



MAGÍSTER EN PSICOLOGÍA UFRO

MAPSI

**Propuesta de reporte en el marco de la obtención del grado académico
Magíster en Psicología con la tesis titulada
“Propiedades psicométricas del Cuestionario GOETE para medir recursos de
capital identitario y preocupaciones futuras. Un estudio en adolescentes de La
Araucanía”**

Yosyua Neira Escalona

Magíster en Psicología, Departamento de Psicología, Universidad de La Frontera
Temuco-Chile



<https://orcid.org/0000-0002-1847-0997>

R⁶ <https://www.researchgate.net/profile/Yosyua-Neira-Escalona>

Contenido

Marco teórico	2
Modernidad tardía: desde la teoría a la praxis	2
Modernidad tardía y su impacto en los adolescentes	2
Preocupaciones futuras de los adolescentes	3
Modelo de capital identitario	3
El presente estudio	4
Método	5
Diseño	5
Participantes	5
Instrumentos	7
Procedimiento	8
Plan de análisis	9
Resultados	10
Adaptación lingüística	10
Estructura factorial	10
Análisis de confiabilidad	10
Correlación del Cuestionario GOETE con la Escala de Autoeficacia General	11
Discusión y Recomendaciones	11
Referencias	13

Marco teórico

Modernidad tardía: desde la teoría a la praxis

La modernidad líquida (Bauman, 2000), exhibe una sociedad marcada por la inestabilidad en términos culturales, económicos y educativos, donde las identidades y relaciones se ven afectadas por la transitoriedad. A diferencia de la solidez que representa estabilidad, la modernidad líquida genera incertidumbre, fomentando una sociedad individualista y liberalizada que dificulta la previsión del futuro (Vásquez-Rocca, 2008). Lipovetsky y Charles (2008) destacan que en este contexto el miedo predomina ante la competencia y la precariedad laboral. Por su parte, Mármol (2018) añade que las identidades son tratadas como productos desechables en un mercado global. En este sentido, el contexto social está determinado por la globalización, que incrementa la segregación social (Bauman, 2000) y el consumismo (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2016), siendo los jóvenes el grupo etario más expuesto a estos problemas (Denegri-Coria et al., 2014), ya que constantemente enfrentan entornos desafiantes (Bravo-Sanzana et al., 2022; Dagnino et al., 2020). En consecuencia, la modernidad líquida implica una serie de riesgos para todas las personas, pero especialmente para la población adolescente que se caracteriza por una dificultosa transformación biológica, psicológica y social hacia la búsqueda identitaria (Blakemore y Mills, 2014; Erikson, 1968; Weinstein, 2001).

Modernidad tardía y su impacto en los adolescentes

Si bien las expectativas de las sociedades modernas tardías, con respecto a los jóvenes, se centran en que estos individualicen sus vidas para construir trayectorias de preferencia (Côté, 2002), el contexto de modernidad tardía posee una falacia epistemológica, ya que los adolescentes se encuentran bajo una lógica de sistema especulativo: se hipotetizan empleos y se busca un nivel educativo especializado para adquirir recompensas económicas y estatus socio-cultural, pero para ello deben responsabilizarse por su desempeño, enfrentando grandes desafíos si fracasan; sin embargo, la libertad de elección es solo para un grupo reducido y privilegiado (Beck, 1992; Giddens, 1991; Lakes y Carter, 2011), pues estas opciones dependen mayoritariamente de la herencia intergeneracional (Furlong y Cartmel, 2007; Woodman, 2020).

Por consiguiente, los adolescentes que planifican sus trayectorias vocacionales se enfrentan a múltiples posibilidades e incertidumbres determinadas mayoritariamente por recursos socioeconómicos (Tikkanen, 2016). En efecto, este escenario es un factor determinante para la gestión de vida futura de los adolescentes, dado que constituye incertidumbres complejas que inducen a factores de estrés y vulnerabilidad, pues las emociones de inseguridad se intensifican frente a la toma de decisiones sobre un futuro impredecible, ya sea en el área laboral o educacional (Ahmed et al., 2015; Bailen et al., 2019; Caqueo-Urizar et al., 2020; Côté, 2005; Furlong y Cartmel, 2007; Lindfors et al., 2012; Lundahl et al., 2013; Yuan y Ngai, 2019). Como resultado de esta transitoriedad, los sujetos consideran el mundo social como un espacio riesgoso para

negociar su vida de forma individual (Furlong y Cartmel, 2007). Este escenario constituye un factor de riesgo para que la población adolescente desarrolle sus proyecciones, ya que las personas deben anticiparse con frecuencia para planificar un futuro que cada vez se vuelve más impredecible y precario (Sica et al., 2016) en términos de bienestar y desestandarización de las trayectorias de vida (Ranci, 2010), considerando que la adolescencia no solo implica el crecimiento biológico, sino que también las transiciones de roles sociales, como la prolongación del tiempo para culminar una etapa educativa (Sawyer et al., 2018), la dificultad para obtener un empleo (Woodman, 2020), las pocas posibilidades de independencia económica, la ampliación de períodos de convivencia con la familia de origen (Buchmann y Kriesi, 2011), la conformación de una familia y las representaciones de la maternidad y paternidad (Sawyer et al., 2018).

Preocupaciones futuras de los adolescentes

La preocupación es comprendida como una sucesión de pensamientos e imágenes reiteradas, mayormente incontrollables, con respecto a un evento futuro asociado a resultados imprecisos y/o posiblemente negativos (Borkovec et al., 1983). En la adolescencia las preocupaciones se acrecientan debido al desarrollo cognitivo, los desafíos personales y sociales (Brown et al., 2006; Instituto Nacional de la Juventud - Ministerio de Desarrollo Social y Familia, Gobierno de Chile, 2019; Vasey, 1993). De este modo, la percepción de los adolescentes sobre el porvenir, así como las expectativas y las preocupaciones, interactúan para determinar el modo en que desarrollarán su posteridad, lo que tiene un impacto crucial en el bienestar y los propósitos sociales futuros (Kiuru et al., 2020; Tikkanen et al., 2015), pues el contexto de incertidumbre puede afectar su éxito (Fusco et al., 2018; Salmela-Aro et al., 2010).

Si bien existen diversos modelos orientados a explicar las preocupaciones futuras en adolescentes, un marco teórico coherente e integrador para comprender las preocupaciones futuras y las trayectorias académicas de los adolescentes es el modelo de capital identitario (Côté, 1996, 1997, 2005), ya que posee un marco socio-psicológico con un carácter interdisciplinario.

