilidad a la espectacularidad. Cuarenta años de inmigración china en España. Las relaciones hispano-chinas. En *Historia y futuro*, (pp. 114-131). La Catarata.

Beltrán, A. J. (2016). China en España: un tropo polivalente. En J. Beltrán, F. J. Haro y L. Amelia Sáiz (eds.), *Representaciones de China en las Américas y la Península Ibérica* (pp. 101-124). Bellaterra.

Beltrán, A. J. y Sáiz, L. A. (2001). *Els Xinesos a Catalunya. Familia, Educació i Integració*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Beltrán A, J. y Sáiz L. A. (eds.) 2009 *Empresariado asiático en España*. Fundación Cidob, Barcelona.

Beltrán A, J., y Sáiz L. A. (2013). Del restaurante chino al bar autóctono. evolución del empresariado de origen chino en España y su compleja relación con la etnicidad. En *Retos y estrategias del empresariado étnico. Estudios de caso de empresarios latinos en los Estados Unidos y empresarios inmigrantes en España*. (pp. 85-108). Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).

Benet-Martínez, V., Lee, F. y Leu, J. (2006). Biculturalism and cognitive complexity: Expertise in cultural representations. *Journal of Cross-Cultural Psychology, (37)*, 386-407.

Berger, P. y Luckman, T. (1968). *La construcción social de realidad.* Buenos Aires: Amorrortu, 1968.

Bermúdez, J., Pérez, A. M., Ruiz, J. A., Sanjuán, P., y Rueda, B. (2012). *Psicología de la personalidad.* UNED.

Bernabé, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Hekademos*, *1*(11) 67-76.

Berry, J. W. (1974). Psychological aspects of cultural pluralism: unity and identity reconsidered. *Topics in Cultural Learning*, (2), 17-22.

Berry, J. W. (1980). Acculturation as varieties of varieties of adaptations. En A. Padilla (Ed.), *Acculturation theory, models and some new findings* (pp. 9-25). Westview press.

Berry, J. W. (1984). *Cultural relations in plural societies: alternatives to segregation and their psychosociological implications.* En *N. Miller y M. Brewer (Eds.)*, Groups in contact. Academic Press.

Berry, J. W. (1990a). Psychology of acculturation. En N. R. Goldberger y J. B. Veroff (Eds.), *The culture and psychology reader* (pp. 457-488). New York University Press. (Reimpreso de Nebraska symposium on motivation: Cross-cultural perspectives, por J. J. Berman, Ed., 1989. University of Nebraska Press).

Berry, J. W. (1990b). Understanding individuals moving between cultures. *Applied cross-cultural psychology*, *14*(1), 232-253.

Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, *46*(1), 5-68. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x

Berry, J. W. (1999). Intercultural relations in plural societies. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, *40*(1), 12.

Berry, J. W. (2001). A psychology of immigration. *Journal of Social Issues*, 57(3), 615-631.

Berry, J. W. (2003). Conceptual approaches to acculturation. In K. Chun, P. Balls-Organista, y G. Martin (Eds.), *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research* (pp. 17-37). American Psychological Association Press. https://doi.org/10.1037/10472- 004

Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations,* 29(6), 697-712. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005,07.013

Berry, J. W. (2006). Acculturation: A Conceptual Overview. En M. H. Bornstein y L. R Cote (Eds.). *Acculturation and parent-child relationships: Measurement and development* (pp. 13–30). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Berry, J. W. (2008). Globalisation and acculturation. *International journal of intercultural relations*, *32*(4), 328-336.

Berry, J. W. (2009). Living together in culturally-plural societies: Understanding and managing acculturation and multiculturalism. En S. Bekman y A. Aksu-Koç (Eds.), *Perspectives on human development, family, and culture* (pp. 227–240). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511720437.017

Berry, J. W. y Hou, F. (2017). Acculturation, discrimination and wellbeing among second generation of immigrants in Canada. *International Journal of Intercultural Relations, 61*. 29-39. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2017.08.003

Berry, J.W. y Kalin, R. (1995). Multicultural and ethnic attitudes in Canada: An overview of the 1991 National Survey. *Canadian Journal of Behavioural Science, 27*(3), 301-320. https://doi.org/10.1037/0008-400X.27.3.301

Berry, J. W., Kim, U., Power, S., Young, M., y Bujaki, M. (1989). Acculturation attitudes in plural societies. *Applied psychology*, *38*(2), 185-206. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1989.tb01208.x

Berry, J. W., y Sam, D. (1997). Acculturation and adaptation. En J. W. Berry, M. H. Segall, y C. Kagitçibasi (Edits.), *Handbook of cros-scultural psychology* (Vol. 3: *Social behavior and applications*, (pp. 291-325). Allyn y Bacon.

Berry, J. W., Phinney, J., Sam, D. y Vedder, P. (2006a). Inmigrant Youth: acculturation, identity and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, *55* (3), 303-332.

Berry, J. W., Phinney, J. S., Kwak, K. y Sam, D. L. (2006b). Introduction: Goals and research framework for studying immigrant youth. En J. W. Berry, J. S. Phinney, D. L. Sam, y P. Vedder (eds), *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity, and adaptation across national contexts* (pp. 1-14). Erl-baum.

Benton, Gregor y Pieke, Frank N. (Eds.) (1998). *The Chinese in Europe*. Macmillan.

Bialik, G, R. (1988). The effects of immigration on social support networks of older salvadorans. *Dissertation Abstracts International, 1990. 51* (1), July, 293-A.

Bhatia, S. y Ram, A. (2001). Rethinking ‘acculturation’ in relation to diasporic cultures and postcolonial identities. *Human Development*, *44*(1), 1–18.

Birman, D. (1994). Acculturation and human diversity in a multicultural society. In E. J. Trickett, R. J. Watts, y D. Birman (Eds.), *Human diversity: Perspectives on people in context* (pp. 261–284). Jossey-Bass Publishers.

Birman, D. (1998). Biculturalism and perceived competence of latino immigrant adolescents. *American Journal of Community Psychology, 26*(3), 335-354.

Ble Acosta, L. B., y Cornelio Landero, E. (2023). Educación inclusiva para un entorno de paz. *Eirene Estudios De Paz Y Conflictos*, *6*(10), 179–208. Recuperado a partir de: https://estudiosdepazyconflictos.com/index.php/eirene/article/view/201

Bochsler, D., Green, E., Jenne, E., Mylonas, H. y Wimmer, A. (2021). Exchange on the quantitative measurement of ethnic and national identity. *Nations and Nationalism*, *27*(1), 22-40.

Booth, M. (2002). Arab adolescents facing the future: Enduring ideals and pressures to change. En B. B. Brown, R. W. Larson y Saraswathi, T. S (Eds.), *The world´s youth: Adolescence in eight regions of the globe* (pp. 207-242). Cambridge University Press.

Bourhis, R. Y. y Moïse, L. C., Perreault, S. y Senecal, S. (1997). Towards an interactive Acculturation Model: A Social Psychology Approach. *International Journal of Psychology, 32*(6), 369-386.

Bourhis, R. Y. y Gagnon, A. (1994). Préjugés, discrimination et relations intergroupes. En R.J. vallerand (ed.), *Les Fondements de la Psychologie Sociale* (pp. 707-773). Gaetan Morin.

Brea, L. (2014). Factores determinantes del sentido de pertenencia de los estudiantes de arquitectura de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus Santo Tomás de Aquino [tesis doctoral, Universidad de Murcia, España]. Recuperado de: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/284952/TLMBA.pdf?sequence=1

Brewer, M.B. (1991). The social self: on being the same and different at the same time. *Personality and Social Psychology Bulletin*, (17), 475-482.

Brewer, M.B. (1999). The psychology of prejudice: Ingroup love or Out- group hate? *Journal of Social Issues*, *55*(3), 429-444.

Briones E., Tabernero C. y Arenas A. (2005) Psychosocial variables related with immigrant students' social integration process, *Culture and Education*, *17*(4), 337-347. https://doi.org/10.1174/113564005775133766

Briones, E. (2008). *Proceso de aculturación de adolescentes inmigrantes residentes en España: estudio longitudinal de su identidad cultural y adaptación psicosocial*. [Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca].

Briones, E. (2010). *La aculturación de los adolescentes inmigrantes en España: aproximación teórica y empírica a su identidad cultural y adaptación psicosocial* (99). Universidad de Salamanca.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano.* Paidós.

Brown, R. (2000). Social identity theory: Past achievements current problems and future challenges. *European Journal of Social Psychology*, *30*(6), 745–778. https://doi.org/10.1002/1099-0992(200011/12)30:6<745::AID-EJSP24>3.0.CO;2-O

Brubaker, R. y Cooper, F. (2000). Beyond 'identity'. *Theory and Society*, *29*(1), 1-47.

Cabrera, F., Espín, J.V., Marín, M.A. y Rodríguez, M. (2000) Diagnóstico de la identidad étnica y la aculturación. En M. Bartolomé (Coord.) *La construcción de la identidad en contextos multiculturales* (pp. 18-123). Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE.

Caeiro, L. M., y Varela, P. G. (2023). Atención a la inmigración. *Mediterráneo económico*, (37), 263-275.

Calín, M. V. y Vera, J. J. (2019). Comparación de inmigrantes y autóctonos en la experiencia del conflicto intergeneracional. *Revista internacional de estudios migratorios*, *9*(2), 231. http://dx.doi.org/10.25115/riem.v9i2.3817.

Cameron, J. E. (2004). A three-factor model of social identity. Self and identity, 3(3), 239-262. https://doi.org/10.1080/13576500444000047

Campo, B, F., Boom, C. E. y Palmera, C. A. (2024). Promoviendo la sana convivencia a través de la Cátedra de Paz: un estudio de caso en estudiantes universitarios en la zona norte de Colombia. *Formación universitaria*, *17*(1), 107-116. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062024000100107

Cano-Hila, A. B., Sabariego Puig, M. y Folgueiras Bertomeu, P. (2019). La participación comunitaria de los jóvenes en contextos urbanos vulnerables: aportaciones desde un diagnóstico colaborativo en el área metropolitana de Barcelona (España). *OBETS. Revista de Ciencias Sociales, 14*(2), *313-342*.

Caride, J. A (2007): Derechos humanos y políticas educativas. *Bordón, 59*(2-3), 313-334.

Castro, A. y Díaz, J.F. (2002). Objetivos de vida y satisfacción vital en adolescentes españoles y argentinos. *Psicothema, 14*(1), 112-117.

Cernadas Ríos, F. X., Lorenzo Moledo, M. del M. y Santos Rego, M. Ángel. (2021). La educación intercultural en España (2010-2019). Una revisión de la investigación en revistas científicas. *PUBLICACIONES, 51*(2), 329–371. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i2.16240

Cerón, L., Pérez Alvarado, M. y Poblete, R. (2017). Percepciones Docentes en torno a la Presencia de Niños y Niñas Migrantes en Escuelas de Santiago: Retos y Desafíos para la Inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *11*(2), 233-246.

Choi, Y. J. (2016). Immigrant women's acculturation stress and coping strategies in Korea: A qualitative analysis. *International Journal of Intercultural Relations, (55),* 79-85. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2016.09.001.

Clemente, M., Espinosa, P. y Antón, M. F. (2013). La integración de los inmigrantes a través de la comunicación. *BARATARIA. Revista Castellano-Manchega de Ciencias sociales*, (16), 83-96.

Cobo, M. O. (2008). Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes. *Papers. Revista de Sociologia*, (87), 253-268. https://doi.org/10.5565/rev/papers/v87n0.805

Collier, M. J. (1996). Communication competence problematic in ethnic friendships. *Communication Monographs, 63*(4), 314–336. https://doi.org/10.1080/03637759609376397

Comboni, S. y Juárez, J. M. (2001). Educación y construcción de la identidad en contextos heterogéneos; el sentido de la educación indígena. *Identidades. Revista de educación y cultura*, *2*(5), 45-50.

Comisión Europea, (13 de mayo 2015**).** *Agenda Europea De Migración.* Bruselas, COM (2015) 240 final. Diario Oficial de la Unión Europea.

Comité Europeo de las Regiones, (23 de septiembre de 2020**).** *Comunicación de la comisión al parlamento europeo, al consejo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones sobre un nuevo Pacto sobre Migración y Asilo.* Diario Oficial de la Unión Europea, Bruselas, COM/2020/609 final.

Consejo de la Unión Europea, (17 de diciembre de 2007). *Tratado de Lisboa por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea y el Tratado constitutivo de la Comunidad Europea, firmado en Lisboa, (2007/C 306/01).* Diario Oficial de la Unión Europea.

Constantin, A. A., y Cuadrado, I. (2021). How do adolescents perceive Chinese and Romanian immigrants? Testing the extended stereotype content model (¿Cómo perciben los adolescentes a los inmigrantes de origen chino y rumano? Una prueba del modelo extendido del contenido de los estereotipos (MCE). *International Journal of Social Psychology*, *36*(1), 179-211. https://doi.org/10.1080/02134748.2020.184023

Cortés Cortés, M. F. y Cortés Cortés, K. (2019). Los refranes tradicionales del pacifico nariñense subregión del Telembi (Barbacoas Nariño) como herramienta para fortalecer los valores culturales en los estudiantes del grado 2 del centro educativo la vuelta Inguambí. [Trabajo de grado. Licenciatura en Autoeducación Pasto, Universidad Nacional Abierta ya Distancia (UNAD)].

Creswell, J. W. (2011). Controversies in mixed methods research. *The Sage handbook of qualitative research*, *4*(1), 269-284.

Creswell, J. W. (2021). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE publications.

Damji, T., Clément, R. y Noels, K. A. (1996). Acculturation mode, identity variation, and psychosocial adjustment. *Journal of Social Psychology, 136.* 493-500.

Davis-Kean, P. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. Journal of Family Psychology, 19(2), 294-304. doi: 10.1037/0893-3200.19.2.294.

Desa, U. (2020). Population Division. *World Population Prospects 2022: Summary of Results.* United Nations, Department of economic and social affairs.

De La Rosa, M. (2002). Acculturation and Latino adolescents' substance use: A research agenda for the future. *Substance Use & Misuse, 37*(4), 429-456. https://doi.10.1081/JA-120002804

Del Río, P. y Álvarez, A. (2007). La psicología del arte en la psicología de Vygotski. En L.S Vygotski. La tragedia de Hamlet (Eds). *Psicología del arte* (pp. 7-38). Fundación Infancia y Aprendizaje.

