



Universitat
de les Illes Balears

El proceso de integración del adolescente inmigrante latino en Palma de Mallorca: ¿Cómo influye en su proyecto de vida?

Marelis María Lorenzo de Martín

Memoria del Trabajo de Fin de Máster

Master Universitario en Intervención Socioeducativa
con Menores y Familia (MISO)

UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

2016-2017

Enero, 2017

Nombre Tutor del Trabajo: Joan Amer Fernández

Resumen

A consecuencia del desarrollo de la actividad turística de masas en las Islas Baleares, comienza un acelerado crecimiento económico que ha generado profundos cambios económicos, culturales, demográficos y sociales, dentro de los cuales se encuentra la llegada de adolescentes inmigrantes que se incorporan al sistema educativo y en la mayoría de los casos no culminan los estudios obligatorios y en caso de culminarlos no continúan estudios superiores. El objetivo de este estudio fue conocer de qué manera ha influido el proceso de integración de los adolescentes inmigrantes latinos, en el establecimiento de sus metas y aspiraciones futura. Partiendo de este objetivo, se hizo una investigación de tipo cualitativo, usando como instrumento la entrevista semiestructurada. Luego de hacer el análisis, apoyado en el software *NVivo*, se pudo concluir que el entorno donde se desenvuelve el menor ejerce una importante influencia para su desarrollo emocional y cognitivo, en esta etapa evolutiva, lo que reclama de políticas de apoyo para la familia inmigrante así como mejorar en enfoque multicultural de la escuela.

Palabras clave: adolescente inmigrante, familia, escuela, grupo de iguales.

Abstract

As a result of the development of mass tourism activity in the Balearic Islands, accelerated economic growth has begun generating profound economic, cultural, demographic and social changes. These changes included, the arrival of immigrant adolescents who join the educational system, and in most cases they do not finish the compulsory studies or in case of ending they do not continue to college or university levels. The objective of this study was getting to know how the process of integration of the Latin immigrant adolescents has influenced the establishment of their future goals and aspirations. Starting from this objective, a research of qualitative type was undertaken, using as instrument the semi-structured interview. After the analysis, based on the *NVivo* software, it was possible to conclude that the social environment where the child develops exerts an important influence for their emotional and cognitive development, in this developmental stage, which demands of policies of support for the immigrant family as well as improving the multicultural approach of the school.

Key words: immigrant adolescents, family, school, peer group.

ÍNDICE

ÍNDICE.....	3
Índice de Tablas.....	5
Índice de Gráficas.....	5
INTRODUCCIÓN	6
I PLANTEAMIENTO TEÓRICO	8
I.1 Adolescencia	8
I.2 Identidad	9
I.3 Adolescente inmigrante	11
I.4 Familia	13
I.4.1 Familias inmigrantes.....	16
I.5 Escuela.....	17
I.5.1 Fracaso escolar	20
I.5.2 Relación escuela familia	22
I.6 El grupo de iguales	26
I.6.1 Grupo de amigos de los jóvenes inmigrantes.....	27
1.7 Proceso de integración	28
II OBJETIVOS DEL ESTUDIO	29
II.1 Objetivo general	30
II.2 Objetivos específicos	30
III. METODOLOGÍA	30
III.1 Población y muestra	31
III.2 Estrategia de recogida de la información	32
III.3 Instrumento.....	32
III.4 Análisis de resultados	33
IV ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	34
IV.1 Análisis cuantitativo	35
IV.2 Análisis cualitativo de los datos.....	37
IV.2.1 Entorno familiar	38
IV.2.2 Entorno escolar	51
IV.2.3 Grupo de iguales	65

IV.2.4 Proceso de integración.....	71
V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	73
V.1 Limitaciones	78
V.2 Implicaciones prácticas y políticas.....	78
V.3 Líneas futuras de investigación	79
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	80
Anexos	90
A.1 Guía de entrevista.....	90

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Procedencia de los participantes.....	32
Tabla 2: Guion de entrevistas	33
Tabla 3: Leyenda de codificación de las entrevistas	34
Tabla 4: Nacionalidad y motivos migratorios	35
Tabla 5: Proceso migratorio	36
Tabla 6: Nivel de estudios de los participantes	37

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfico 1: Frecuencia de Palabras.....	37
Gráfico 2: Diagrama de variables relacionados con el entorno familiar	38
Gráfico 3: Diagrama de variables relacionadas con el entorno escolar	52
Gráfico 4: Diagrama de variables relacionadas con el grupo de iguales.	66

INTRODUCCIÓN

A consecuencia del desarrollo de la actividad turística de masas a partir de la década de los sesenta del siglo XX en las Islas Baleares, comienza un acelerado crecimiento económico que ha generado profundos cambios económicos, culturales, demográficos y sociales, generando un aumento considerable de la demanda de mano de obra, lo que convirtió la región en centro de asentamiento de un elevado número de inmigrantes (Pascual, 2008 y Salvá, sf).

Pascual (2008) divide el movimiento migratorio en las islas en tres etapas, una primera etapa que va hasta 1970 donde la inmigración era mayoritariamente de origen peninsular, trabajadores temporarios que llegaban a instalarse. Una segunda etapa que va desde 1971 a 1990, en este periodo se consolida la inmigración peninsular y surge una incipiente inmigración residencial de origen europeo, a comienzo de los ochenta hay un incremento de las migraciones latinoamericanas. Por último, la autora sitúa el inicio de la tercera etapa a comienzos de 1990, como consecuencia de la elevada demanda de servicios turísticos y la necesidad de nuevas infraestructuras, generando el acelerado aumento de trabajadores inmigrantes provenientes de América Latina y África.