Modelo de capital identitario

El modelo de capital identitario está asociado a los recursos de la personalidad, que otorgan a los individuos capacidades cognitivas y conductuales imprescindibles para comprender los impedimentos y las oportunidades personales, sociales y ocupacionales en contextos colectivos complejos (Burrow y Hill, 2011; Côté, 1996, 1997, 2002, 2005; Côté y Levine, 2002; Côté y Schwartz, 2002). El modelo de capital identitario (Côté, 1996, 1997, 2005) ofrece un enfoque del funcionamiento de las transiciones al integrar dimensiones psicológicas evolutivas y sociológicas de la identidad en el contexto de modernidad tardía (Côté et al., 2016). Con respecto al área sociológica, el modelo propuesto por Côté (1996, 1997, 2005) se basa en el principio de que los cambios en la economía y la política neoliberal provocan una alteración de las estructuras normativas y sociales que tradicionalmente poseían las sociedades occidentales al volverse individualizadas. Por su parte, respecto al nivel psicológico, el modelo propuesto por Côté (1996, 1997, 2005) plantea que los cursos de vida individualizados son capaces de comprometer el

desarrollo de vida del ser humano, por lo que deben planificarse estrategias de orientación según las preferencias personales, considerando que el contexto determina a las personas a desarrollarse de forma individualizada. En términos de agencia, el modelo de capital identitario plantea que los recursos personales adquiridos en el desarrollo cobran relevancia en contextos de modernidad tardía, pues los recursos psicológicos son capaces de otorgar la negociación de agentes en diversos contextos (Côté et al., 2016). A través de estos recursos, una persona posee mejores posibilidades de enfrentarse a situaciones de manera reflexiva en el contexto de modernidad (Giddens, 1991), siendo capaz de adaptar su comportamiento en diferentes circunstancias utilizando identidades situadas (Vera-Noriega y Valenzuela-Medina, 2012).

De esta manera, el modelo de capital de identidad considera dos tipos de recursos: tangibles e intangibles. Los recursos tangibles son ‘socialmente visibles’ y se manifiestan a través de comportamientos y posesiones, tales como los recursos financieros, los títulos educativos, la pertenencia grupal y el estatus social de los padres. Estos recursos facilitan el acceso y la capacidad de beneficiarse de redes y de posiciones estructurales determinadas (Côté, 1997, 2002, 2005; Côté y Schwartz, 2002). Por su parte, los recursos intangibles contemplan múltiples características de la personalidad en términos de agencia, específicamente de la autoeficacia, la autoestima, el locus de control interno y el sentido de propósito, es decir, aquello que ayuda a una persona a reflejar diferentes circunstancias y planificar determinados cursos de acción (Côté, 1996, 1997, 2002, 2005; Côté y Levine, 2002; Côté y Schwartz, 2002). Durante las últimas décadas numerosas investigaciones han demostrado que el estudio de los recursos tangibles e intangibles del capital identitario pueden predecir la resolución de una configuración identitaria exitosa (Côté, 2002; Côté et al., 2016; Morsünbül, 2013; Schwartz, 2006; Schwartz et al., 2009; Skhirtladze et al., 2019; Yuan y Ngai, 2019).

El presente estudio

Según lo expuesto, en Chile no existe evidencia de medidas que permitieran comprender la complejidad de este constructo, aun cuando resulta notoria la importancia de evaluar los recursos de capital identitario y las preocupaciones futuras en una etapa crucial del ciclo de vida como es la adolescencia; por ende cabe preguntarse: ¿Cuáles son las propiedades psicométricas del Cuestionario GOETE para medir recursos de capital identitario y preocupaciones futuras en adolescentes de La Araucanía? Ante esto, el Objetivo General es (1) Determinar las propiedades psicométricas del Cuestionario GOETE para la medición de recursos de capital identitario y preocupaciones futuras en adolescentes de La Araucanía. Por su parte, los Objetivos Específicos son (1.1) Proveer evidencias de validez de contenido a través de la adaptación lingüística y cultural del GOETE para el contexto chileno; (1.2) Proveer evidencias de validez de constructo a través del análisis de la estructura factorial del instrumento; (1.3) Estimar la confiabilidad del Cuestionario GOETE a través de indicadores de consistencia interna; (1.4) Proveer evidencias de validez de constructo a partir de la relación con variables relevantes según el modelo del capital identitario. Conforme a lo anterior, se plantearon las siguientes hipótesis: (1.1) Los ítems que conforman el Cuestionario GOETE serán relevantes y representativos de las dimensiones del

constructo para el contexto chileno; (1.2) Las puntuaciones del Cuestionario GOETE mantendrán una estructura de cinco factores correlacionados de manera congruente con el estudio original; (1.3) Los índices de confiabilidad del Cuestionario GOETE serán adecuados según los criterios propuestos en la literatura psicométrica; (1.4) Todas las dimensiones que componen el Cuestionario GOETE tendrán una correlación positiva con la Escala de Autoeficacia General, a excepción de las preocupaciones futuras, en la que se esperan correlaciones inversas.

Método

Diseño

La metodología empleada fue cuantitativa (Delgado et al., 2018; Hernández et al., 2014), con diseño instrumental (Ato et al., 2013; Montero y León, 2002), no experimental y transversal (Hernández et al., 2014).

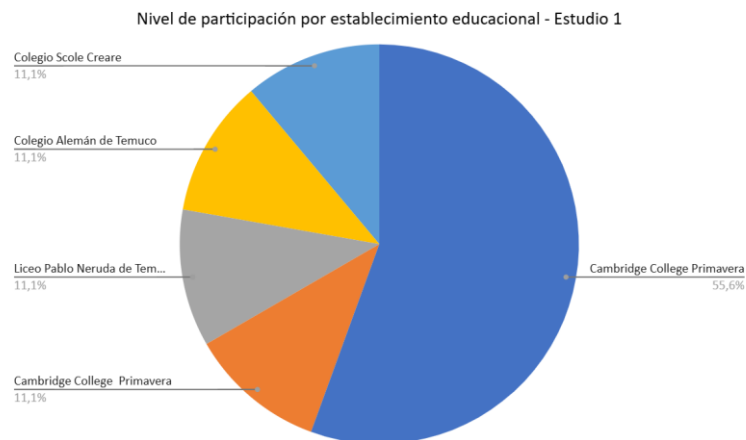
La investigación se dividió en dos estudios orientados a alcanzar los objetivos propuestos. El primero estuvo dirigido a la adaptación lingüística y cultural del instrumento y el segundo dio respuesta a los objetivos referentes a la validez del constructo y la confiabilidad.