Del Olmo, M. J. A., y Leiva Olivencia, J. J. L. (2021). *Educación inclusiva y atención a la diversidad: Una mirada desde la intervención psicopedagógica*. Ediciones Octaedro.

Díaz, J. (2023). Curso de «Migrando Miradas». En la Universidad de Sevilla, propulsado por la *Organización Internacional para las Migraciones (OIM)*. Atendido el 22 y 23 de marzo de 2023. https://www.iom.int/

Dingle, H. y Drake, V. A. (2007). What is migration? *Bioscience, 57*(2), 113-121.

Downing, R. H. (2011). Plurilingüismo y competencia en centros escolares de comunidades bilingües." Plurilingüismo e interculturalidad en la escuela" de JM Cots y otros. *CÍRCULO de Linguística Aplicada a la Comunicación*, (46), 113.

Duckitt, J. (1992). Psychology and Prejudice. A historical analysis and integrative framework. *American Psychologist*, *47*(10), 1182-1193.

Entorf, H. (2015). Migrants and educational achievement gaps. *IZA World of Labor*, (April), 1-10. https://doi.org/10.15185/izawol.146

Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton.

Erikson, H. E. (1977). Identidad, juventud y crisis (Trad. M. Galeano). Editorial Paidos. (Trabajo original publicado en 1968).

Esteve, J., Ruiz, C. y Rascón, M.T. (2008). La construcción de la identidad en los hijos de inmigrantes marroquíes. *Revista Española de Pedagogía*, (241), 489-508.

Etxeberria, F., Garmendia, J., Murua, H. y Arrieta, E. (2019). Alumnado inmigrante y competencia plurilingüe en la escuela inclusiva. *Language Education and Multilingualism – The Langscape Journal*. (2), 102–120. https://doi.org/10.18452/20618

Eurostat. Statistical Office of the European Communities (2002) Eurostat yearbook 2002. *The statistical guide to Europe*. Luxemburgo: Comisión Europea.

Eyzaguirre, S., Aguirre, J., y Blanco, N. (2019). Dónde estudian, cómo les va y qué impacto tienen los escolares inmigrantes. En I. Aninat, y R. Vergara (Eds.), *Inmigración en Chile: una mirada multidimensional* (pp. 149-190). Centro de Estudios Públicos, Fondo de Cultura Económica.

Fajardo, M., Patiño, M. I. y Patiño, C. (2008). Estudios actuales sobre aculturación y salud mental en inmigrantes: revisión y perspectivas. Revista iberoamericana de psicología: ciencia y tecnología, 1(1), 39-50.

Feliciano, C. (2006). Beyond the family: The influence of premigration group status on the educational expectations of immigrants' children. *Sociology of Education, 79*(4), 281-303.

Feliciano, C. y Rumbaut R. (2005). Gendered paths: Educational and occupational expectations and outcomes among adult children of immigrants. *Ethnic and Racial Studies*, (28), 1087–1118.

Fenster, T. (2005). *Gender and the city: the different formations of belonging. En L. N. Seager, A Companion to Feminist Geography Routledge* (pp. 242-256). Blacwell Publishing Ltd.

Ferrández, C. G. (2015). La especialización de la fiscalía en materia de delitos de odio y discriminación. *InDret*, (1), 1-33.

Fernández, J. L., y Puga, M. R. B. (2007). Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes hijos de inmigrantes en España. Migraciones. *Publicación Del Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones*, (22), 79-112.

Fernández, L. C. (2022). *Habilidades sociales de los estudiantes inmigrantes de Educación Secundaria Obligatoria en ciudades fronterizas españolas.* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Repositorio de tesis de la Universidad de Granada.

Fernández Sierra, J. (2017). Alumnado inmigrante en la ESO: Vulnerabilidad pedagógica del sistema educativo. *Educación XX1*, *20*(1), 121-140.

Ferrer, P. S. C. (2021). Estrategias socioeducativas desde la orientación para la inclusión de estudiantes inmigrantes en etapa escolar. *Revista Educación*, *45*(1), 1-10.

Fisher, J. (2014). Liberalismo, comunitarismo, cultura y multiculturalismo. *Factótum*, (12), 29-46.

Franco, L. M. G. (2020). Biculturalidad" la gran protagonista de la nueva generación española". In *Investigación y experiencias de innovación pedagógica inclusiva en una sociedad intercultural y en red* (pp. 67-79). Dykinson.

Fuentes, F. J. M. y Callejo, M. B. (2011). *Inmigración y Estado de bienestar en España.* Obra Social Fundación “la Caixa”.

Fuligni, A. J. (1998). Authority, autonomy, and parent–adolescent conflict and cohesion: A study of adolescents from Mexican, Chinese, Filipino, and European backgrounds. *Developmental psychology*, *34*(4), 782.

Gagné, M., Janus, M., Muhajarine, N., Gadermann, A., Duku, E., Milbrath, C., Minh, A., Forer, B., Magee, C. y Guhn, M. (2020). Disentangling the role of income in the academic achievement of migrant children. *Social Science Research, 85.* Article 102344. https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2019.102344

Gaite, S. O., Shen, M., y Montolio, M. J. P. (2019). Mediación intercultural: clave en la formación inicial y desarrollo docente para educar en la sociedad diversa. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, *49*(1), 151-163.

Gallego, J. C., Cid, C. D. V., Brito, J. G., y Rojas, A. V. (2009). *Introducción a las técnicas de investigación social*. Editorial Universitaria Ramón Areces.

Gámez, Y. G. (2009). Puertas abiertas a la igualdad: la acogida del alumnado inmigrante en el centro educativo. *Caleidoscopio, Revista digital de contenidos educativos*, (2), 2.

García Ayala, D. A. (2019). *Estrategias y actitudes de aculturación en una muestra de migrantes venezolanos en el Ecuador* [Bachelor's thesis, Pontificia Universidad Católica del Ecuador].

García, B. I. (2003). Los hijos de inmigrantes como tema sociológico: la cuestión de "la segunda generación". *Anduli: revista andaluza deficiencias sociales*, (3), 27-46.

García, F. M. y López-Rodríguez, L. (2020). Enfoques actuales en el estudio del prejuicio. En I. Cuadrado Guirado y M. Navas Luque (Coords.), *El estudio del prejuicio en Psicología Social* (Vol. 2, pp. 111-141). Sanz y Torres SL.

García, I., Larrañaga, N., Berasategi, N. y Azurmendi, M. J. (2017). Attitudes towards languages, contact cultures and immigrant groups according to the ethnolinguistic identity of Basque students. *Cultura y Educación, 29*(1), 62-96. https://doi.org/10.1080/11356405.2016.12695

García, F. P. (2020). Un modelo para el análisis de la integración sociolingüística de la población migrante: fundamentos, dimensiones e instrumentos. *Lengua y migración*, *12*(1), 39-81. https://doi.org/10.37536/LYM.12.1.2020.65

García Martínez, J., y Garcés Navarro, A. (2021). *La racialización-etnica en el mercado laboral español desde un enfoque de género. (La doble desigualdad sistémica: mujer e inmigrante)* (No. ART-2021-124582).

Geoffroy, M. J. C. (2020). Interculturalidad y convivencia escolar. *UCMaule*, (58), 35-57. https://doi.org/10.29035/ucmaule.58.35

Ghuman, P. A. S. (1998). Ethnic identity and acculturation of South Asian adolescents: A British perspective. International Journal of Adolescence and Youth, 7(3), 227-247. https://doi.org/10.1080/02673843.1998.9747826

Giró, J. (2008). La difícil construcción de la identidad entre los adolescentes hijos de la inmigración. En Susin, R. y San Martin, D. (2008), *De identidades. Reconocimiento y diferencia en la modernidad líquida* (pp. 275-315). Tirant lo Blanch.

Glick, J. y White, M. (2004). Post-Secondary School participation of immigrant and native youth: The role of familial resources and educational expectations. *Social Science Research, 33*(2), 272-299. https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2003.06.001

Golden, K. (1992). The individual and organizational culture: Strategies for action in highly-ordered contexts. *Journal of Management Studies*, (29), 1-21.

Giró, J. M. (2007). Adolescencia, inmigración e identidad. *La escuela del siglo XXI: la educación en un tiempo de cambio social acelerado: XII conferencia de sociología de la educación* (pp. 97-98). Universidad de La Rioja.

Giró, (2008). La difícil construcción de la identidad entre los adolescentes hijos de la inmigración. en Susin, R. y San Martin, D. *De identidades. Reconocimiento y diferencia en la modernidad líquida* (pp. 275-315). Tirant lo Blanch.

Gómez, R. G. (2007). Expectativas académicas y profesionales de los estudiantes inmigrantes de secundaria en la comunidad de Madrid. *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, (22), 113-145.

González, A. G. (2014). Identidad étnica y aculturación en adolescentes inmigrantes. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, (3), 109-113.

González, M. A. (2022). Relaciones intergeneracionales en trayectorias educativas de jóvenes (hijos/as de) migrantes en Buenos Aires, Argentina. *Cuadernos Inter. Cambio sobre Centroamérica y el Caribe, 19*(2), e52120. https://doi.org/10.15517/c.a..v19i2.52120

Gordon, M. (1964). *Assimilation in American Life: The Role of Race, Religion, and National Origins.* Oxford University Press.

Grad, H.M. (2017). Intercultural relations in Spain. En J. W. Berry (Ed.), *Mutual Intercultural Relations in Plural Societies* (pp. 268-290). Cambridge University Press. https://doi:10.1017/9781316875032.013

Graff, M. J. (2010). *Aculturación e identidad étnica: la integración social de los alumnos inmigrantes en las escuelas* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca].

Graña, C. L. (2016). La escolarización del alumnado de nacionalidad extranjera en la ciudad de Granada. Diferencias por nacionalidad y el papel de la red privada-concertada. *Revista de Sociología de la Educación-RASE, 9*(2), 212-231.

Grau Rubio, C., y Fernández Hawrylak, M. (2016). La educación del alumnado inmigrante en España. *Arxius de Ciències Socials*, (34), 14.

Graves, T. D. (1967). Psychological acculturation in a tri-ethnic community. *South- Western Journal of Anthropology*, (23), 337-350.

Green, E. G., Sarrasin, O. y Fasel, N. (2015). Immigration, social psychological aspects. En James D. Wright (editor-in-chief) *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, (pp. 675–681). 2nd edition, Vol 11. Elsevier.

Green, E. (2020). Ethnicity, national identity and the state: Evidence from sub-Saharan Africa. *British Journal of Political Science*, *50*(2), 757-779. https://doi:10.1017/S0007123417000783

Grimson, A., Ng, G. y Denardi, L. (2016). Las organizaciones de inmigrantes chinos en Argentina. *Migración y desarrollo*, *14*(26), 25-73. http://dx.doi.org/10.35533/myd.1426.ag.gn.ld

Gual, A. M. (2022). Identidad, inmigración y adolescencia. *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, (54), 1-20.

Gualda C. E. (2001). *Los procesos de integración social de los "Gastarbeiter españoles en Alemania".* Material docente de la Universidad de Huelva.

Quilaqueo, D. (2012). Saberes educativos mapuches: racionalidad apoyada en la memoria social de los kimches. *Atenea (Concepción)*, (505), 79-102. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622012000100004

Quilaqueo, D. y S. Quintriqueo 2008. Formación docente en educación intercultural para contexto mapuche en Chile. *Cuadernos Interculturales, 6*(10), 91-110.

Guillén, J. C., Menéndez, F. G., y Moreira, T. K. (2019). Migración: Como fenómeno social vulnerable y salvaguarda de los derechos humanos. *Revista de Ciencias Sociales (Ve), XXV(E-1),* 281-294. https://doi: 10.31876/rcs.v25i1.29619

Guitart, M. E., Mendiburu, I. V. y Farreras, J. M. N. (2010). La construcción narrativa de la identidad en un contexto educativo intercultural. *Límite: revista de filosofía y psicología*, (21), 77-94.

Gutiérrez Sastre, Marta (2014): "Emprendimiento familiar inmigrante: el caso de las mujeres chinas en España". *En Revista de Empresa Familiar*, *4*(2), 61-70. https://doi.org/10.24310/ejfbejfb.v4i2.5052

Hatch, A. J., y Wisniewski, R. (1995). Life history and narrative: Questions, issues and exemplary works. En J. A. Hatch y R. Wisniewski (Eds.), *Life history and narrative* (pp. 113-136). Falmer.

Hayes, N. (2013). Los estereotipos culturales como obstáculo para la convivencia en la escuela inclusiva. Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Educación*, (18), 101-114.

He, Y. (2018). *La segunda generación de los inmigrantes chinos de Barcelona: un análisis sobre las relaciones intergeneracionales entre padres e hijos.* [Trabajo de fin de Máster, Universitat de Barcelona, Instituto Nacional de Estadística, España].

Helms, Janel E. (1995). *An Update of Helms's White and People of Color Racial Identity Models.* En Joseph G. Ponterotto; J. Manuel Casas; Lisa A. Suzuki; Charlene M. Alexander & Margo A. Jackson (eds.). *Handbook of Multicultural Counseling* (181-191). Sage.

Hendrix, K. (2015). *La aculturación, identidad y adaptación de los adolescentes inmigrantes del colegio Nt2 Mundium.* [Fin de trabajo de Master, Programa de Máster: Comunicación Intercultural, Universidad de Utrecht].

Hernández, E. y Gilbert, l. A. (1987). Social support networks for parenting and psychological well- being among dual- earner Mexican- American families. *Journal of Community Psychology*, (15), 176-185.

Hirai, S. (2013). *Migración y Corporaciones Japonesas en el Noreste de México: Las prácticas sociales y culturales de los migrantes y su salud mental*. En L. Chen (Hsiao-Chuan Chen) y A., Saladino García (Compiladores). *La nueva nao: de Formosa a América Latina. Bicentenario del Nombramiento de Simón Bolívar como Libertador* (pp. 71-100). Instituto de Posgrado de las Américas (IPA), Universidad de Tamkang.

Hong, Y., Morris, M. W., Chiu, C. y Benet-Martínez, V. (2000). Multicultural minds: A dynamic constructivist approach to culture and cognition. *American Psychologist*, (55), 709-720. https://doi:10.1037/0003-066X.55.7.709

Horenczyk, G. (1996). Migrant identities in conflict: acculturation attitudes and perceived acculturation ideologies. En G. Breakwell y E. Lyons (Eds), *Changing European identities: Social psychological analyses of social change* (pp. 241-250). Butterworth-Heinemann.