Los criterios de inclusión para participar en alguno de los dos estudios fueron: a) ser un estudiante adolescente que durante el año 2021 cursara Tercer o Cuarto año de enseñanza media en un establecimiento (con dependencia administrativa municipal, particular subvencionada o particular) ubicado en el área urbana de la IX región de La Araucanía; b) brindar su asentimiento para participar; c) contar con el consentimiento informado de sus tutores.

Participantes

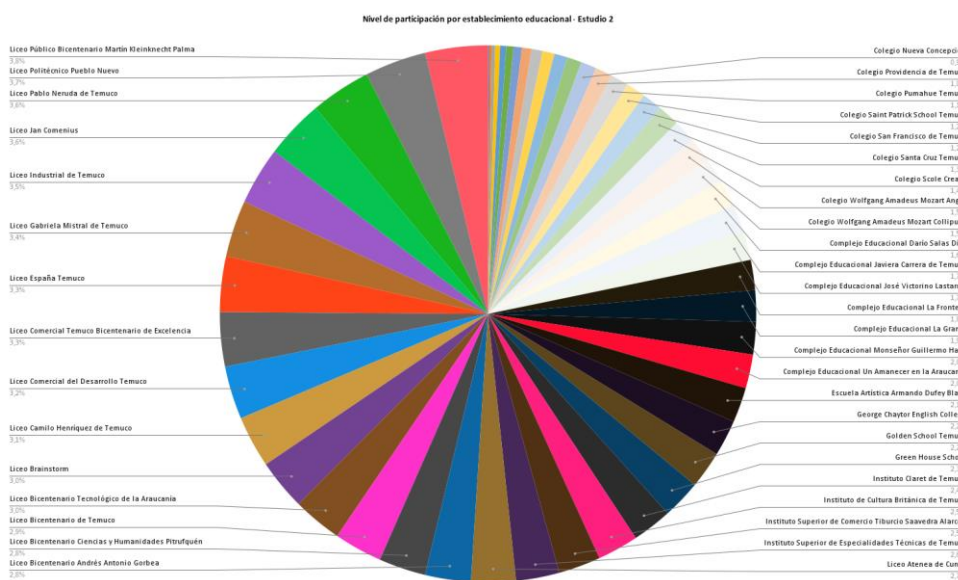
La muestra del Estudio 1 se obtuvo a través de un muestreo no probabilístico de tipo incidental (Martínez, 2007). En este estudio participaron 9 adolescentes, según las sugerencias de Morgan y Krueger (1998), con edades entre 16 y 19 años, que estudiaban en cuatro establecimientos con modalidad Humanista Científico del área urbana en la IX Región de La Araucanía (ver Figura 1).

Figura 1



La muestra del Estudio 2 se obtuvo a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia (Hernández et al., 2014) y estuvo conformada por 703 adolescentes, con edades entre 15 y 19 años, estudiantes de 52 establecimientos del área urbana de la IX región de La Araucanía (ver Figura 2). Para determinar el tamaño muestral en la validación psicométrica del instrumento (Estudio 2) se utilizó la propuesta de Kline (1998, 2016) quien sugiere una fórmula basada en la cantidad de parámetros a estimar con valores de $N:q$ en el rango de 10:1 (es decir, participantes por ítem), dado que el Cuestionario GOETE cuenta con 24 ítems, la muestra mínima requerida para el análisis eran 240 participantes. No obstante, la *International Test Commission* (2017) sugiere que los estudios que evalúan la estructura factorial de una prueba superen los 300 participantes; en este sentido, ambos criterios fueron superados con creces.

Figura 2



Las características sociodemográficas de ambos estudios pueden apreciarse en la Tabla 1.

Tabla 1*Características sociodemográficas de los participantes*

	Estudio 1 (n = 9)		Estudio 2 (n = 703)	
	Media	D.E.	Media	D.E.
Edad	16,89	1,05	17,71	5,48
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
<i>Género</i>				
Masculino	3	33,3	304	43,2
Femenino	5	55,5	392	55,8
Otro	1	11,2	7	1,0
<i>Nivel Educativo</i>				
3ero medio	4	44,5	345	49,1
4to medio	5	55,5	358	50,9

Fuente: Elaboración propia.

Instrumentos

Cuestionario sociodemográfico ad-hoc: para medir las variables de edad, sexo, nivel educativo del estudiante, dependencia educacional y modalidad escolar.

Cuestionario GOETE: elaborado en el marco investigativo de la Governance Of Educational Trajectories in Europe (GOETE) (2015) y publicado por Tikkanen (2016). El instrumento fue utilizado originalmente para evaluar las actitudes y experiencias de los estudiantes sobre sus trayectorias educativas, además, de las preocupaciones futuras relacionadas con la educación y el campo laboral. La versión original del cuestionario posee un total de 24 ítems distribuidos en cinco dimensiones que corresponden a Preocupaciones futuras (5 ítems), Autoconcepto académico (3 ítems), Apoyo del padre (4 ítems), Apoyo de la madre (4 ítems) e Interacción con los padres (8 ítems). La escala de respuesta es de tipo Likert con cinco opciones de respuesta que van desde 1 = “Nunca” hasta 5 = “Siempre” para las dimensiones de Preocupaciones Futuras, Apoyo del padre y Apoyo de la madre; mientras que existen opciones de respuesta desde 1 = “Mucho peor” hasta 5 = “Mucho mejor” para la dimensión de Autoconcepto académico y desde 1 = “No durante este año” hasta 5 = “Diariamente” para la dimensión de Interacción con los padres. La consistencia interna reportada en el estudio original fue estimada a partir del coeficiente Alfa de Cronbach y oscila entre ,78 y ,89.

General Self-Efficacy Scale (GSES) elaborada por Schwarzer y Jerusalem (1995) y validada en Chile por Cid et al. (2010). Originalmente, es una escala desarrollada para medir las percepciones de los individuos con respecto a su capacidad para ejecutar tareas o alcanzar determinados niveles de rendimiento. La GSES está conformada por un total de 10 reactivos con un puntaje mínimo de 10 puntos y un máximo de 40 puntos. La escala de respuestas es de tipo Likert y va desde 1 = “Muy en desacuerdo” hasta 4 = “Muy de acuerdo”. La confiabilidad de la versión adaptada en Chile fue estimada a partir del Alfa de Cronbach y fue de ,84.

Procedimiento

Se realizó un procedimiento robusto de adaptación cultural mediante la traducción y retrotraducción del Cuestionario GOETE, principalmente a través de la aplicación de los procedimientos analítico-rationales para la adaptación de instrumentos propuestos por Elosua et al. (2014) y las directrices de la International Test Commission (2017) con el objetivo de garantizar la adaptación y equivalencia de los instrumentos.

Con relación a las consideraciones éticas, se establecieron todas las medidas necesarias para garantizar la protección de los participantes. Entre estas destaca la evaluación y aprobación del proyecto de investigación por parte del Comité Ético Científico de la Universidad de La Frontera mediante el Acta de Evaluación del Proyecto de Investigación Folio N°102/21, el empleo de los Principios Éticos de los Psicólogos y Código de Conducta (American Psychological Association, 2017) y la supervisión de los tutores legales en los procesos desarrollados. Específicamente, se garantizó la confidencialidad, la voluntariedad de la participación a través de la firma del consentimiento informado de parte de los padres y el asentimiento por parte de los adolescentes, además del derecho de retirada.

Estudio 1: Adaptación lingüística y pertinencia cultural del instrumento

Fase 1: Traducción y retro-traducción. Siguiendo las recomendaciones de Elosua et al. (2014), se solicitó permiso a la autora del instrumento para realizar la adaptación; luego se inició el proceso de traducción del instrumento por dos traductores independientes (ambos docentes, especialistas en enseñanza de idiomas), desde el idioma original (inglés) al idioma destino (español). Posteriormente, ambas versiones fueron discutidas en modalidad de comité (Cha et al., 2007) conformado por traductores, tres profesionales de la educación y un psicólogo especializado en medición. El comité evaluó la traducción del instrumento a través de criterios de verificación centrados en la relevancia cultural de los ítems y la equivalencia de los elementos para el contexto chileno con respecto al instrumento original (Hambleton y Zenisky, 2011).

De esta manera y tras el acuerdo de quienes conformaron el comité, se obtuvo una versión piloto conformada por 24 ítems distribuidos en 6 dimensiones que conservaban el significado del cuestionario original, pero con la estructura gramatical, semántica, cultural, lingüística y los aspectos de formato y diseño adecuados a Chile. Tras esto, se realizó el proceso retro-traducción por parte de dos hablantes nativos, quienes respondieron una pauta control de calidad de la retro-traducción de manera individual (Elosua et al., 2014). Ambos hablantes confirmaron que la equivalencia gramatical y semántica, la relevancia cultural, la adecuación lingüística, el formato y el diseño del instrumento estaban en óptimas condiciones.

Fase 2: Entrevista cognitiva. Se realizó una entrevista cognitiva para evaluar los significados que los adolescentes otorgaban a los ítems que conformaban la versión en español del cuestionario. Para la participación en el estudio, los tutores legales de los estudiantes firmaron un consentimiento informado y los adolescentes dieron su asentimiento para formar parte del proceso. Los

documentos fueron enviados por correo electrónico a los tutores para su respectiva revisión antes de aceptar o negar la participación de sus representados.

La sesión de grupo focal fue realizada a través de la plataforma de videoconferencias Zoom y si bien el consentimiento informado incluía la aceptación de que el proceso fuera grabado, igualmente se confirmó de forma verbal que los participantes estuvieran de acuerdo antes de iniciar el registro audiovisual. Este grupo focal estuvo dirigido por la coordinadora del proyecto en conjunto con la Profesora Guía y el registro de los elementos relevantes sugeridos por los participantes fue llevado a cabo por la autora principal de este manuscrito.

Fase 3: Prueba piloto. Tras incorporar las sugerencias de los participantes del grupo focal, se elaboró una versión web del instrumento en la plataforma QuestionPro y fue enviada nuevamente a los participantes del grupo focal para determinar si los ítems reformulados eran comprensibles y si consideraban que existía algún inconveniente referido a la escala o incluso al uso de la plataforma al momento de completar el cuestionario. En esta fase, los padres y/o tutores tenían la opción de descargar el modelo de consentimiento o asentimiento para su respaldo. Cabe destacar que la identidad de los sujetos del estudio fue protegida con una expresión alfanumérica asociada al instrumento utilizado. El tiempo de aplicación del instrumento determinado por la plataforma fue de 5 minutos aproximadamente.

Estudio 2: Análisis psicométrico del cuestionario

Para realizar este estudio se gestionó un convenio de colaboración que incluía la expresión de apoyo, a través de una carta que fue enviada al equipo directivo de los establecimientos educacionales vía correo electrónico, ofreciendo la devolución de los resultados de la investigación. Para salvaguardar los principios éticos del proyecto se recabaron los consentimientos/asentimientos informados para participar de forma voluntaria y anónima, garantizando la confidencialidad de la información y la solidez científica del equipo investigador. En esta fase se difundió masivamente el cuestionario que se configuró en la prueba piloto.

Plan de análisis

Inicialmente se ejecutó un análisis en el que no se detectaron datos perdidos ni fuera de rango. A continuación, se calcularon estadísticos descriptivos para los ítems como media, desviación estándar, asimetría y curtosis. Posteriormente, se ejecutó un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) para determinar la validez del constructo y la adecuación a los datos del modelo teórico de cinco factores correlacionados. Los análisis se realizaron a través del software Mplus 8.2 utilizando el estimador *Weighted Least Squares Means and Variance Adjusted* (WLSMV), recomendado para datos ordinales (Li, 2016).

El ajuste del modelo a los datos fue evaluado con los siguientes indicadores de bondad de ajuste: Chi-cuadrado (χ^2), Comparative Fit Index (CFI), Tucker-Lewis Index (TLI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) y Standardized Root Mean Squared Residual (SRMR). Un buen ajuste a los datos está dado por un valor p de χ^2 no significativo, CFI y TLI por encima de ,95 mientras que RMSEA y SRMR deben ser inferiores a ,08 (Byrne, 1998; Hu y Bentler, 1999).

En el caso de las cargas factoriales (λ), se tomó como criterio que fueran superiores a ,40 (Hair et al., 2019). Los resultados se reportan con base en la solución estandarizada y tomando como significativo un α de ,05.