Hustinger, C. S. y Jose, P. E. (2006). A longitudinal investigation of personality and social adjustment among Chinese American and European American adolescents. *Child Development, 77*(5), 1309-1324. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00936.x

Hutnik, N. (1992). *Ethnic minority identity: A social psychological perspective*. Oxford University Press.

Incaurgarat, M. F. (2021). *Procesos de salud-enfermedad-atención en movimiento: una etnografía de la migración china en Argentina.* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de San Martín]. Repositorio Institucional UNSAM.

Infoautónomos, 23 de diciembre de 2022. ¿Cuántos autónomos hay en España y cómo son? https://www.infoautonomos.com/autonomos-espana-ley/cuantos-autonomos-espana-como-son/

Izquierdo, R. M. R. (2003). La escolarización del alumnado inmigrante ¿un nuevo reto en la formación del profesorado? *Tendencias pedagógicas*, (8), 133-142.

Izquierdo, R. M. R. (2009). La investigación sobre educación intercultural en España. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, (17). 1-29.

Jayme, Z. M. (2022). *Personalidad y diferencias individuales.* Material docente de la Universitat Oberta de Catalunya. UOC.

Jensen, L.A. (2003). Coming of age in a multicultural world: Globalization and adolescent cultural identity formation. *Applied Developmental Science, 7*(3), 189–196. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0703_10

Jie, M. y Schriewer, K. (2017). ¿Por qué los migrantes chinos prefieren ser trabajadores autónomos? *Revista Murciana de Antropología* (24), 217–234.

Jiménez, R. Á. G. (2017). Diversidad cultural y lingüística, identidad e inmigración: algunas conclusiones y propuestas desde la investigación educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, *5*(1), 139-156.

Jiménez Vargas, F. (2014). Modelos de gestión de la diversidad cultural para la escolarización de alumnado inmigrante en las escuelas chilenas: desafíos para la interculturalidad actual. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, *40*(2), 409-426. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300024

Jin, Y. y Gómez, P. E. (2022). Entre dos culturas: acerca de la ambigüedad de las identidades de los descendientes de los inmigrantes chinos en España. *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, (54), 1-20. https://doi.org/10.14422/mig.i54y2022.010

Jin, Y. y Gómez, P. E. (2023). Aculturación y relaciones intergeneracionales: estudio de casos en las familias de inmigrantes chinos en Portugal. *Sociología, Problemas e Práticas*, (102), 99-121. https://doi.org/10.7458/SPP202310227098

Kasinitz, P., Mollenkopf, J., Waters, M. y Holdaway, J. (2008). *Inheriting the City. The Children of Immigrants Come of Age*. Harvard University Press.

Kim, Y. Y. (2017). Cross-cultural adaptation. *Oxford Research Encyclopedia of Communication.* Publicación online: https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228613.013.21

Krueger, R. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research* (pp. 2). Sage publications.

Kunuroglu, F. (2021). Psychosocial adaptation of Turkish return migrants and factors affecting their intention to remigrate to Europe: Personality, perceived discrimination, ethnic identity. *International Journal of Intercultural Relations*, (82), 265-277. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.04.008

Kymlicka, W. (2000). Report of the commission on the future of multi-ethnic Britain: A North- American view. *Journal of Ethnic and Migration Studies, 26*(4), 720-730. https://doi.org/10.1080/713680498

Lai, D. W. y McDonald, J. R. (1995). Life satisfaction of Chinese elderly immigrants in Calgary. *Canadian Journal on Aging, vol.14* (3), 536-552. https://doi:10.1017/S0714980800009107

Lara Vázquez, L. (2012). *Aculturación, Identidad Étnica, Valores y Relaciones Familiares en adolescentes Inmigrantes y No Inmigrantes*. [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. Repositorio de tesis de la Universidad de Sevilla.

Leiva, J. J. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. *Revista iberoamericana de Educación*, *46*(2), 1-14. https://doi.org/10.35362/rie4622003

Leiva, J.J. (2011a). La educación intercultural en una encrucijada de caminos: reflexiones pedagógicas para la construcción de una escuela intercultural. Espiral. *Cuadernos del Profesorado [en línea]*, *4*(7), 43-56. https://doi.org/10.25115/ecp.v4i7.918

Leiva, J. J. (2011b). Participación de las familias inmigrantes y educación intercultural en la escuela. Contextos educativos: *Revista de educación*, (14), 119-134.

Leiva, J. J. (2013). *Convivencia y Educación Intercultural: análisis y propuestas pedagógicas*. Editorial Club Universitario.

Lelie, F., Crul, M. y Schneider, J. (2012). *The European second generation compared: Does the integration context matter?* Amsterdam University Press.

León, L. A. (2015). Análisis económico de la población. Demografía. *Departamento Académico de Economía de la FACEAC de la Universidad Nacional "Pedro Ruiz Gallo" de Lambayeque. Perú.* Recuperado de: https://web.ua.es/es/giecryal/documentos/demografia-peru.pdf

Leong, F. y Chou, E. (1994). The role of ethnic identity and acculturation in the vocational behavior of Asian Americans: An integrative review. *Journal of Vocational Behavior*, (44), 155-172.

Lever-Tracy, C. y Ip, D. (1996). Diaspora Capitalism and the Homeland: Australian Chinese Networks into China. *Diaspora: A Journal of Transnational Studies* 5(2), 239-273. https://doi.org/10.1353/dsp.1996.0014.

Li, L. (2022). *Aprendizaje del chino como lengua heredada e identidad en los hijos de inmigrantes chinos de la comunidad de Madrid*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].

Li, L. y Du, X. (2023). La integración social de los inmigrantes chinos en la España contemporánea: un análisis desde el trabajo de campo en Barcelona. *Ibero-América Studies*, *6*(2), 16-28. https://doi.org/10.55704/ias.v6i2.03

Liang, Z. (2016). China's great migration and the prospects of a more integrated society. *Annual Review of Sociology*, (42), 451-471. https://doi.org/10.1146/annurev-soc-081715-074435

Liu, Q. (2015). *Intercultural Communication Competence, Adaptation Context, and Acculturation Strategies among Chinese Immigrants in Spain: Based on Field Work in Barcelona*. [Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona].

Liu, S. (2015). Searching for a Sense of Place: Identity Negotiation of Chinese Immigrants. *International Journal of Intercultural Relations*, (46), 26-35. https://doi:10.1016/j.ijintrel.2015.03.020

Llevot, N. (2000). Cambios de futuro de la Administración ante la realidad multicultural. En L. Iglesias, P. A. Meira, J. A. Caride, G. Vargas, M. B. Caballo, F. X. Candia, R. Gradaílle, C. Morán (Coords.), *Educación social y políticas culturales* (pp. 69-76). Tórculo Edicións.

Llorent V. J., Álamo M. (2016). Actitudes hacia la diversidad cultural de los estudiantes de Grado de Magisterio de Educación Primaria. Análisis entre el primer y el último curso. *CADMO*, *24*(2), 91–101. https://doi:10.3280/CAD2016-002008

Llorent, V. J. y Álamo, M. (2019). La formación inicial del profesorado en las actitudes hacia la diversidad cultural. Validación de una escala. *Papeles de población*, *25*(99), 187-208. https://doi.org/10.22185/24487147.2019.99.08.

López Huerta, C. (2021). *Estudio sobre la importancia del apoyo a través del empoderamiento en jóvenes en riesgo de exclusión social.* [El Trabajo Final de Máster. Universidad de las Illes Balears].

López, P. L., Ordóñez, C. J. L., Sánchez, C. M., y Rojas, A. J. (2020). Validación de la estructura teórica de los ámbitos socioculturales del Modelo Ampliado de Aculturación Relativa. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, *10*(2), 1-19. https://doi.org/10.25115/riem.v10i2.4737

López-Rodríguez, L., Guirado, I. C., y Luque, M. N. (2015). La importancia de los estereotipos sobre moralidad como mediadores entre las percepciones de discordancia en actitudes de aculturación y amenaza intergrupal. En *Actas de VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España* (pp. 16-18).

Lozano, A. M. y Etxebarria, I. (2007). La tolerancia a la diversidad en los adolescentes y su relación con la autoestima, la empatía y el concepto del ser humano. *Revista Infancia y Aprendizaje*,*30*(1), 109-129. https://doi.org/10.1174/021037007779849673

Lucumí Velasco, D. P., Obando Paz, D. P. y Pacheco Cortés, N. V. (2023). *Factores sociales, políticos y culturales que inciden en la pérdida de las prácticas culturales afrocolombianas de la comunidad del Paso de la Bolsa del municipio de Jamundí Valle del Cauca 2019-2023.* Institución Universitaria Antonio José Camacho.

Ma, J. (2018). *From China to Spain: Chinese immigrants in anthropological view*. [Doctoral dissertation, Universidad de Murcia].

Maehler, D. B., Daikeler, J., Ramos, H., Husson, y Nguyen, T. (2020). The cultural identity of first-generation immigrant children and youth: Insights from a meta-analysis. *Self and Identity*, *20*(6), 715-740. https://doi.org/10.1080/15298868.2020.1765857

Mai Liqian (1992). *Cong Huaqiao dao Huaren "From Chinese sojourners to Chinese Americans: Evolution of the Chinese community in the United States in the twentieth Century"*. Sanlian shudian.

Maillard, C., Ochoa, G. y Valdivia, A. (2018). Experiencia educativa e identidades étnicas en estudiantes universitarias indígenas de la Región Metropolitana. *Calidad en la educación*, (28), 176-201. https://doi.org/10.31619/caledu.n28.208

Maiztegui, O. C., Villardón, G. L., Lashayas, M. Á. N. y Gruber, R. S. (2019). Hacia un enfoque de justicia social: la percepción del profesorado sobre la educación intercultural en contextos de escasa presencia de alumnado extranjero. *Educar*, *55*(1), 119-140. https://doi.org/10.5565/rev/educar.980

Margoret, A. M. y Ward, C. (2006). *Culture learning approach to acculturation*. En D. L. Sam y J. Berry (eds.), The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology (pp. 58-77). Cambridge University Press.

Marjoribanks, K. (2003). Learning environments, family contexts, educational aspirations and attainment: A moderation-mediation model extended. *Learning Environments Research*, (6), 247-265. https://doi.org/10.1023/A:1027327707647

Malgesini, G. y Giménez, C. (2000) *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad.* La Cueva del Oso.

Martínez, A. G. (2008). La influencia de la cultura y las identidades en las relaciones interculturales. *Kairos: Revista de temas sociales*, (22), 3.

Martínez Martínez, M. del C., Paterna Bleda, C., López Pina, J. A. y Martínez Picón, J. M. (2007). Autoestima colectiva y aculturación en inmigrantes ecuatorianos. *Apuntes de Psicología*, *25*(1), 67-78.

Martín Casabona, N., Larena Fernández, R. y Mondéjar, E. (2012). Trayectorias educativas de éxito de estudiantes de origen inmigrante escolarizados en el sistema educativo español. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 26*(1), 105-118.

Martin Rodríguez, C, D. (2020). Los desplazamientos humanos y la identidad cultural. *Acta Hispanica, (II),* 387–394. https://doi.org/10.14232/actahisp.2020.0.387-394

Masdeu Torruella, I. y Sáiz López, A. (2017). Género, movilidad e intersecciones generacionales en el espacio transnacional chino. RES. *Revista Española de Sociología*, (26), 385-397. https://doi.org/10.22325/fes/res.2017.30

Mata, D. M. y Román, C. R. (2005). Actitudes de los profesores hacia la educación intercultural. *Aula abierta*, (86), 185-203.

Méndez L. A. y Pérez C. J. (2022). *Procesos de participación social en espacios de alta Diversidad.* Educàlia.

Merenstein, B. (2001). La construcción de identidad en las minorías: acerca de su importancia y sus consecuencias teóricas. *Araucaria: Revista Iberoamericana de filosofía, política y humanidades,* (6), 96-112.

Mestre, V., Frías, D. y Samper P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Revista Psicothema*, *16*(2), pp. 255-260.

Meunier, M., de Coulon, A., Marcerano O. y Vignoles, O. (2011). A longitudinal analysis of UK second-generation disadvantaged immigrants. *Education Economics, 21*(2), 105-134. https://doi.org/10.1080/09645292.2011.568605

Mieles, M. D. y García, M. C. (2010). Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *8*(2), 809-819.

Miguel, S. A. (2022). Actitudes y formación de los docentes frente a la diversidad cultural en el ámbito educativo. Un estudio basado en la metodología Prisma. [Trabajo de Fin de Grado. Universidad Autònoma de Sevilla].

Milner, H.R. (2010). Culture, Curriculum, and Identity in Education. En Milner, H.R. (eds) *Culture, Curriculum, and Identity in Education*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230105669_1

Minello, A. y Barban, N. (2012). The educational expectations of children of immigrants in Italy. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, (643), 78-103. https://doi.org/10.1177/0002716212442666

Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria, (27 de julio de 2022). *Real Decreto 629/2022, de 26 de julio, por el que se modifica el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por Ley Orgánica 2/2009, aprobado por el Real Decreto 557/2011, de 20 de abril*. BOE núm. 179, de 27 de julio de 2022 (pp. 107697-107715). https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/07/26/629

Mir Gual, A. (2022). Identidad, inmigración y adolescencia: Una propuesta de componentes identitarios para adolescentes de origen inmigrante en España. *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones*, (54), 1-20. https://doi.org/10.14422/mig.i54y2022.005

Molano, O. L. (2004). Identidad cultural: un concepto que evoluciona. *Revista Opera* (7), 69-84.

Molina, J. L., Lerner, J. y Gómez Mestres, S. (2008). Patrones de cambio de las redes personales de inmigrantes en Cataluña. *Revista hispana para el análisis de redes sociales. 15*(4), 36-60.

Montreuil, A. y Bourhis, R. Y. (2001). Majority acculturation orientations toward "valued" and "devalued" immigrants. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *32*(6), 698-719. https://doi.org/10.1177/0022022101032006004

Moradillo Moradillo, F. y Aragón Mena, M. S. (2006). *Adolescentes, inmigrantes e interculturalidad: aprendiendo a convivir*. CCS.

Morales, J. F., Moya, M., Gaviria, E. y Cuadrado, I. (2007). *Psicología social (3a. ed.)*. Mc Graw-Hill.

Moreira, S. L. y Sánchez, J. D. G. (2021). Expectativas educativas y laborales de jóvenes inmigrantes. El caso de Marruecos y Rumanía. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, *11*(1), 132-159.