Para el análisis de confiabilidad se estimó el coeficiente clásico Alfa de Cronbach (α). Asimismo, se reportó el coeficiente Omega de McDonald (ω) para cada una de las dimensiones de la escala y para el instrumento global (Green y Yang, 2015; Trizano-Hermosilla y Alvarado, 2016). Estos coeficientes de consistencia interna se consideran inaceptables cuando están por debajo de ,50, deficientes cuando se encuentran entre ,50 y ,60, aceptables entre ,60 y ,80, buenos entre ,80 y ,90, además de excelentes cuando están por encima de ,90 (Kline, 2005). Finalmente, los análisis correlacionales entre las dimensiones del Cuestionario GOETE y La Escala de Autoeficacia General se estimaron a través del coeficiente Rho de Spearman, dado que se determinó que no se cumple con una distribución normal univariada. Este último bloque de análisis se realizó en el programa estadístico JASP 0.16.2.0.

Resultados

Adaptación lingüística

Los ítems del Cuestionario GOETE fueron modificados luego de las sugerencias de los adolescentes en el grupo focal. Estas adaptaciones responden principalmente a la clarificación de términos que atienden a elementos culturales como sustituir “lengua materna” por “Lengua y Literatura” para referirse a la nominación actual de la asignatura relacionada con el aprendizaje del idioma local. Asimismo, una modificación general fue sustituir el “usted” por “tú”, puesto que los participantes afirmaron sentirse más cómodos al responder de esa manera.

Estructura factorial

Se ejecutó un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) con base en la estructura original del Cuestionario GOETE que contempló 5 factores correlacionados. Este modelo no mostró un buen ajuste a los datos [χ^2 (242) = 1803,950, $p < ,001$; CFI = ,949; TLI = ,942; RMSEA = ,096; SRMR = ,078]. Al inspeccionar las cargas factoriales, se observaron cargas por debajo del punto de corte establecido para los ítems 22 ($\lambda = ,137$), 23 ($\lambda = ,276$) y 24 ($\lambda = ,302$), por ende, se procedió a re-especificar el modelo de medida omitiendo estos indicadores. En consecuencia, se configuró un modelo de medida con 21 ítems distribuidos en cinco factores correlacionados que obtuvo un buen ajuste a los datos [χ^2 (179) = 886,902, $p < ,001$; CFI = ,970; TLI = ,964; RMSEA = ,075; SRMR = ,056]. Las correlaciones entre factores oscilaron entre ,137 y ,588.

Análisis de confiabilidad

Los coeficientes de consistencia interna fueron excelentes para las dimensiones de Apoyo del padre ($\alpha = ,911$; $\omega = ,911$) e Interacción con los padres ($\alpha = ,909$; $\omega = ,910$); buenos para las

dimensiones de Preocupación futura ($\alpha = ,833$; $\omega = ,854$) y Apoyo de la madre ($\alpha = ,855$; $\omega = ,853$) y aceptables para Autoconcepto académico ($\alpha = ,734$; $\omega = ,781$).

Correlación del Cuestionario GOETE con la Escala de Autoeficacia General

Tal como se hipotetizó, se evidenciaron correlaciones positivas y significativas de la Escala de Autoeficacia General con las dimensiones de Autoconcepto académico ($Rho = ,491$; $p < ,001$), Apoyo del padre ($Rho = ,375$; $p < ,001$), Apoyo de la madre ($Rho = ,302$; $p < ,001$) e Interacción con los padres ($Rho = ,277$; $p < ,001$). Asimismo, se obtuvo una correlación negativa y significativa, aunque de magnitud baja, con Preocupación futura ($Rho = -,107$; $p = ,005$).

Discusión y Recomendaciones

El objetivo general del estudio fue determinar las propiedades psicométricas del Cuestionario GOETE para la medición de recursos de capital identitario y preocupaciones futuras en adolescentes de La Araucanía. Con base a ello, en este estudio se plantearon cuatro hipótesis. Con respecto a la primera, se esperaba que los ítems que conforman el cuestionario fueran relevantes y representativos de las dimensiones del constructo para el contexto chileno. Tras la estimación de la validez de contenido es posible afirmar que las dimensiones de la escala son relevantes y representativas del constructo.

Con relación a la segunda hipótesis, se esperaba que las puntuaciones del cuestionario mantuvieran una estructura de cinco factores correlacionados de manera congruente con el estudio original. En este proceso, el primer modelo no ajustó, puesto que tres ítems pertenecientes a la dimensión 5 de “Interacción con los padres” no cargaron adecuadamente. Esto pudo relacionarse con que en dicha dimensión los ítems seis, siete y ocho hacían referencia a acciones que los participantes no podían ejecutar de manera constante, dadas las restricciones sanitarias por COVID-19 que existían en Chile. Por lo anterior, en el caso de utilizar este cuestionario, se sugiere que los ítems sean excluidos si los participantes se encuentran en condiciones similares. Los hallazgos relativos a la estructura del instrumento demuestran que a excepción de los ítems mencionados, el resto de las dimensiones evidenciaron la estructura esperada, manteniendo una configuración de cinco factores correlacionados con un buen ajuste general de los datos, lo que refleja la pertinencia de las dimensiones que componen el instrumento original de Tikkanen (2016).

Con respecto a la tercera hipótesis, donde se esperaba que los índices de confiabilidad del instrumento fueran adecuados según los criterios propuestos en la literatura psicométrica, se evidenció un alfa de Cronbach en las dimensiones que puntuaba por encima de los puntos de corte esperados. Los resultados permitieron comprobar que la escala se mantiene estable, proporcionando una medida robusta en términos de dimensiones y aspectos teóricos para la medición de recursos de capital identitario y preocupaciones futuras, aspecto que establece un precedente para las futuras adaptaciones de la escala, considerando la estructura factorial original. Por lo anterior, el instrumento es confiable con respecto a la propuesta de Tikkanen (2016), puesto que el modelo de capital identitario posee recursos tangibles e intangibles y dentro de estos últimos

se consideran diversas características de la personalidad con respecto a la agencia, particularmente en términos de autoeficacia, ya que esta posibilita que una persona pueda delimitar estrategias y ejecute acciones según sus propósitos (Côté, 1996, 1997, 2002, 2005; Côté y Levine, 2002; Côté y Schwartz, 2002).

Con relación a la cuarta hipótesis, se esperaba que todas las dimensiones que componen el Cuestionario GOETE tuvieran una correlación positiva con la Escala de Autoeficacia General, a excepción de la dimensión de Preocupación futura, en la que se esperaban correlaciones inversas. En este sentido, la Escala de Autoeficacia general se relaciona con la Preocupación futura de manera negativa; por otro lado, la Escala de Autoeficacia General se relaciona de manera positiva con todas las dimensiones del cuestionario. Esto se asocia con el modelo de capital identitario, puesto que este permite comprender la constitución de los recursos de capital en los adolescentes, ya que estos activos se relacionan con el autoconcepto. De este modo, en cuanto a la agencia, este modelo postula que los recursos personales obtenidos durante el proceso de desarrollo del adolescente cobren importancia en contextos de modernidad tardía, ya que los recursos psicológicos pueden entregar la posibilidad de negociación de agentes (Côté et al., 2016). En este sentido, el Cuestionario GOETE no se encuentra ajeno a rasgos generales de la personalidad como la autoeficacia, por lo que se respalda que la agencia es un elemento central para comprender las trayectorias de los adolescentes.

Con base en la evidencia y considerando que durante el transcurso de la vida el ser humano se constituye por la influencia de diferentes sistemas sociales (Butterbaugh et al., 2020), es innegable que tanto el contexto familiar como el educativo son pilares fundamentales en el desarrollo integral del ser. Al respecto, Caqueo-Urizar et al. (2020) plantean que en la actualidad es altamente necesario atender las necesidades de los adolescentes a través de programas multidisciplinarios que pueden ser implementados en establecimientos educacionales, dado que un adolescente con una identidad definida y coherente tiene mayor probabilidad de bienestar, una reducción de problemas comportamentales (Schwartz y Petrova, 2018) y una disminución de sintomatología psicológica (Chen et al., 2007). Asimismo, Rodríguez-Garcés et al. (2018) manifiestan que es necesario situar la relación familia-escuela para llevar a cabo estrategias con el propósito de conocer predictores de salud asociados a preocupaciones excesivas, ya que esto determina recursos de capital identitario y preocupaciones futuras de los adolescentes. En este sentido, el modelo de capital identitario brinda un marco conceptual robusto a través del que se puede comprender cómo los elementos individuales interactúan con aquellos disponibles en el entorno próximo para configurar una fuente de recursos que puede favorecer o entorpecer la trayectoria vocacional de los adolescentes.

Este estudio es pionero a nivel regional, nacional y latinoamericano. Los resultados de esta investigación permiten afirmar que el Cuestionario GOETE es un instrumento pertinente para medir recursos de capital identitario y preocupaciones de estudiantes adolescentes del área urbana de la IX región de La Araucanía-Chile, lo que se evidencia en el análisis de su validez factorial, convergente y su fiabilidad. Esta medición adaptada, robusta y pertinente al contexto local sobre los recursos de capital identitario y las preocupaciones de los adolescentes posibilita comprender

el complejo proceso al que se enfrenta esta parte de la población en el contexto de modernidad tardía (Ahmed et al., 2015; Bailen et al., 2019; Caqueo-Úrizar et al., 2020; Côté, 2005; Furlong y Cartmel, 2007; Lindfors et al., 2012; Lundahl et al., 2013; Yuan y Ngai, 2019).

Si bien este estudio tuvo grandes fortalezas como (1) una adaptación ajustada a las características culturales de la población objetivo, (2) la ejecución de análisis multivariados robustos y (3) un tamaño muestral amplio, también pueden señalarse limitaciones. Si bien la composición de la muestra estudiada es consistente con las características de la población local, en este estudio se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, lo que no permite la generalización de sus resultados. En futuras investigaciones se sugiere incrementar el tamaño muestral y realizar muestreos probabilísticos con el propósito de evaluar la generalización de la estructura reportada. Por otro lado, aunque las propiedades psicométricas del instrumento son prometedoras en una muestra representativa de estudiantes de secundaria de la IX región de La Araucanía, se requieren más estudios en diferentes muestras a lo largo del país para evaluar si son necesarias más adaptaciones en contextos determinados. Otro punto a destacar es que si el muestreo aumentara podría considerarse una categorización de respuestas por subtipos de adolescencia en el marco del desarrollo psicosocial (Gaete, 2015) o incluso por dependencia administrativa del establecimiento, lo que complementaría el estudio con la incorporación de otras variables.

Referencias

- Ahmed, S. P., Bittencourt-Hewitt, A., y Sebastian, C. L. (2015). Neurocognitive bases of emotion regulation development in adolescence. *Developmental Cognitive Neuroscience, 15*, 11-25. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.07.006>
- American Psychological Association. (2017). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. American Psychological Association. <https://www.apa.org/>
- Ato, M., López, J. J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología, 29*(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bailen, N. H., Green, L. M., y Thompson, R. J. (2019). Understanding emotion in adolescents: A review of emotional frequency, intensity, instability, and clarity. *Emotion Review, 11*(1), 63-73. <https://doi.org/10.1177/1754073918768878>
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Polity Press y Blackwell.
- Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. Sage.
- Blakemore, S. J., y Mills, K. L. (2014). Is adolescence a sensitive period for sociocultural processing? *Annual Review of Psychology, 65*, 187-207. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115202>
- Borkovec, T. D., Robinson, E., Pruzinsky, T., y DePree, J. A. (1983). Preliminary exploration of worry: Some characteristics and processes. *Behaviour Research and Therapy, 21*(1), 9-16. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(83\)90121-3](https://doi.org/10.1016/0005-7967(83)90121-3)
- Bravo-Sanzana, M., Oriol, X., y Miranda, R. (2022). Characterization of Wellbeing and its Relationship with Exposure to Violence in Mexican and Chilean Early and Late Adolescents during the COVID-19 Pandemic. *Child Indicators Research, 15*(2), 553-578. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09905-1>
- Brown, S. L., Teufel, J. A., Birch, D. A., y Kancherla, V. (2006). Gender, age, and behavior differences in early adolescent worry. *The Journal of School Health, 76*(8), 430-437. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00137.x>
- Buchmann, M. C., y Kriesi, I. (2011). Transition to Adulthood in Europe. *Annual Review of Sociology, 37*(1), 481-503. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-081309-150212>
- Burrow, A. L., y Hill, P. L. (2011). Purpose as a form of identity capital for positive youth adjustment. *Developmental Psychology, 47*(4), 1196-1206. <https://doi.org/10.1037/a0023818>