Moreno, A. y Del Barrio, C. (2000). *La experiencia adolescente: a la búsqueda de un lugar en el mundo*. Aique.

Moreno, N. C. (2020). Paella de chop suey. "Chiñoles" o la identidad transnacional en subjetividades racializadas. [Trabajo Final de Grado, Universidad Autónoma de Madrid]. *Asiadémica: revista universitaria de estudios sobre Asia Oriental, 15.* 46-65.

Moya, M. y Puertas, S. (2005). Inmigración y rechazo social. *Revista Mente y Cerebro*, *15*, 10-15.

Naciones Unidas. (2016). Noticias ONU. Recuperado el 7 de Julio de 2018, de: https://news.un.org/es/story/2016/01/1348461

Navas, M., García, M. y Rojas, A. J. (2006a). Acculturation strategies and attitudes of African immigrants in the south of Spain: Between reality and hope. *Cross-cultural research*, *40*(4), 331-351. https://doi.org/10.1177/1069397105283405

Navas, M., García, M., Rojas, A.J., Pumares, P. y Cuadrado, I. (2006b). Actitudes de aculturación y prejuicio: la perspectiva de autóctonos e inmigrantes. *Psicothema, 18* (2), 187-193.

Navas, M., García, J., Rojas, A. J., Pumares, P. y Fernández, J. (2005). Relative Acculturation Extended Model (RAEM): New contributions with regard to the study of acculturation. *International Journal of Intercultural Relations, 29*(1), 21-37. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.04.001

Navas, M., Pumares, P., Sánchez, J., García, C., Rojas, A., Cuadrado, I., Asensio, M. y Fernández, J. (2004). *Estrategias de aculturación: la perspectiva de los inmigrantes y de los autóctonos en Almería.* Sevilla: Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias (Consejería de Gobernación, Junta de Andalucía).

Navas, M. y Rojas, A. J. (2010). *Aplicación del Modelo Ampliado de Aculturación Relativa (MAAR) a nuevos colectivos de inmigrantes en Andalucía: rumanos y ecuatorianos.* Sevilla: Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias (Consejería de Gobernación, Junta de Andalucía).

Navas, M., Rojas A. J., Pumares, P., Lozano, O. M. y Cuadrado, I. (2010). Acculturation profiles by Relative Acculturation Extended Model: Host people, Romanian and Ecuadorian immigrants. *International Journal of Social Psychology, 25*(3), 295-312. https://doi:10.1174/021347410792675624

Nguyen, H. H. (2006). Acculturation in the United States. En D. L. Sam y J. W. Berry (Eds.), *Cambridge handbook of acculturation psychology* (pp.311-330). Cambridge University Press.

Nguyen, A. M. D., y Benet-Martinez, V. (2010). Multicultural identity: What it is and why it matters. En Richard J. Crisp (Eds), *The psychology of social and cultural diversity* (pp. 85-114). Blackwell.

Nieto, G. (2001). Inmigración china en España: Análisis comparado con otros países europeos. En Fanjul, Enrique y Molero, José coord. (2001), *Asia. Una nueva frontera para España* (pp. 67-85). Ediciones Complutense.

Nieto, G. (2003). La inmigración china en España. Definiciones y actuaciones sobre integración social. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals,* (63), 167-189.

Nieto, G. (2007). *La inmigración china en España: una comunidad ligada a su nación*. (1ª ed.). Catarata.

Nieto, G. y Fisac, T. (2002). AQ, un emigrante chino en España. Desorden y crítica social en una comunidad china. *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, (12), 141-171.

Noels, K. A., Pon, G. y Clément, R. (1996). Language, identity, and adjustment. The role of linguistic self- confidence in the acculturation process. *Journal of Language and Social Psychology*, *15*(3), 246-264. https://doi.org/10.1177/0261927X960153003

OIM. (2018). Organización Internacional para las Migraciones (ONU MIGRACIÓN) *Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2018*. Recuperado de: https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2018_sp.pdf

OIM. (2022). Organización Internacional para las Migraciones (ONU MIGRACIÓN) *Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2022*. https://publications.iom.int/books/informe

Oliveira, C. R. (2016). A presença chinesa em Portugal: entre a estructura de oportunidades as percepções sociais da sociedade de acolhimento. En J. Beltrán, F. J. Haro y L. A. Sáiz (Eds.), *Representaciones de China en las Américas y la Península Ibérica* (pp. 205-223). Bellaterra.

Oppedal, B. (2006). Development and acculturation. En D. Sam y J. Berry (Eds.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology* (Cambridge Handbooks in Psychology (pp. 97-112). Cambridge University Press.

Oshiro Shikina, C. N. (2022). Memorias de la migración: Aculturación e identidad en hijos de migrantes japoneses en el Perú. [Tesis de Licenciado en Psicología con mención en Psicología Social]. Pontificia Universidad Católica del Perú. http://hdl.handle.net/20.500.12404/22068

Ou, Y. (2019). *Estudio sociolingüístico sobre niños de origen chino en la ciudad de Málaga.* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. Repositorio de tesis de la Universidad de Málaga. https://hdl.handle.net/10630/19349

Padilla, A. M. (2006). Bicultural Social Development. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, *28*(4), 467–497. https://doi.org/10.1177/0739986306294255

Park, J. S. (2022). *La aculturación en la segunda generación de coreanos en Argentina* [Tesis doctoral, Universidad de Belgrano, Facultad de Humanidades-Licenciatura en Psicología].

Peña, V. C. y Ishii-Taira, A. N. (2018). *Experiencias con la lengua y cultura china por parte de descendientes de inmigrantes chinos en Lima, Perú.* [Tesis de Licenciatura Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC), Facultad de Ciencias Humanas]. Lima, Perú. https://doi.org/10.19083/tesis/625584

Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta. *Revista electrónica educare, 15*(1), 15-29.

Pérez, Ángel, V. (2012). *¿Adónde van los chinos cuando mueren? Vida y negocios de la comunidad china en España.* Random House Mondadori, S. A.

Pérez, E. B. (2010). *La aculturación de los adolescentes inmigrantes en España: aproximación teórica y empírica a su identidad cultural y adaptación psicosocial* (Vol. 99). Universidad de Salamanca.

Pérez, S. E. (2013). Integración socio-educativa e inclusión del alumnado inmigrante: estudio de las actitudes del profesorado en un centro de Educación Secundaria. [Trabajo finde Master. Universidad de Valladolid]. http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3832

Pérez, M. (2009). El Plurilingüismo. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, (16), 1-16.

Pérez, A. A., De Paúl, J., Etxebarría, J., Montes, M. P. y Torres, E (2003). Adaptación de Interpersonal Reactivity Index (IRI) al español. *Revista Psicothema*, *15*(2), 267-272.

Pérez, M. I. S. (2016). Estudio de Casos sobre el Grado de Intervención de la Milics en el Ámbito de la Salud Sexual y Reproductiva: Usuarias de Origen Chino. *FITISPos International Journal*, (3), 184-194. https://doi.org/10.37536/FITISPos-IJ.2016.3.0.111

Pettigrew, T.F. y Meertens, R.W. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology, 25* (1), 57-75. https://doi.org/10.1002/ejsp.2420250106

Phinney, J. S. (1993). A three-stage model of ethnic identity development in adolescence. En M. E. P. Bernal y G. P. Knight (Eds.), *Ethnic identity: Formation and transmission among Hispanics and other minorities* (pp. 61-79). State University of New York Press.

Phinney, J. S. (1998). *Ethnic identity and acculturation*. Paper presented at the Conference on Acculturation, University of San Francisco.

Phinney, J. S. (2006). Ethnic identity exploration in emerging adulthood. En J. J. Arnett y J. L. Tanner (Eds.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century* (pp. 117- 134). American Psychological Association.

Phinney, J. S. y Devich-Navarro, M. (1997). Variations in bicultural identification among African American and Mexican American adolescents. *Journal of research on Adolescence, 7*(1), 3-32. https://doi.org/10.1207/s15327795jra0701_2

Phinney, J. S., Horenczyk, G., Liebkind, K. y Vedder, P. (2001). Ethnic identity, immigration, and well-being: An interactional perspective. *Journal of Social Issues*, *57*(3), 493–510. https://doi.org/10.1111/0022-4537.00225

Phinney, J. S., Berry, J., Sam, D y Vedder, P. (2006). Understanding immigrant youth: conclusions and implications. En J. Berry, J. Phinney, D. Sam y P. Vedder (eds.), *Immigrant youth in cultural transition. Acculturation, identity and adaptation across national context* (pp. 211-234). Lawrence Erlbaum Associates.

Phinney, J., y Rosenthal, D. (1992). Ethnic identity formation in adolescence: Process, context, and outcome. En G. Adams, T. Gulotta, y R. Montemayor (Eds.), *Identity formation during adolescence* (pp. 145-172). Sage.

Piontkowski, U. y Florack, A. (1995). Attitudes toward acculturation from the dominant group's point of view. *Comunicación presentada al VI European Congress of Psychology*. Atenas (Grecia).

Piontkowski, U., Rohmann, A. y Florack, A. (2002). Concordance of Acculturation Attitudes and Perceived Threat. *Group Processes and Intergroup Relations*, *5*(3), 221–232. https://doi.org/10.1177/1368430202005003003

Portes, A., Aparicio, R., Haller, W. y Vickstrom, E. (2010). Moving ahead in Madrid: Aspirations and expectations in the Spanish second generation. *International Migration Review*, *44*(4), 767-801.

Portes, A. y Aparicio, R. (2013). *Investigación longitudinal sobre la segunda generación en España: reporte de avance.* ARI 34/2013. Real Instituto Elcano.

Portes, A., Aparicio, R. y Haller, W. (2018). Hacerse adulto en España: La integración de los hijos de inmigrantes. En *Inmigración y asilo, en el centro de la arena política* (pp. 148-181). Anuario CIDOB de la Inmigración. https://doi.org/10.24241/AnuarioCIDOBInmi.2018.148

Portes, A. y Hao, L., (2002), The Price of Uniformity: Language, Family, and Personality Adjustment in the Immigrant Second Generation, *Ethnic and Racial Studies, 25*(6), 889-912. https://doi.org/10.1080/0141987022000009368

Portes, A., Fernández, K. P. y Haller, W. (2008), The adaptation of the immigrant second generation in America: Theoretical overview and recent evidence, *Journal of Ethnic and Migration Studies. 35.* 2009. https://doi.org/10.1080/13691830903006127

Portes, A. y Rumbaut, R.G. (2001). *Legacies. The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley y Los Angeles: University of California Press/ Nueva York: Russell Sage Foundation.

Portes, A., Vickstrom, E. y Gómez, R. A. (2013a). Hacerse adulto en España. Autoidentificación, creencias y autoestima de los hijos de inmigrantes. *Papers. Revista De Sociologia*, *98*(2), 227-261. https://doi.org/10.5565/rev/papers/v98n2.467

Portes, A., Vickstrom, E., Haller, W. J., y Aparicio, R. (2013b). Dreaming in Spain: Parental determinants of immigrant children's ambition. *Ethnic and Racial Studies, 36*(4), 557-589. https://doi.org/10.1080/01419870.2013.757339

Portes, A., y Zhou, M. (1993). The new second generation: Segmented assimilation and its variants. *The annals of the American academy of political and social science, 530*(1), 74-96. https://doi.org/10.1177/0002716293530001006

Prapas, C., y Mavreas, V. (2019). The Relationship Between Quality of Life, Psychological Wellbeing, Satisfaction with Life and Acculturation of Immigrants in Greece. *Cult Med Psychiatry* (43), 77-92. https://doi.org/10.1007/s11013-018-9598-3

Qi, C. (2023). *Migrantes chinos. El caso de España.* [Trabajo Fin de Grado Inédito. Universidad de Sevilla, Sevilla]. https://hdl.handle.net/11441/157646

Ramírez, L. M. P. (2017). *El proceso de adaptación sociocultural: un modelo sociocognitivo de aculturación* [Tesis Doctoral, Universidad Pontificia Comillas y el Instituto de Estudios sobre Migraciones]. http://hdl.handle.net/11531/18376

Ramírez, M. C. y Rodríguez, A. (2006). Variables predictoras de la actitud hacia los inmigrantes en la región de Murcia (España). *Anales de Psicología, 22* (1), 76-80.

Rasmi, S., Chuang, S. S., y Hennig, K. (2017). Seeing eye to eye in Arab Canadian families: Emerging adult perspectives. *Journal of Adolescent Research, 32*(3), 263-290. https://doi.org/10.1177/0743558416630814

Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.7 en línea]. https://dle.rae.es

Redfield, R., Linton, R. y Herskovits, M. J. (1936). Memorandum for the study of acculturation. *American Anthropologist, 38*(1). 149-152.

Rego, M. S., Ríos, F. X. y Moledo, M. M (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 17*(2), 137-137.

Reyes, J. M. (2012). Las Nuevas "caras" (mianzi, [TEXTO IRREPRODUCIBLE EN ASCII]) en los chinos de España: reciprocidad y mercado. *Revista de antropología social*, (21), 217-251.

Robles, L. P. (2019). Children of Chinese Migrants in Spain: New Expressions of Dual Identities and Identities in Between. *Journal of Identity and Migration Studies, 13*(2). 97-116.

Roberts, R. E., Phinney, J. S., Masse, L. C., Chen, Y. R., Roberts, C. R., y Romero, A. (1999). The Structure of Ethnic Identity of Young Adolescents from Diverse Ethnocultural Groups. *The Journal of Early Adolescence*, *19*(3), 301-322. https://doi.org/10.1177/0272431699019003001

Robles-Llana, P. (2018). Cultural Identities of Children of Chinese Migrants in Spain: A Critical Evaluation of the Category 1.5Generation. *Identity*, *18*(2), 124-140. https://doi: 10.1080/15283488.2018.1447481

Robles-Llana, P. (2021). Children of Chinese Migrants in Spain: Life Experiences and Cosmopolitan Identities. *Journal of Intercultural Studies*, *42*(2), 253-267. https://doi.org/10.1080/07256868.2021.1883565

Rocco, T. S., Bliss, L. A., Gallagher, S. J. y Pérez-Prado, A. (2003). Taking the next step: Mixed methods taking the next step: Mixed Methods research in organizational systems research in organizational systems. *Information technology, learning, and performance journal, 21*(1), 19.

Rodríguez Izquierdo, R. M. (2010). Éxito académico de los estudiantes inmigrantes. Factores de riesgo y de protección. *Educación XX1. 13*(1), 101-123.

Rodríguez, I. R. M. (2015). Estudio de las actitudes hacia la escuela y de las expectativas educativas de los estudiantes de origen inmigrante. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 23*(127). https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2161

Rodríguez, I, R. M. y Antolínez, D. I. (2023). Barreras y estrategias del alumnado inmigrante en su experiencia escolar. *Revista mexicana de sociología*, *85*(2), 339-369. https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2023.2.60562

Rodríguez, W, C., Rodríguez, B. V. y Pestano, R. J. M. (2019). The framing of China on Spanish television. *Communication & Society*, *32*(3), 123-138. https://doi.org/10.15581/003.32.34020

Rojas, A., Sayans, J. P., y Navas, M. (2012). Similitud percibida y actitudes de aculturación en autóctonos e inmigrantes. *International journal of psychological research, 5*(1), 70-78.

Rosati S. (29 de diciembre de 2017). 'Chiñol': el dilema de ser chino y nacer en España. El País. https://elpais.com/elpais/2017/12/28/planeta_futuro/1514479528_167960.html

Rubio, N. M. (6 de Octubre de 2020). *El estrés por aculturación es un fenómeno que afecta especialmente a los migrantes. Veamos cómo es.* Psicología y mente. https://psicologiaymente.com/social/estres-por-aculturacion

Rumbaut, R. G. (2005). Turning points in the transition to adulthood: Determinants of educational attainment, incarceration, and early childbearing among children of immigrants. Ethnic and Racial Studies, 28(6), 1041–1086. https://doi.org/10.1080/01419870500224349

Sabatier, C. y Berry, J. (1996). *Inmigración y aculturación*. En R. Bourhis y J. Leyens (Eds.), Estereotipos, Discriminación y Relaciones entre grupos (pp. 217-239). McGraw-Hill.

Sáiz, L. A. (2006). *Procesos de Socialización de los Hijos e Hijas de Familias de Origen Chino. Barcelona:* Fundación Jaime Bofill. Recuperado de: https://www.fbofill.cat/sites/default/files/1500.pdf

Sáiz, L. A. (2015). Mujeres y sociedad civil en la diáspora china: el caso español. *Inter Asia Papers*, (47), 1-35.

Salas Rodríguez, A., et al., (2012). La educación intercultural: percepciones y actitudes del profesorado. *Revista iberoamericana de Educación*. *58*(1). https://doi.10.35362/RIE5811464

Sam, D. L. (2006). *Acculturation: Conceptual background and core components*. En D. L. Sam, y J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (pp. 11-26). Cambridge University Press.

Sam, D. L., y Berry, J. W. (2010). Acculturation: When individuals and groups of different cultural backgrounds meet. *Perspectives on psychological science*, *5*(4), 472-481.

Sam, D. L. y Oppedal, B. (2002). *Acculturation as a development pathway*. Online Readings in Psychology and Culture (Unit 8). Recuperado de: http://scholarworks.gvsu.edu/ orpc/vol8/iss1/6.

Sánchez Castelló. M. (2021). *Aculturación, adaptación y actitudes intergrupales de adolescentes: la perspectiva psicosocial de la mayoría y de las minorías de origen inmigrante.* [Tesis doctoral, Universidad de Almería]. Repositorio de tesis de la Universidad de Almería. http://hdl.handle.net/10835/12759

Sánchez Castelló M, Navas M, Ordóñez-Carrasco J. L. y Rojas AJ. (2020). Acculturation and adaptation of adolescents with immigrant backgrounds in Spain: psychosocial profiles of latent classes (Aculturación y adaptación de adolescentes de origen inmigrante en España: perfiles psicosociales de clases latentes). *International Journal of Social Psychology*. *35*(3):560-588. https://doi:10.1080/02134748.2020.1783836

Sánchez, J. C. (2002). *Psicología de los grupos. Teorías, procesos y aplicaciones*. McGraw-Hill.

Sánchez, J. C. y Alonso, E. (2003). La cultura de los equipos de trabajo y su relación con la cohesión e identificación grupal. *Encuentros en Psicología Social, 1*(4), 22-25.

Sancler, V. (2021). *Multiculturalidad. Recuperado* el 2 abril, de Euston96: https://www.euston96.com/multiculturalidad/

Santana, L. E. y Feliciano, L. (2006). La construcción de la acción tutorial desde las coordenadas de la investigación colaborativa. *Revista de Educación*. (340), 943-971.

Santana, L. E. y Feliciano, L. (2009). Dificultades en el proceso de toma de decisiones académico-profesionales: el reto de repensar la orientación en Bachillerato. *Revista de Educación*, (350), 323-350.

Sasao, T. y Chun, C. A. (1994): After the Saigu (April 29) Los Angeles Riots: correlates of subjective well-being in the Korean-American Community. *Journal of Community Psychology,* (22), 136-152. https://doi.org/10.1002/1520-6629(199404)22:2<136::AID-JCOP2290220209>3.0.CO;2-V

Sassano, L. S., Mayoral, P. M. M., Jiménez, B. C., Resino, G. R. y Barbas, N. R. (2023). Segunda generación de inmigrantes en Madrid: retos, prejuicios y discriminaciones. *Revista Universitaria de Geografía*, *32*(1), 39-70.

Sastre, M. G. (2014). Emprendimiento familiar inmigrante: El caso de las mujeres chinas en España. *European Journal of Family Business, 4(2).* https://doi.org/10.24310/ejfbejfb.v4i2.5052

Sayegh, L. y Lasry, J. C. (1993). Immigrants' adaptation in Canada: Assimilation, acculturation, and orthogonal cultural identification. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, *34*(1), 98.

Serrano, G., Godás, A., Rodríguez, D. y Mirón, L. (1996). Perfil psicosocial de los adolescentes españoles. *Psicothema*, *8*(1), 25-44.

Schönpflug, U. (1997). Acculturation: Adaptation or development? *Applied Psychology*, *46*(1), 52-55.

Schwartz, S. J., Montgomery, M. J. y Briones, E. (2006). The Role of Identity in Acculturation among Immigrant People: Theoretical Propositions, Empirical Questions, and Applied Recommendations. *Human Development, 49*(1), 1-30. https://www.jstor.org/stable/26763865

Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., Rodriguez, L. y Wang, S. C. (2007). The structure of cultural identity in an ethnically diverse sample of emerging adults. *Basic and Applied Social Psychology*, *29*(2), 159-173.

Shen, M. (2019). *Diseño y validación de un instrumento para evaluar la inclusividad sociocultural.* [Tesis de Doctorado, Universitat de València]. Repositorio RODERIC.

Sierra, J. F. y Santos-Bocero, G. L. (2014). Orientar las transiciones del alumnado inmigrante: más que un reto multiprofesional. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *25*(2), 8-23.

Silva Diverio, I. (Coord.) (2007). *La adolescencia y su interrelación con el entorno*. Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España.

Smith Castro, V. (2002). La Escala de Identidad Etnica Multigrupo (EIEM) en el contexto costarricense 1. *Actualidades en psicología, 18*(105), 47-67.

Sobral, J., Gómez-Fraguela, J. A., Romero, E., Luengo, A. y Villar, P. (2012). Riesgo y protección de desviación social en adolescentes inmigrantes: Personalidad, familia y aculturación. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, *28*(3), 665-674.

Sochos, A. y Diniz, M. (2012). The role of attachment in immigrant sociocultural adaptation and psychological distress. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 22(1),* 75-91.

Song, B. (2013). *Análisis sociológico y psicosocial de la inmigración china en España*. [Tesis doctoral, Universidad Rey Juan Carlos de Madrid]. Repositorio de tesis de la Universidad de Rey Juan Carlos de Madrid. http://hdl.handle.net/10115/12444

Sowell, Thomas (1993). *Ethnic america: A brief history.* Translated by Chen Zongmei. Nanking University Press.

Stevenson, H. W. y Zusho, A. (2002). Adolescence in China and Japan: Adapting to a changing environment. En B. B. Brown, R. W. Larson y Saraswathi, T. S (Eds.), *The world´s youth: Adolescence in eight regions of the globe* (pp. 141-170). Cambridge University Press.

Sun, Wanning (Ed.) (2006). *Media and the Chinese diaspora: community, communications, and commerce*. Routledge.

Tafjel, H. (1984). *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. Cambridge, Cambridge University Press. (Traducción española: Grupos humanos y categorías sociales, Herder).

Tajfel, H. y Turner, J.C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. En W.G. Austin y S. Worchel (eds.), *The social psychology of intergroup relations*. Brooks/Cole.

Tajfel, H. y Turner, J. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. En S. Worchel y W.G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp-7-24). Nelson Hall, 2º edición, (Existe versión castellana en J.F. Morales y C.Huici (eds.), 1989. *Lecturas de Psicología Social* (pp.225-259). UNED.

Terrén, E. (2011). Identidades desterritorializadas. El sentimiento de pertenencia nacional entre los adolescentes de familias inmigradas. *Artículos: revista de sociología*, *96*(1), 97-116.

Terrón C, T., Cárdenas-Rodríguez, R. y Rodríguez Casado, R. (2017). Educación Intercultural inclusiva. Funciones de los/as educadores/as sociales en instituciones educativas. *Revista Interuniversitaria, 29*(8), 25-40.

Toledo, J. M. I. (2012). Sobre la construcción identitaria. *Atenea (Concepción), (506)*, 43-56. Recuperado de: https://search.proquest.com/docview/1353495257?accoun-tid=174323

Torres, F. (2011). *La inserción de los inmigrantes. Luces y sombras de un proceso*. Talasa.

Turner, J.C., Brown, R.J. y Tajfel, H. (1979). Social comparison and group interest in in-group favoritism. *European Journal of Social Psychology*, (9), 187-204.

Tylor, E.B. (1977). *Cultura primitiva.* Ayuso, [1a ed. 1871], 2 vol.

UNESCO (1982), *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural* (2001), Conferencia General de la UNESCO, País, 2 de noviembre de 2001. http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf.

Uña, J. O., Clemente, M., Espinosa, P. y Fernández Antón, m. (2011). La orientación hacia la cultura china y/o española en los hijos de los inmigrantes chinos1. *Sociedad y UtopÍa. Revista de Ciencias Sociales*, (38), 45-62.

Urzúa, A., Caqueo, U. A. y Flores, J. (2019). Fuentes de estrés por aculturación en la infancia y adolescencia. Propuesta del instrumento de medición FEAC-IA. *Universitas Psychologica, 18*(5), 1-10.

Valtolina, G. G. (2019). Procesos de aculturación, identidad étnica y menores migrantes. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 27(*55)*, 31-47. https://doi.org/10.1590/1980-85852503880005503

Vargas Alfaro, A. T. (2002). *Identidad y sentido de pertenencia. Una mirada desde la cotidianeidad.* 1° Congreso Internacional de Cultura y Desarrollo. Habana, Cuba: Centro Prov. de Cultura Comunitaria.

Vázquez, A. C., Félix, E. M. R., Ruiz, R. O., del Pino, M. D., y Fernández, D. F. (2022). Desconexión moral cívica, empatía y actitudes de futuros docentes hacia la diversidad cultural. *Aula abierta*, *51*(3), 285-292.

Vázquez, J. J., Aberasturi, A. D., y Panadero, S. (2008). Sesgo endogrupal, metaestereotipos y emociones hacia el exogrupo entre inmigrantes en España. En Ornelas, J. y Vargas-Moniz, M. (Eds). *Building participative, empowering and diverse communities* (pp. 635-666). The 2nd International Conference on Community Psychology, Lisboa Portugal June 2008.

Veerman, G. J. M., Heizmann, B. y Schachner, M. K. (2022). Conditions for cultural belonging among youth of immigrant descent in Germany, the Netherlands, Sweden and the United Kingdom. Comparative analysis of intergroup experiences and classroom contexts. *Ethnic and Racial Studies, 45*(16), 659–683.

Verkuyten, M. (2005). Ethnic group identification and group evaluation among minority and majority groups: Testing the multiculturalism hypothesis. *Journal of personality and social psychology*, *88*(1), 121.

Villanueva-López, C. V. (2001). Los modelos de aculturación e intervención psicosocial en la inmigración. *Gazeta de antropología, 17*(06).

Vinsonneau, G. y Hinton, O. (1994). Discrimination as a function of ethnic matching: An experimental study. *Changing European Identities: Social Psychology Analyses of Social Change*. Actes du Colloque sous le patronage de la Social Psychology European Research institute, University of Surrey.

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en educación.* Perú. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural. https://hdl.handle.net/20.500.12799/3310

Wang, H., Cheng, Z. y Smyth, R. (2018). Do migrant students affect local students' academic achievements in urban China? *Economics of Education Review*, *63.* 64-77. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.01.007

Wang, L. X. (2019). La mediatización de la experiencia migrante de la comunidad china en Madrid. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio de tesis de la Universidad Complutense de Madrid. https://hdl.handle.net/20.500.14352/16744

Wang, L. y Lorenzo, M. T. C. (2019). Factores y estrategias del aprendiz preadolescente en chino como lengua extranjera. Estudio de caso en España. Onomázein: *Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile,* (43), 158-175.

Wang, Shuguang y Lo, Lucia (2005). Chinese immigrants in Canada: Their changing composition and economic performance. *International Migration. 43*(3), 35-71.

Ward, C. (1996). Acculturation. En D. Landis y R. Bhagat (Eds.), *Handbook of intercultural training* (pp.124-147). Sage.

Ward, C. (2001). The A, B, Cs of acculturation. En D. Matsumoto (Ed.), *Handbook of culture and psychology* (pp. 411-445). Oxford University Press.

Ward, C. y Kennedy, A. (1994). Acculturation strategies, psychological adjustment and sociocultural competence during cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations,* (18), 329-343.

Yamamoto, Y. y Holloway, S. (2010). Parental expectations and children's academic performance in sociocultural context. *Educational Psychology Review*, (22), 189-214.

Ying, Y. W. (1999). Strengthening international/intercultural ties in migrant families: A new intervention for parents. *Journal of Community Psychology*, (27), 89-96. https://www.youtube.com/watch?v=qpDlcfsRdhI

Zhang, Q. y Morales, Y. R. (2020). Las migraciones chinas en España: estereotipos raciales y de género. *Turismo: Revista de Estudios de Turismo de Canarias y Macaronésica*, (9), 15-33.