- Butterbaugh, S. M., Ross, D. B., y Campbell, A. (2020). My Money and Me: Attaining Financial Independence in Emerging Adulthood Through a Conceptual Model of Identity Capital Theory. *Contemporary Family Therapy*, 42(1), 33-45. <https://doi.org/10.1007/s10591-019-09515-8>
- Byrne, B. M. (1998). *Structural Equation Modeling With Lisrel, Prelis, and Simplis: Basic Concepts, Applications, and Programming*. Psychology. <https://doi.org/10.4324/9780203774762>
- Caqueo-Urizar, A., Mena-Chamorro, P., Flores, J., Narea, M., y Irrázaval, M. (2020). Problemas de regulación emocional y salud mental en adolescentes del norte de Chile. *Terapia Psicológica*, 38(2), 203-222. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082020000200203>
- Cha, E. S., Kim, K. H., y Erlen, J. A. (2007). Translation of scales in cross-cultural research: Issues and techniques. *Journal of Advanced Nursing*, 58(4), 386-395. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04242.x>
- Chen, K. H., Lay, K. L., Wu, Y. C., y Yao, G. (2007). Adolescent self-identity and mental health: The function of identity importance, identity firmness, and identity discrepancy. *Chinese Journal of Psychology*, 49(1), 53-72. <https://doi.org/10.6129/CJP.2007.4901.04>
- Cid, P., Orellana Y, A., y Barriga, O. (2010). General self-efficacy scale validation in Chile. *Revista médica de Chile*, 138(5), 551-557. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872010000500004>
- Côté, J. E. (1996). Sociological perspectives on identity formation: The culture-identity link and identity capital. *Journal of Adolescence*, 19(5), 417-428. <https://doi.org/10.1006/jado.1996.0040>
- Côté, J. E. (1997). An empirical test of the identity capital model. *Journal of Adolescence*, 20(5), 577-597. <https://doi.org/10.1006/jado.1997.0111>
- Côté, J. E. (2002). The role of identity capital in the transition to adulthood: The individualization thesis examined. *Journal of Youth Studies*, 5(2), 117-134. <https://doi.org/10.1080/13676260220134403>
- Côté, J. E. (2005). Identity capital, social capital and the wider benefits of learning: Generating resources facilitative of social cohesion. *London Review of Education*, 3, 221-237. <https://doi.org/10.1080/14748460500372382>
- Côté, J. E., y Levine, C. G. (2002). *Identity, Formation, Agency, and Culture: A Social Psychological Synthesis*. Psychology. <https://doi.org/10.4324/9781410612199>
- Côté, J. E., Mizokami, S., Roberts, S. E., y Nakama, R. (2016). An examination of the cross-cultural validity of the Identity Capital Model: American and Japanese students compared. *Journal of Adolescence*, 46, 76-85. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.11.001>
- Côté, J. E., y Schwartz, S. J. (2002). Comparing psychological and sociological approaches to identity: Identity status, identity capital, and the individualization process. *Journal of Adolescence*, 25(6), 571-586. <https://doi.org/10.1006/jado.2002.0511>
- Dagnino, P., Anguita, V., Escobar, K., y Cifuentes, S. (2020). Psychological Effects of Social Isolation Due to Quarantine in Chile: An Exploratory Study. *Frontiers in Psychiatry*, 11(591142), 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.591142>
- Delgado, K., Gadea, W., y Vera-Quiñonez, S. (2018). *Rompiendo Barreras en la Investigación* (1era ed.). Utmach.
- Denegri-Coria, M., García-Jara, C., González-Rivera, N., y Sepúlveda-Aravena, J. (2014). ¿Educadores o consumidores? Discrepancia del Yo, consumo y valores materiales en estudiantes chilenos de pedagogía / Educators or consumers? Self-discrepancy, consumption and materialism in Chilean pedagogy students. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 1-29. <https://doi.org/10.15517/aie.v14i2.14808>
- Elosua, P., Mujika, J., Almeida, L. S., y Hermosilla, D. (2014). Procedimientos analítico-rationales en la adaptación de tests. Adaptación al español de la batería de pruebas de razonamiento. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(2), 117-126. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70015-9](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70015-9)
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. W. W. Norton.
- Furlong, A., y Cartmel, F. (2007). *Young People and Social Change: New Perspectives*. Open University.
- Fusco, L., Sica, L. S., Boiano, A., Esposito, S., y Aleni, L. (2018). Future orientation, resilience and vocational identity in southern Italian adolescents. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 19(1), 63-83. <https://doi.org/10.1007/s10775-018-9369-2>
- Gaete, V. (2015). Adolescent psychosocial development. *Revista chilena de pediatría*, 86(6), 436-443. <https://doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford University.
- Governance Of Educational Trajectories in Europe. (2015). *Comparative Analysis Institutional Survey* (N.º 5). University of Frankfurt. <http://www.goete.eu>
- Green, S. B., y Yang, Y. (2015). Evaluation of Dimensionality in the Assessment of Internal Consistency Reliability: Coefficient Alpha and Omega Coefficients. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 34(4), 14-20. <https://doi.org/10.1111/emip.12100>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., y Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8va ed.). Cengage.