Zhang, H., Chaparro Domínguez, M. y Segado Boj, F. (2023). El tratamiento informativo de China en la prensa española: Análisis de temas, marcos y estereotipos. *IC: Revista Científica de Información y Comunicación,* (20), 299-325.

Zhang, S., Verkuyten, M. y Weesie, J. (2018). Dual identity and psychological adjustment: A study among immigrant-origin members. *Journal of Research in Personality*, (74), 66-77.

Zhang, X. (2021). *Acculturation and acculturation gaps: Impacts on the educational involvement and psychological adjustment of Chinese immigrant parents* [Doctoral dissertation, Lehigh University].

Zhong, W. y Antolín, J. B. (2020). Vivienda y movilidad. Comportamiento residencial de la migración china en España. *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, (24). https://doi.org/10.1344/sn2020.24.22730

Zhong, X. (2022). Análisis de la construcción de la imagen de China en el periódico español El País en el contexto de la epidemia de Covid-19. *Ibero-América Studies*, *3*(1).

Zhou, W. y Rodríguez, J.M. (2020). El Sentimiento de Pertenencia de los Jóvenes Chinos de la Segunda Generación de la Comunidad de Madrid, *International Journal of Sociology of Education, 9*(1), 34-59. https://doi: 10.17583/rise.2020.4622

Zlobina, A. y Páez, D. (2018). Aculturación y comunicación intercultural: El caso de inmigración en España. En R. Cabecinhas y L. Cunha (Eds.), *Comunicação intercultural* (pp. 37-59). Edições Húmus.

Anexos

ANEXO 1

Cuestionario de recogida de datos sociodemográficos

Escuela de Doctorado
Universidad Zaragoza

Cuestionario

Estudio de investigación

Desde la Universidad de Zaragoza se está realizando una investigación para el desarrollo de una tesis doctoral. Tal y como se recoge en el consentimiento informado todas las respuestas se tratarán de forma anónima.

A continuación, puedes ir cumplimentado una serie de preguntas. No hay respuestas ni "mejores" ni "peores", lo que sí es importante es responder a todo de forma sincera.

Muchas gracias por tu colaboración.

*Código_____

Lugar_____

Fecha_____

* Las dos primeras letras del nombre, seguido de las dos primeras letras del apellido y el número que corresponde a tu edad. (Por ejemplo: si te llamas Dan Zhou y tienes 13 años, tu código sería DAZH13

DATOS SOCIODEMOGRAFICOS

Marque una X en la opción que consideres correcta

Sexo: ☐ Hombre ☐ Mujer Edad:

Señala la opción que estés realizando en este momento: ☐ Estudio ☐ Trabajo ☐ Estudio y trabajo

En el caso de que estudies, ¿qué estudios estás cursando?

ESO: ☐1º ☐ 2º ☐ 3º ☐4º

Formación Profesional: ☐ Básico ☐ Medio ☐ Superior

Bachillerato: ☐1º ☐ 2º ☐ Otros:

¿Qué tipo de centro educativo?

☐ Público ☐ Concertado ☐ Privado

Indica el nombre del centro en el que estudias:

En el caso en el que estés trabajando, ¿de qué modo?

☐ Autónomo ☐ Trabajo por cuenta ajena ☐ Trabajo con la familia ☐ Otros (detalla): .....

Lugar de nacimiento: ☐España ☐ China ☐ Otros (especifica cuál): .....

En caso de que no nacieras en España, ¿Qué edad tenías cuando llegaste a España?

.....

¿Has estado escolarizado/a en China?: ☐ No ☐ Sí

En caso de haber estado escolarizado en China, ¿En cuántos cursos? .....

Tienes hermanos y/o hermanas: ☐ No ☐ Sí ¿Cuántos? .....

Señala los estudios realizados por tu padre

☐ Sin estudios ☐ E. Primaria ☐ E. Secundaria obligatoria ☐ Bachillerato/ FP

☐ Grado Universitario/ Licenciatura ☐ Master ☐ Doctorado

¿Ha realizado alguno de estos estudios en España?, ¿cuál/ cuáles?

.....

Señala los estudios realizados por tu madre:

☐ Sin estudios ☐ E. Primaria ☐ E. Secundaria obligatoria ☐ Bachillerato/ FP

☐ Grado Universitario/ Licenciatura ☐ Master ☐ Doctorado

¿Ha realizado alguno de estos estudios en España?, ¿cuál/ cuáles?

.....

Señala qué nivel de español tiene tu padre:

☐ No ha cursado ningún estudio en España o no ha estudiado el español, habla muy poco español

☐ Ha estudiado el español básico, puede comunicarse para cosas básicas

☐ Ha vivido muchos años en España, puede comunicarse para cosas básicas

☐ Ha estudiado el español o ha tenido estudios en España, comprendemos textos escritos y conversar un amplio abanico de temas

☐ Ha vivido muchos años en España, comprendemos textos escritos y conversar un amplio abanico de temas

☐ Ha estudiado en España, maneja el español como bilingüe sin ningún tipo de dificultad

☐ Ha vivido muchos años en España, maneja el español como bilingüe sin ningún tipo de dificultad

Señala qué nivel de español tiene tu madre:

☐ No ha cursado ningún estudio en España o no ha estudiado el español, habla muy poco español

☐ Ha estudiado el español básico, puede comunicarse para cosas básicas

☐ Ha vivido muchos años en España, puede comunicarse para cosas básicas

☐ Ha estudiado el español o ha tenido estudios en España, comprendemos textos escritos y conversar un amplio abanico de temas

☐ Ha vivido muchos años en España, comprendemos textos escritos y conversar un amplio abanico de temas

☐ Ha estudiado en España, maneja el español como bilingüe sin ningún tipo de dificultad

☐ Ha vivido muchos años en España, maneja el español como bilingüe sin ningún tipo de dificultad

Señala cual es la situación laboral qué tiene tu padre:

☐ Empresario ☐ Autónomo ☐ Asalariado por cuenta ajena ☐ Trabajador en paro ☐ Jubilado ☐ No trabaja

¿En qué trabaja?

.....

Señala cual es la situación laboral qué tiene tu madre:

☐ Empresario ☐ Autónomo ☐ Asalariado ☐ En paro ☐ Jubilado

¿En qué trabaja?

.....

Marca X en la opción que consideras

1. ¿Conoces si en el IES o Colegio hay algún recurso especial para alumnado inmigrante?

   ☐ No conozco ☐ No hay ☐ Sí hay ¿Cuál/ cuáles? .....

2. ¿Has estado en algún plan de refuerzo, orientación y apoyo?

   ☐ No ☐ Sí ¿Cuál/ cuáles? .....

3. ¿Has participado en actividades extraescolares? * Puede marcar varias.

   ☐ Clase de chino ☐ Deporte ☐ Música ☐ Ingles (o otros idiomas) ☐ Refuerzo ☐ Otra ¿Cuál/ cuáles?

   .....

4. ¿Qué expectativas de formación tienes respecto al futuro? * *Puedes marcar varias.*

   ☐ E.S.O (Educación Secundaria) ☐ F.P (Formación Profesional)

   ☐ Tener una carrera universitaria ☐ Seguir estudiando hasta un postgrado

   ☐ Estudiar en China ☐ Estudiar en otro país ☐ Otras (indica cuáles)

5. ¿Qué expectativas laborales tienes respecto al futuro? * *Puedes marcar varias.*

   ☐ Trabajar en el negocio familiar ☐ Trabajar en los trabajos que facilita el colectivo chino

   ☐ Trabajar en algún sector relacionado con mis estudios ☐ Ir a China a trabajar ☐ Otras (indica cuáles)

   Explica por qué has elegido esa opción

   .....

6. ¿Piensas que las personas de origen chino tienen las mismas oportunidades educativas, laborales… para empezar y avanzar que la población de origen española?

   ☐ Sí, igual ☐ Tenemos más dificultades ☐ Tenemos más ventajas

   Explica cuál/ cuáles .....

7. ¿Tu familia te orienta y te apoya en tus decisiones sobre los estudios para el futuro? Puedes marcar varias.

   ☐ No, mi familia no entiende que estudie ☐ Me deja que yo decida

   ☐ Tengo conflicto con mi familia en las decisiones que tengo que tomar en el futuro sobre mis estudios

   ☐ Me orienta sobre el tema, pero no me ayudan mucho ☐ Estamos de acuerdo, me entienden y me apoyan

8. Como hijo/hija de una familia china, me siento obligado/obligada a trabajar con el colectivo chino en el futuro.

   ☐ Nada ☐ Poco ☐ Algo ☐ Bastante ☐ Mucho

ANEXO 2

Cuestionario de identidad y aculturación

ESCALA 1. Cuestionario de identidad y aculturación (Bartolomé et al., 2000)

Marca X en la opción que consideras

1. Con tu familia, hablas en…

	Casi nunca/Nunca	A veces	Casi siempre/siempre
Español			
Chino			

2. Con tus amigos, hablas en…

	Casi nunca /Nunca	A veces	Casi siempre/siempre
Español			
Chino			

3. Escribo en…

	Mal	Regular	Bien
Español			
Chino			

4. Cuando te enfadas o estás muy contento ¿en qué lengua lo haces?

	Casi nunca/ Nunca	A veces	Casi siempre/siempre
Español			
Chino			

5. Cuando piensas o rezas ¿en qué idioma lo haces?

	Casi nunca/ Nunca	A veces	Casi siempre/siempre
Español			
Chino			

6. ¿Cuántos amigos tuyos son…?

	Muy pocos	Algunos	Muchos
Hijos e hijas de familias españolas			
Hijos e hijas de familias chinas			

7. Las emisoras de radio u otras (TV, YouTube, podcast…) que oyes, hablan en…

	Casi nunca/ Nunca	A veces	Casi siempre/siempre
Español			
Chino			

8. Cuando hablas de cosas importantes (fiestas, personajes, historia…), ¿de qué país son habitualmente las cosas sobre las que hablas?

	Nada	Algo	Mucho
De España			
De China			
De otros			

Si has añadido "de otros", señala cuáles

……

9. A continuación, te vamos a pedir que nos digas algunos personajes, fiestas, etc. de Aragón/España y de China. Escribe en cada pregunta los que quieras:

	De Aragón/España	De China
Acontecimientos o hechos históricos		
Personajes: (políticos, artistas, deportistas, etc.)		
Comidas típicas		
Fiestas		

10. ¿Es importante para ti seguir las normas y costumbres?

	Nada	Algo	Mucho
De Aragón/España			
De China			

Explica el porqué: .....

11. ¿Estás de acuerdo con las creencias y hábitos religiosos?

	Nada	Algo	Mucho
De Aragón/España			
De China			

Explica el porqué:

.....

12. ¿Estás de acuerdo con la forma de ser de las personas?

	Nada	Algo	Mucho
De Aragón/España			
De China			

Explica el porqué:.....

13. ¿Cuánto te gustan las comidas típicas?

	Nada	Algo	Mucho
De Aragón/España			
De China			

14. ¿Cuánto te gusta la música, danza, pintura, etc.?

	Nada	Algo	Mucho
De Aragón/España			
De China			

15. ¿Cuánto te gusta la forma de vestir?

	Nada	Algo	Mucho
De Aragón/España			
De China			

16. ¿Cuánto te gusta las cosas de adorno?

	Nada	Algo	Mucho
De Aragón/España			
De China			

17. ¿Cuánto te gustan las fiestas?

	Nada	Algo	Mucho
De Aragón/España			
De China			

18. ¿Te gustaría conocer más cosas?

	Nada	Algo	Mucho
De Aragón/España			
De China			

19. ¿Te gustaría pertenecer a algún grupo que defienda problemas de las personas?

	Nada	Algo	Mucho
De Aragón/España			
De China			

20. Si hubieras podido escoger tu apariencia física: ¿te hubiera gustado que fuera semejante a la de las personas?

	Nada	Algo	Mucho
De Aragón/España			
De China			

21. Te hubiera gustado nacer en…

	Nada	Algo	Mucho
España			
China			

22. ¿Qué importancia tiene para ti aprender lenguas o expresiones lingüísticas?

	Nada	Algo	Mucho
De Aragón/España			
De China			

23. ¿Qué importancia tiene para ti ser solidario/a con las personas (dar dinero, ayudar, etc.)?

	Nada	Algo	Mucho
De Aragón/España			
De China			

24. ¿Qué importancia tiene para ti ir a actos o manifestaciones para solucionar problemas de las personas?

	Nada	Algo	Mucho
De Aragón/España			
De China			

25. ¿Qué importancia tiene para tí defender las costumbres y las tradiciones?

	Nada	Algo	Mucho
De Aragón/España			
De China			

26. Te gustaría casarte con una persona que fuera…

	Nada	Algo	Mucho
De Aragón/España			
De China			

Explica el porqué:

……

En este Anexo, se presentan las modificaciones realizadas en el cuestionario de identidad y aculturación (Bartolomé, 2000. Espín et al. 1998).

En la reformulación llevada a cabo por Bartolomé (2000) a partir de Espín et al. (1998) se tuvieron en cuenta las cuestiones relativas al contenido de las afirmaciones y la redacción de las opciones, así como todas las cuestiones relativas al formato de la presentación; a su vez los cambios realizados en el cuestionario de identidad étnica y aculturación se centran en tres aspectos: formato, eliminación de algunos ítems y desglose de otros:

1) Redacta las preguntas de la forma más clara y concisa posible y con un vocabulario de uso común para los alumnos de esta edad (adolescentes).
2) Se simplificó lo máximo posible el formato de presentación de los ítems, ya que se pretendía recoger en un mismo cuestionario las respuestas al contenido de identidad étnica y a la aculturación. La estructura de esta versión es la misma que la de la versión inicial: todos los ítems conservan respuestas cerradas y sólo un ítem tiene una respuesta abierta.
3) Los ítems 9. 12 y 20 del cuestionario se han desdoblado. El ítem 9 se ha reconvertido en cinco ítems diferentes (ítems 13. 14. 15. 16 y 17) del cuestionario reestructurado debido a la aportación diferencial que ofrece su contenido como se deduce de los diferentes análisis efectuados. El ítem 12 también se desglosa en tres ítems diferentes (ítems 10. 11 y 12 del nuevo cuestionario). Por último, debido a la necesidad de aumentar el número de ítems de la dimensión moral, el ítem 20 se ha reconvertido en cuatro ítems diferentes (ítems 22. 23. 24 y 25 del cuestionario reestructurado), así, se asegura una mayor consistencia interna de esta dimensión dentro de las variables internas.