- Hambleton, R. K., y Zenisky, A. L. (2011). Translating and adapting tests for cross-cultural assessments. En D. Matsumoto y F.J.R. van de Vijver (eds.). En *Cross-cultural research methods in psychology* (pp. 46-70). Cambridge University.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). McGraw-Hill.
- Hu, L., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Instituto Nacional de la Juventud - Ministerio de Desarrollo Social y Familia, Gobierno de Chile. (2019). La salud mental de los jóvenes en Chile: Claves y perspectivas para abordar la problemática. *Revista RT - Observatorio del Instituto Nacional de la Juventud*, 30. https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/rt_30.pdf
- International Test Commission. (2017). *The ITC Guidelines for Translating and Adapting Tests* (2da ed.). www.InTestCom.org
- Kiuru, N., Wang, M. T., Salmela-Aro, K., Kannas, L., Ahonen, T., y Hirvonen, R. (2020). Associations between Adolescents' Interpersonal Relationships, School Well-being, and Academic Achievement during Educational Transitions. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(5), 1057-1072. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01184-y>
- Kline, R. B. (1998). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. Guilford.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (2da ed., pp. xviii, 366). Guilford.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (4ta ed.). Guilford. <https://www.guilford.com/books/Principles-and-Practice-of-Structural-Equation-Modeling/Rex-Kline/9781462523344>
- Lakes, R. D., y Carter, P. A. (2011). Neoliberalism and Education: An Introduction. *Educational Studies*, 47(2), 107-110. <https://doi.org/10.1080/00131946.2011.556387>
- Li, C. H. (2016). Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. *Behavior Research Methods*, 48(3), 936-949. <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0619-7>
- Lindfors, P., Solantaus, T., y Rimpelä, A. (2012). Fears for the future among Finnish adolescents in 1983-2007: From global concerns to ill health and loneliness. *Journal of Adolescence*, 35(4), 991-999. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.003>
- Lipovetsky, G., y Charles, S. (2008). *Los tiempos hipermodernos* (A. Mova, Trad.; 2da ed.). Anagrama (Obra original publicada en 2004).
- Lundahl, L., Arreman, I. E., Holm, A. S., y Lundström, U. (2013). Educational marketization the Swedish way. *Education Inquiry*, 4(3), 497-517. <https://doi.org/10.3402/edui.v4i3.22620>
- Mármol, J. (2018). *Zygmunt Bauman y el problema de la identidad en la modernidad líquida y en la globalización [Tesis doctoral]* [Universidad del País Vasco]. https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/29426/TESIS_MARMOL_PE%C3%91A_JOSE%20ANTONIO.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Martínez, R. A. (2007). Cómo se puede investigar en Educación. En *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes* (pp. 25-38). Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Investigación y documentación Educativa.
- Montero, I., y León, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(3), 503-508. http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-53.pdf
- Morgan, D., y Krueger, R. (1998). *The Focus Group Kit: Volumes 1-6*. Sage.
- Morsünbül, Ü. (2013). An investigation of the relationships between agency, identity formation and life satisfaction in adolescence period. *Düşünen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 26(2), 164-170. <https://doi.org/10.5350/DAJPN2013260206>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. (2016). *Informe sobre Desarrollo Humano 2016. Desarrollo para todos* (N.º 1). https://hdr.undp.org/system/files/documents/hdr2016reportspanishwebpdf_1.pdf
- Ranci, C. (2010). Social Vulnerability in Europe. En C. Ranci (ed.). En *Social Vulnerability in Europe: The New Configuration of Social Risks* (pp. 3-24). Palgrave Macmillan.
- Rodríguez-Garcés, C. R., Padilla, G., y Vargas, H. (2018). Apoyo familiar y docente percibido: Valoraciones que niños, niñas y adolescentes hacen de los nuevos componentes de la calidad educativa en Chile. *UCMaule*, 55, 71-95. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.55.71>

- Salmela-Aro, K., Mutanen, P., Koivisto, P., y Vuori, J. (2010). Adolescents' future education-related personal goals, concerns and internal motivation during «Towards Working Life» group intervention. *European Journal of Developmental Psychology*, 7(4), 445-462. <https://doi.org/10.1080/17405620802591628>
- Sawyer, S. M., Azzopardi, P. S., Wickremarathne, D., y Patton, G. C. (2018). The age of adolescence. *The Lancet Child y Adolescent Health*, 2(3), 223-228. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(18\)30022-1](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30022-1)
- Schwartz, S. J. (2006). Predicting identity consolidation from self-construction, eudaimonistic self-discovery, and agentic personality. *Journal of Adolescence*, 29(5), 777-793. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.11.008>
- Schwartz, S. J., y Petrova, M. (2018). Fostering healthy identity development in adolescence. *Nature Human Behaviour*, 2, 110-111. <https://doi.org/10.1038/s41562-017-0283-2>
- Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., Weisskirch, R. S., y Rodriguez, L. (2009). The relationships of personal and ethnic identity exploration to indices of adaptive and maladaptive psychosocial functioning. *International Journal of Behavioral Development*, 33(2), 131-144. <https://doi.org/10.1177/0165025408098018>
- Schwarzer, R., y Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy Scale (GSES). En J. Weinman, S. Wright, y M. Johnston (eds.). En *Measures in health psychology: A user's portfolio* (pp. 35-37). Nfer-Nelson.
- Sica, L. S., Crocetti, E., Ragozini, G., Sestito, L. A., y Serafini, T. (2016). Future-oriented or present-focused? The role of social support and identity styles on 'futuring' in Italian late adolescents and emerging adults. *Journal of Youth Studies*, 19(2), 183-203. <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1059925>
- Skhirtladze, N., Van Petegem, S., Javakhishvili, N., Schwartz, S., y Luyckx, K. (2019). Motivation and psychological need fulfillment on the pathway to identity resolution. *Motivation and Emotion*, 43, 894-905. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09795-5>
- Tikkanen, J. (2016). Concern or confidence? Adolescents' identity capital and future worry in different school contexts. *Journal of Adolescence*, 46, 14-24. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.10.011>
- Tikkanen, J., Bledowski, P., y Felczak, J. (2015). Education systems as transition spaces. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(3), 297-310. <https://doi.org/10.1080/09518398.2014.987853>
- Trizano-Hermosilla, I., y Alvarado, M. (2016). Best Alternatives to Cronbach's Alpha Reliability in Realistic Conditions: Congeneric and Asymmetrical Measurements. *Frontiers in Psychology*, 7(769), 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00769>
- Vasey, M. W. (1993). Development and cognition in childhood anxiety: The example of worry. En R. J. Prinz y T. H. Ollendick (eds.). En *Advances in Clinical Child Psychology* (pp. 1-39). Plenum.
- Vásquez-Rocca, A. (2008). Zygmunt Bauman: Modernidad Líquida y Fragilidad Humana. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 19(3), 1-9. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18101917>
- Vera-Noriega, J. A., y Valenzuela-Medina, J. E. (2012). El concepto de identidad como recurso para el estudio de transiciones. *Psicología y Sociedad*, 24(2), 272-282. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000200004>
- Weinstein, J. (2001). Joven y alumno: Desafíos de la enseñanza media. *Última década*, 9(15), 99-119. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362001000200005>
- Woodman, D. (2020). Generational change and intergenerational relationships in the context of the asset economy. *Distinktion: Journal of Social Theory*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/1600910X.2020.1752275>
- Yuan, R., y Ngai, S. S. (2019). Generating Identity Capital from Family Capital and Personal Agency: A Mediation Analysis. *Journal of Adult Development*, 26(1), 71-80. <https://doi.org/10.1007/s10804-018-9306-0>