ANEXO 3

Escala Relative Acculturation Extended Model RAEM/Modelo Ampliado de Aculturación Relativa MAAR

ESCALA 2. Relative Acculturation Extended Model (RAEM)
(Navas y Rojas, 2005)

Marca X en la opción que consideras

1 A continuación, se te van a leer una serie de frases relacionadas con diversos temas. Tu tarea consiste en valorarlas utilizando la siguiente escala:

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
a. ¿En qué grado mantienes actualmente las costumbres de tu país de origen en esta sociedad?	1	2	3	4	5
b. ¿En qué grado has adoptado actualmente las costumbres de esta sociedad?	1	2	3	4	5
c. ¿En qué grado te gustaría mantener las costumbres de tu país de origen en esta sociedad?	1	2	3	4	5
d. ¿En qué grado te gustaría adoptar las costumbres de esta sociedad?	1	2	3	4	5

2 Valora las siguientes cuestiones referentes a China:

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
a. ¿En qué grado te sientes chino?	1	2	3	4	5
b. ¿En qué grado te sientes orgulloso/a de ser chino/a?	1	2	3	4	5

3 Valora las siguientes cuestiones empleando la escala: 1: Muy inadecuado; 2: Inadecuado; 3: Ni inadecuado ni adecuado 4: Adecuado; 5: Muy adecuado; [9: No sabe/no conoce lo suficiente; esta opción no se lee]. Piense en primer lugar en los españoles, y dígame, ¿Cómo crees que son....?

	Cultura española						Cultura china					
	Muy inadecuado	Inadecuado	Ni inadecuado ni adecuado	Adecuado	Muy adecuado	NS/NC	Muy inadecuado	Inadecuado	Ni inadecuado ni adecuado	Adecuado	Muy adecuado	NS/NC
a. Su sistema político y de gobierno (forma en que se eligen los gobiernos, forma en que funcionan, participación política, leyes, etc.)	1	2	3	4	5	9	1	2	3	4	5	9
b. Su sistema de bienestar social (educación, sanidad y servicios sociales)	1	2	3	4	5	9	1	2	3	4	5	9
c. Sus formas de trabajar (ritmo de trabajo, horario, condiciones laborales -p. ej., desempleo, eventualidad, etc.)	1	2	3	4	5	9	1	2	3	4	5	9
d. Sus hábitos de consumo y economía domestica (productos que compran, tipo de comida que consumen, economía familiar –p. ej., dinero que gastan y ahorran, forma de administrar lo que tienen, etc.)	1	2	3	4	5	9	1	2	3	4	5	9
e. Sus relaciones sociales (forma de relacionarse, lugares habituales de relación social, uso del tiempo libre y formas de divertirse, etc.)	1	2	3	4	5	9	1	2	3	4	5	9
f. Sus relaciones familiares (forma de relacionarse con la pareja, hijos-as, las personas mayores de la familia, reparto de roles o funciones, etc.)	1	2	3	4	5	9	1	2	3	4	5	9
g. Sus creencias y practicas religiosas (creencias, practicas y cumplimiento personal de obligaciones o prohibiciones religiosas)	1	2	3	4	5	9	1	2	3	4	5	9
h. Sus valores (respeto a las personas mayores, forma de educar a los hijos-as, igualdad entre hombres y mujeres, papel de la religión en la vida, etc.)	1	2	3	4	5	9	1	2	3	4	5	9

4 Piensa ahora en las personas de China. ¿Cómo crees que son...

RESPUESTA

5 ¿Cuál es el grado de contacto que mantienes con personas españolas?
*Se pueden señalar varias

a. Ningún contacto. Sólo las ves en la calle o en lugares públicos, pero nunca hablas con ellas
b. Las ves a menudo por cuestiones de vecindad, trabajo o estudios, pero no sueles hablar con ellas a no ser que se dirijan a ti
c. Las ves a menudo por cuestiones de vecindad, trabajo o estudios y te relacionas frecuentemente con ellas
d. Tienes amigos/as españoles/as
e. Tienes familiares españoles
f. Tu pareja es español/a

6 ¿Cómo consideras que ha sido el contacto que has tenido o tienes con personas españolas?

Muy desagradable	Desagradable	Ni agradable ni desagradable	Agradable	Muy agradable
1	2	3	4	5

7 Si pudieras elegir, ¿hasta dónde estarías dispuesto/a a llegar en tu relación con personas españolas? *Se pueden señalar varias

a. A formar una familia con una persona española
b. A permitir que mis hijos o hijas eligieran como pareja a una persona española
c. A tener amigos/as españoles/as
d. A tener vecinos/as o compañeros/as de trabajo españoles
e. Prefiero no tener relación con personas españolas

8 ¿Cómo de diferentes o de parecidos crees que son los españoles a las personas de China en los siguientes aspectos?

	Muy diferentes	Diferentes	Ni parecidos ni diferentes	Parecidos	Muy parecidos	NS/NC
a. El sistema político y de gobierno (forma en que se eligen los gobiernos, forma en que funcionan, participación política, leyes, etc.)	1	2	3	4	5	9
b. El sistema de bienestar social (educación, sanidad y servicios sociales)	1	2	3	4	5	9
c. Las formas de trabajar (ritmo de trabajo, horario, condiciones laborales - p. ej., desempleo, eventualidad, etc.-)	1	2	3	4	5	9
d. Los hábitos de consumo y economía doméstica (productos que compran, tipo de comida que consumen, economía familiar –p. ej., dinero que gastan y ahorran, forma de administrar lo que tienen, etc.-)	1	2	3	4	5	9

e. Las relaciones sociales (forma de relacionarse, lugares habituales de relación social, uso del tiempo libre y formas de divertirse, etc.)	1	2	3	4	5	9
f. Las relaciones familiares (forma de relacionarse con la pareja, hijos-as, las personas mayores de la familia, reparto de roles o funciones, etc.)	1	2	3	4	5	9
g. Las creencias y practicas religiosas (creencias, practicas y cumplimiento personal de obligaciones o prohibiciones religiosas)	1	2	3	4	5	9
h. Los valores (respeto a las personas mayores, forma de educar a los hijos-as, igualdad entre hombres y mujeres, papel de la religión en la vida, etc.)	1	2	3	4	5	9

9 ¿En qué grado mantienes actualmente las costumbres que tenías en China, en relación con los siguientes aspectos?

	Mantienes						Has adoptado practicas					
	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	NS/NC	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	NS/NC
a. Formas de trabajar (ritmo de trabajo, horario, condiciones laborales -p. ej., desempleo, eventualidad, etc.-)	1	2	3	4	5	9	1	2	3	4	5	9
b. Hábitos de consumo y economía doméstica (productos que compran, tipo de comida que consumen, economía familiar –p. ej., dinero que gastan y ahorran, forma de administrar lo que tienen, etc.-)	1	2	3	4	5	9	1	2	3	4	5	9
c. Relaciones sociales (forma de relacionarse, lugares habituales de relación social, uso del tiempo libre y formas de divertirse, etc.)	1	2	3	4	5	9	1	2	3	4	5	9
d. Relaciones familiares (forma de relacionarse con la pareja, hijos-as, las personas mayores de la familia, reparto de roles o funciones, etc.)	1	2	3	4	5	9	1	2	3	4	5	9
e. Creencias y practicas religiosas (creencias, practicas y cumplimiento personal de obligaciones o prohibiciones religiosas)	1	2	3	4	5	9	1	2	3	4	5	9
f. Valores (respeto a las personas mayores, forma de educar a los hijos-as igualdad entre hombres y mujeres, papel de la religión en la vida, etc.)	1	2	3	4	5	9	1	2	3	4	5	9

10 ¿En qué grado has adoptado o practicas las costumbres de España, en relación con los siguientes aspectos? **RESPUESTA**

11 En general, ¿en qué grado has sentido las siguientes emociones hacia las personas españolas?

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
a. Admiración	1	2	3	4	5
b. Desconfianza	1	2	3	4	5
c. Simpatía	1	2	3	4	5
d. Incomodidad	1	2	3	4	5
e. Inseguridad	1	2	3	4	5
f. Respeto	1	2	3	4	5
g. Indiferencia	1	2	3	4	5
h. Irritación	1	2	3	4	5
i. Miedo	1	2	3	4	5
j. Odio	1	2	3	4	5
k. Desprecio	1	2	3	4	5

12 Antes hemos hablado sobre los cambios que se han producido en tu vida desde que estás aquí. Piensa ahora en cómo te gustaría que fuesen las cosas. Si pudieses elegir ¿en qué grado te gustaría mantener las costumbres de China, en relación con los siguientes aspectos?

	Te gustaría mantener						Te gustaría adoptar o practicar					
	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	NS/NC	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	NS/NC
a. Sistema político y de gobierno (forma en que se eligen los gobiernos, forma en que funcionan, participación política, leyes, etc.)	1	2	3	4	5	9	1	2	3	4	5	9
b. Sistema de bienestar social (educación, sanidad y servicios sociales)	1	2	3	4	5	9	1	2	3	4	5	9
c. Formas de trabajar (ritmo de trabajo, horario, condiciones laborales -p. ej., desempleo, eventualidad, etc.)	1	2	3	4	5	9	1	2	3	4	5	9
d. Hábitos de consumo y economía doméstica (productos que compran, tipo de comida que consumen, economía familiar –p. ej., dinero que gastan y ahorran, forma de administrar lo que tienen, etc.)	1	2	3	4	5	9	1	2	3	4	5	9
e. Relaciones sociales (forma de relacionarse, lugares habituales de relación social, uso del tiempo libre y formas de divertirse, etc.)	1	2	3	4	5	9	1	2	3	4	5	9

f. Relaciones familiares (forma de relacionarse con la pareja, hijos-as, las personas mayores de la familia, reparto de roles o funciones, etc.)	1	2	3	4	5	9	1	2	3	4	5	9
g. Creencias y practicas religiosas (creencias, practicas y cumplimiento personal de obligaciones o prohibiciones religiosas)	1	2	3	4	5	9	1	2	3	4	5	9
h. Valores (respeto a las personas mayores, forma de educar a los hijos-as igualdad entre hombres y mujeres, papel de la religión en la vida, etc.)	1	2	3	4	5	9	1	2	3	4	5	9

13 ¿En qué grado te gustaría adoptar o practicar las costumbres de este país, en los siguientes aspectos? **RESPUESTA**

14 ¿En qué grado crees que las personas de China son peor tratadas aquí que las personas españolas en los siguientes aspectos?

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
a. En el ámbito político (participación política, leyes, etc.)	1	2	3	4	5
b. En el ámbito del bienestar social (educación, sanidad y servicios sociales)	1	2	3	4	5
c. En el ámbito de la vivienda (alquiler, compra, préstamos, etc.)	1	2	3	4	5
d. En el ámbito del trabajo (ritmo de trabajo, horario, condiciones laborales–p. ej., seguridad social, desempleo, eventualidad, etc.-)	1	2	3	4	5
e. En el ámbito social (lugares habituales de relación social y diversión)	1	2	3	4	5
f. En el ámbito de los medios de comunicación (nacionales o locales)	1	2	3	4	5
g. En el ámbito religioso (cumplimiento personal de obligaciones o prohibiciones religiosas)	1	2	3	4	5

15 ¿Cuál era tu opinión de los españoles antes de venir aquí?

Muy mala	Mala	Ni mala ni buena	Buena	Muy buena
1	2	3	4	5

16 ¿Cuál es tu opinión ahora?

Muy mala	Mala	Ni mala ni buena	Buena	Muy buena
1	2	3	4	5

17 Sexo (señala) 1.- Hombre. 2.- Mujer.

18 ¿Qué años tienes?_____

19 ¿En qué país naciste? _____

20 ¿Qué estudios tienes? (señala sólo los hayas completado).

1.- Ninguno o estudios básicos sin terminar
2.- Estudios básicos (primarios completos, certificado escolar)
3.- Estudios medios (secundarios, bachillerato, BUP, formación profesional, COU)
4.- Estudios superiores (universitarios, diplomatura o licenciatura)

21 ¿Cuánto tiempo llevas en España? Años_____ Meses_____

22 ¿Cuál es tu actividad principal?

1. Amo/a de casa
2. Estudiante
3. Jubilado/Pensionista/Rentista
4. Parado/a
5. Trabaja. →
6. Otros
8. Ns./ Nc.

22.1 ¿En qué trabajas principalmente?

22.1 ¿Tienes contrato? Sí No

23 ¿Cuál es tu situación documental en España?

1. Regular
2. Irregular
3. En trámite

24 ¿Cuál es tu religión?

1. Musulmana
2. Católica
3. Protestante
4. Ortodoxa
5. Otra _____
6. Agnóstico o Indiferente (no se contesta la siguiente -24.1-)
7. Ateo. (no se contesta la siguiente -24.1-)

24.1 ¿Cuál es tu grado de práctica religiosa?

1. Nada practicante
2. Poco
3. Algo
4. Bastante
5. Muy practicante

25 ¿Con quién vives en este momento?

1. Con mis padres
2. Con mi madre
3. Con mi padre
4. Con alguno de mis abuelos/as
5. Con algún otro familiar
6. En casa con otros compañeros/as
7. Otra opción (señala cuál)

26 ¿Perteneces a algún grupo/ asociación? (deporte, cultura, tiempo libre…)

_____

Muchas gracias por tu colaboración.

Los ítems marcados en rojo (17, 18, 19, 20, 22 y 23) no son solicitados a los participantes del estudio en este cuestionario al tratarse de ítems que se solicitan en el Cuestionario de recogida de datos sociodemográficos (ver Anexo 1).

ANEXO 4

Sentimiento de Pertenencia

ESCALA 3. El Sentimiento de Pertenencia de los Jóvenes Chinos de la Segunda Generación (Weina Zhou y Jesús Miguel Rodríguez, 2020)

Totalmente en desacuerdo	Algo desacuerdo	Ni acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
0	*1*	*2*	*3*	*4*

Ítems	*Grados*				
1. Comprendo lo que significa e implica formar parte de la cultura china	0	1	2	3	4
2. He hablado con otras personas para aprender más sobre los valores de la cultura china	0	1	2	3	4
3. He invertido tiempo para averiguar más sobre la historia China	0	1	2	3	4
4. Conozco más sobre la historia de China que de España	0	1	2	3	4
5. Me siento feliz de ser parte de la cultura china	0	1	2	3	4
6. Me siento orgulloso/a de la cultura china	0	1	2	3	4
7. Siento una fuerte unión con mi propio grupo étnico (chino)	0	1	2	3	4
8. Me siento apoyado por chinos cuando tengo problemas	0	1	2	3	4
9. Me siento apoyado por españoles cuando tengo problemas	0	1	2	3	4
10. Me siento mejor estando con personas chinas	0	1	2	3	4
11. Procuro relacionarme principalmente con personas chinas	0	1	2	3	4
12. Creo que es importante buscar y mantener relaciones con personas españolas	0	1	2	3	4
13. Prefiero que mi pareja sea de etnia china	0	1	2	3	4

14. Asisto a grupos y organizaciones que están compuestas por personas de mi grupo étnico (chino)	0	1	2	3	4
15. Me siento rechazado por la gente española	0	1	2	3	4
16. Me siento discriminado por gente de otros grupos étnicos	0	1	2	3	4
17. Me siento o me he sentido recriminado por gente china cercana a mí por relacionarme con gente española	0	1	2	3	4
18. Respeto las costumbres y las tradiciones de China	0	1	2	3	4
19. Respeto las costumbres y las tradiciones de España	0	1	2	3	4
20. Creo que son importantes las normas de convivencia de España	0	1	2	3	4
21. Creo que las personas de mi grupo étnico deben saber convivir con otros grupos étnicos	0	1	2	3	4
22. Considero importante introducir las normas de otra cultura a personas de mi cultura china	0	1	2	3	4
23. Considero que es importante tener una buena conducta para que la sociedad me acepte	0	1	2	3	4
24. Creo que tener una buena conducta hacia los españoles me hace sentir más integrado en la sociedad	0	1	2	3	4

ANEXO 5

Guía y preguntas para Entrevistas y Focus Group

Presentación:

Me llamo Dan Zhou, vine a Zaragoza hace unos años para hacer el estudio de doctorado. La entrevista de hoy es para la investigación que estoy realizar para mi tesis doctoral. El tema de este trabajo es la inclusión social de los adolescentes de segunda generación de familias inmigrantes chinas. Me gustaría saber más sobre vuestra vida, vuestra escolarización y vuestras relaciones familiares y cómo os sentís al respecto.

Esta investigación es confidencial y no se divulgará ninguna información personal de ningún participante.

Muchas gracias por vuestra colaboración.

介绍： 我是周丹，几年前我来到萨拉戈萨攻读博士学位。今天的采访是为了我的博士毕业论文必须做的研究。这项工作的主题是关于阿拉贡中国青少年的生活及社会融入情况研究。我在对中国移民家庭的少年的在西班牙生活和处境在做一项研究，希望了解你们生活，学校，家庭关系的情况和感受。

此项研究研究是保密的，不会公布个人信息。

非常感谢你们的合作。

Preguntas para focus group:
- Dime las cosas que valoras de forma positiva y las que valoras de forma negativa de España relacionado con ser chino. - ¿Crees que tu identidad étnica tendrá un impacto en tu vida, cuando quieras formar una familia, elegir un lugar de vivir, trabajar, etc.? - ¿Piensas que el ser chino te ayudará o influirá en temas como elegir un trabajo, formar una familia…? - ¿En qué aspectos siento que tengo apoyo familiar? ¿Con quién? - ¿En qué aspectos y de quién me gustaría tener más apoyo de mi familia, pero por cuestionares culturales no es posible? - Cuando tienes que tomar decisiones en tu vida, ¿necesitas hablar con otras personas? ¿Con quién? ¿De dónde son? ¿Por qué (qué te aportan)? - Si es que los hay, explica qué tipo de prejuicios o discriminación has sufrido en España en la escuela, o en otros entornos sociales. - ¿Podrías compartir los 2 ejemplos que te han afectado más? - ¿Qué crees que ayuda o podría ayudar para que no hubiera conflictos? ¿crees que alguno de ellos ya está presente? - ¿Te influye tu padre y tu madre en tus futuras elecciones académicas y profesionales? - ¿Qué espera tu familia respecto a tu futuro: ¿estudios, vida personal y laboral? ¿Por qué espera eso?
Preguntas para entrevistas:
- ¿Qué tipo de relación tienes con tus hijos? - ¿Cuáles son tus planes de futuro para tus hijos? - ¿Crees que su identidad étnica tendrá un impacto en su vida?”

ANEXO 6

Consentimientos

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título del PROYECTO: IDENTIDAD MULTICULTURAL E INCLUSION EN LA SEGUNDA GENERACIÓN DE POBLACIÓN INMIGRANTE CHINA

Yo, ... (nombre y apellidos del participante)

He leído la hoja de información que se me ha entregado.

He podido hacer preguntas sobre el estudio y he recibido suficiente información sobre el mismo.

He hablado con: DAN ZHOU (nombre del investigador)

Comprendo que mi participación es voluntaria.

Comprendo que puedo retirarme del estudio:

1) cuando quiera
2) sin tener que dar explicaciones
3) sin que esto repercuta en mis cuidados médicos

Presto libremente mi consentimiento para participar en este estudio y doy mi consentimiento para el acceso y utilización de mis datos conforme se estipula en la hoja de información que se me ha entregado .

Deseo ser informado sobre los resultados del estudio: ☐ sí ☐ no (marque lo que proceda)

He recibido una copia firmada de este Consentimiento Informado.

Firma del participante: .....

Fecha: .....

He explicado la naturaleza y el propósito del estudio al participante

Firma del Investigador: .....

Fecha:

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título del PROYECTO: IDENTIDAD MULTICULTURAL E INCLUSION EN LA SEGUNDA GENERACIÓN DE POBLACIÓN INMIGRANTE CHINA

Yo, ... (nombre y apellidos del padre, madre o tutor legal)

He leído la hoja de información que se me ha entregado.

He podido hacer preguntas sobre el estudio y he recibido suficiente información sobre el mismo.

He hablado con: DAN ZHOU (nombre del investigador)

Comprendo que mi participación o la de mi hijo/a es voluntaria.

Comprendo que puedo retirarme del estudio:

1) cuando quiera
2) sin tener que dar explicaciones
3) sin que esto repercuta en mis cuidados médicos

Presto libremente mi consentimiento para que mi hijo/a participe en este estudio y doy mi consentimiento para el acceso y utilización de sus datos conforme se estipula en la hoja de información que se me ha entregado .

Deseo ser informado sobre los resultados del estudio: ☐ sí ☐ no (marque lo que proceda)

He recibido una copia firmada de este Consentimiento Informado.

Firma del tutor: .....

Fecha: .....

He explicado la naturaleza y el propósito del estudio al participante y al tutor

Firma del Investigador: .....

Fecha:

ANEXO 7

Informe Dictamen Favorable Trabajos académicos

CEIC Aragón (CEICA)

Aprobación del Tratamiento de datos personales relativo a dicha Tesis

Informe: sobre el tratamiento de datos “identidad multicultural e inclusión en la segunda generación de población inmigrante china”

GOBIERNO DE ARAGON
Departamento de Sanidad

Informe Dictamen Favorable
Trabajos académicos
C.P. - C.I. PI21/507
26 de enero de 2022

Dña. María González Hinjos, Secretaria del CEIC Aragón (CEICA)

CERTIFICA

1º. Que del Trabajo:

Título: IDENTIDAD MULTICULTURAL E INCLUSION EN LA SEGUNDA GENERACIÓN DE POBLACIÓN INMIGRANTE CHINA

Alumna: Dan Zhou
Tutoras: Mª Teresa Fernández Turrado y Teresa Coma Roselló

Versión protocolo: Versión 02, de fecha 24/01/2022
Versión documento de información y consentimiento (menores y adultos): Versión 02, de fecha 24/01/2022

2º. Considera que

- El proyecto se plantea siguiendo los requisitos de la Ley 14/2007, de 3 de julio, de Investigación Biomédica y los principios éticos aplicables.
- El Tutor/Director garantiza la confidencialidad de la información, la obtención de los consentimientos informados, el adecuado tratamiento de los datos en cumplimiento de la legislación vigente y la correcta utilización de los recursos materiales necesarios para su realización.

3º. Por lo que este CEIC emite **DICTAMEN FAVORABLE a la realización del proyecto**.

Lo que firmo en Zaragoza

GONZALEZ HINJOS MARIA - DNI 03857456B

Firmado digitalmente por GONZALEZ HINJOS MARIA - DNI 03857456B
Fecha: 2022.01.27 11:37:04 +01'00'

María González Hinjos
Secretaria del CEIC Aragón (CEICA)

Tel. 976 71 5836 Fax. 976 71 55 54 Correo electrónico mgonzalezh.ceic@aragon.es

Universidad de Zaragoza
Oficina Auxiliar Registro Electrónico
SALIDA
Número: REGAGE22s00013924689
Fecha: 2022-04-20 11:51:15

Unidad de
Protección de Datos
Universidad Zaragoza

Nª refª.: RAT 2022-46

Expte.: Tesis Doctoral "Identidad multicultural e inclusión en la segunda generación de población inmigrante china"

Trámite: ACUERDO de 20 de abril de 2022, del Gerente de la Universidad de Zaragoza, por la que se aprueba el Tratamiento de datos personales relativo a dicha Tesis.

731ecc763c59ae28fb8f216ad7ca7cfd
Copia auténtica de documento firmado digitalmente. Puede verificar su autenticidad en http://valide.unizar.es/csv/731ecc763c59ae28fb8f216ad7ca7cfd

Examinada la solicitud formulada por Dña. Dan Zhou, en calidad de investigadora doctoranda de la Tesis arriba enunciada y la documentación que la acompaña,

De conformidad con lo establecido en el Reglamento (UE) 2016/679, General de Protección de Datos (RGPD) y en la Ley Orgánica 3/2018, de Protección de Datos de Carácter Personal y Garantía de Derechos Digitales (LOPDyGDD), **DISPONGO:**

1. **Autorizar el tratamiento de datos personales de la Tesis "Identidad multicultural e inclusión en la segunda generación de población inmigrante china".** En todo caso, esta autorización comprende el cumplimiento de las condiciones que se establecen por parte del Responsable de Seguridad recogidas como anexo de este Acuerdo.

2. **Designar a la Profesora Dña. Mª Teresa Fernández Turrado, en su calidad de Directora/Tutora de la Tesis Doctoral, como responsable interno de este tratamiento y a la doctoranda, Dña. Dan Zhou, autora de la Tesis, como encargada interna de dicho tratamiento.**

3. **El tratamiento seguirá las determinaciones establecidas en este Acuerdo** y, en lo que no se oponga a él, en el formulario propuesto por el solicitante.

4. Además, el tratamiento se llevará a cabo con respeto a los siguientes principios:

   a) **Los datos personales serán tratados de manera lícita, leal y transparente en relación con los interesados** a quienes se les informará ampliamente de la finalidad de tratamiento **(«licitud, lealtad y transparencia»)**.

   Se acompañan documentos conteniendo la información a proporcionar a los interesados y para obtención de su consentimiento que se estiman suficientes.

   Todo ello se presentará a informe del Comité Ético de la Investigación de la Comunidad de Aragón (CEICA).

   b) Los datos personales serán recogidos con fines determinados, explícitos y legítimos como es analizar las percepciones sobre su identidad en los adolescentes y la juventud

CSV: 731ecc763c59ae28fb8f216ad7ca7cfd	Organismo: Universidad de Zaragoza	Página: 1 / 3	
Firmado electrónicamente por	Cargo o Rol	Fecha	
ALBERTO GIL COSTA	Gerente	20/04/2022 09:59:00	

INFORME TRATAMIENTO - RESPONSABLE DE SEGURIDAD

223c415e7f544886b3218d6c4a89af4d
Copia auténtica de documento firmado digitalmente. Puede verificar su autenticidad en http://valide.unizar.es/csv/223c415e7f544886b3218d6c4a89af4d

Servicio de Informática y Comunicaciones
Universidad Zaragoza

Destinatario:
Sr. Gerente de la Universidad de Zaragoza

INFORME: SOBRE EL TRATAMIENTO DE DATOS "IDENTIDAD MULTICULTURAL E INCLUSION EN LA SEGUNDA GENERACIÓN DE POBLACIÓN INMIGRANTE CHINA"

Dando cumplimiento al punto 3 del Protocolo para la creación de nuevos tratamientos se procede a la emisión del informe por parte del Responsable de Seguridad

De acuerdo con el artículo 28 de la LO 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, junto con las directrices del Esquema Nacional de Seguridad (Real Decreto 3/2010, de 8 de enero, por el que se regula el Esquema Nacional de Seguridad, en adelante ENS, en el ámbito de la Administración Electrónica) en su artículo 1 de protección adecuada de la información exige unos requisitos mínimos que se deben cumplir con el objetivo de asegurar el acceso, integridad, disponibilidad, autenticidad, confidencialidad, trazabilidad y conservación de los datos, informaciones y servicios utilizados en medios electrónicos que gestionen en el ejercicio de sus competencias.

Como Responsable de Seguridad emito Informe **positivo**:

- Los datos personales utilizados por parte de los investigadores deberán de haber sido previamente seudonimizados.
- En caso de que se genere un fichero o ficheros que permita relacionar el código de seudonimización con los datos de la persona deberá de almacenarse separado de los ficheros de los datos, cifrado y ser custodiado exclusivamente por el Responsable Interno del Tratamiento.
- Los ficheros con información seudominizada se ubicarán exclusivamente en el sistema personal de la investigadora.
- Se recomienda el cifrado de los discos duros de los equipos que van a contener los ficheros automatizados, especialmente si se trata de equipos portátiles.
- Se evitará el envío con ficheros o contenidos con información personal o seudonimizada. En el caso de que sea necesario este tipo de envíos, los contenidos deberán de haber sido cifrados.
- El Responsable Interno de Tratamiento deberá de conocer y registrar las personas que van a tener acceso a los datos, usuarios o encargados internos de tratamiento.
- La realización de las copias de seguridad periódicas de los ficheros automatizados, recomendándose el cifrado de las mismas.
- Se recuerda que debe cumpla las políticas y normativas de seguridad vigente en la Universidad de Zaragoza.
- Información disponible en:
  - https://ens.unizar.es

CSV: 223c415e7f544886b3218d6c4a89af4d	Organismo: Universidad de Zaragoza	Página: 1 / 2	
Firmado electrónicamente por	Cargo o Rol	Fecha	
PASCUAL MARCELINO PEREZ SANCHEZ	Vicegerente de Tecnologías de la Información y Comunicación	08/04/2022 10:48:00	