Por su parte Salvá, (sf) destaca el inicio del proceso migratorio extranjero de masa en la década de los 70 basado en una migración residencial de europeos con finalidades de ocio, descanso y retiros, representado en su mayoría por Alemanes y Británicos, así mismo señala que a partir de la década de los 90 se inicia un nuevo modelo migratorio caracterizado por la presencia de migrantes laborales de origen europeo y extraeuropeo a consecuencia de la alta atracción del mercado laboral en las Islas Baleares, influido por los efectos del desarrollo turístico y el aumento de la inmigración de extranjeros no laborales.

En las Islas Baleares se ha desarrollado un modelo migratorio dual que la ha convertido en espacio de acogida de migrantes procedentes de países desarrollados y menos desarrollados con motivación residencial y también laboral. (Salvá, sf). Destacándose que la migración laboral menos cualificada procede de países comunitarios del este de Europa y países extracomunitarios conformados por latinoamericanos y africanos.

Sin embargo es a partir del año 2000 que en España y Las Islas Baleares, la inmigración es considerada un “hecho social” y comienza a imponerse en los debates públicos siendo reconocida por las instancias oficiales, ya que los autóctonos se ven obligados a incluir al otro en sus prácticas sociales (Pascual, 2008). En el estudio de Pascual (2008) se habla de los cambios en las características migratorias de los últimos años que destacan la reagrupación familiar y la llegada de la segunda generación, fenómeno social que propicia la incorporación de los menores extranjeros al sistema educativo español. Todo este acontecimiento hace que las instituciones se vean en la necesidad de diseñar políticas educativas para atender la diversidad en la escuela como son los planes de acogida y de inmersión lingüística y cultural.

A consecuencia de este proceso demográfico han sido muchos los adolescentes que llegaron a Mallorca por decisión de sus padres, quienes abandonaron en muchos casos su lugar de origen buscando un futuro mejor para sus hijos. Estos jóvenes atraviesan un proceso biológico complejo, propio de su etapa evolutiva, aunado a esto les corresponde enfrentar un proceso migratorio justo en la etapa en donde están definiendo su identidad, es decir, sus metas y su proyecto de vida.

Este estudio se va a centrar en una muestra de jóvenes inmigrantes latinoamericanos que llegan a Mallorca cuando están atravesando el periodo de la adolescencia, en la mayoría de los casos las familias de estos jóvenes pertenecen al grupo de inmigrantes laborales menos cualificada por lo que Ballester y Oliver (2003) advierten sobre la dureza a la que se enfrentan estos inmigrantes por el hecho de convivir con vecinos que en ocasiones los rechazan, la competencia en los lugares de trabajo, el autoconcepto de excluidos, pérdidas y rupturas familiares, situaciones de sobreexplotación, cambios frecuentes de domicilio y escuela, a lo que el menor no es indiferente.

La justificación de este estudio de investigación está relacionada con optimizar el proceso de integración de estos jóvenes a quienes sus padres han traído con la intención de mejorar su calidad de vida, sin embargo todo proceso migratorio genera inestabilidad y estos jóvenes llegan al lugar de acogida en una etapa formativa que definirá la manera en que vivirán los años adultos, orientando su estilo de vida a través de hábitos que pueden convertirse en factores de riesgo o factores de protección.

En este sentido es importante enmarcar el objeto de estudio haciendo referencia a los conceptos de adolescencia, identidad y adolescente inmigrante, así como una revisión de diferentes estudios que aportan elementos para la reflexión de las influencias del entorno (familia, grupo de iguales y escuela) en el proceso de adaptación, haciendo énfasis en el fracaso escolar así como en la relación escuela familia.

En segundo lugar se aplicara un estudio cualitativo aplicando una entrevista a un grupo de jóvenes que llegaron a Mallorca en el periodo de la adolescencia, centrada en los aspectos de vulnerabilidad individual. En conjunto se pretende conocer cómo ven los propios actores que ha sido su proceso de adaptación, como se han sentido, que factores han sido determinantes para decidir su proyecto de vida.

I PLANTEAMIENTO TEÓRICO

I.1 Adolescencia

Según la Real Academia Española, adolescencia es la “edad que sucede a la niñez y que transcurre desde la pubertad hasta el completo desarrollo del organismo”, sin embargo aunque según esta definición solo parece referirse a un periodo de tiempo, la adolescencia contempla un proceso complejo que atraviesa el individuo.

Pascualini y Llorens (2010) resumen el significado etimológico de este vocablo como la acción de estar en proceso de crecimiento y desarrollo por estar carente aún de lo necesario para ello.

Según Krauskopf, (citado en Pascualini y Llorens 2010) la adolescencia es un período crucial del ciclo vital en que los individuos toman una nueva dirección en su desarrollo, alcanzan su madurez sexual, se apoyan en los recursos psicológicos y sociales que poseen, asumen para sí las funciones que les permiten elaborar su identidad y plantearse un proyecto de vida propio.

Como explica Mir (2012), “cuando hablamos de adolescencia nos referimos a una etapa de transición que permite a la persona despedirse de su infancia para dar entrada a la vida adulta” (pp.167). Es decir que estos jóvenes están pasando por un proceso emocional complicado que suele ser definida como un periodo de cambio, crecimiento y

transformación desde la inmadurez infantil a la madurez física, psicosocial y sexual de la edad adulta.

Por otra parte, para Bernuz y Susin (2010), la adolescencia constituye un proceso de integración social a la vez que de construcción de la persona, de su identidad. Es decir, que esta construcción de identidad depende del entorno en el que se desarrollan y de las formas de interacción con el medio. Tal como señala Erikson (1992), la formación de una identidad es un proceso de exploración de alternativas y elección de roles o de formas de desempeñarlos. Por lo que podemos concluir que el adolescente atraviesa un periodo de cambios físicos, sexuales y emocionales en donde a través de la interacción con el medio va a construir su identidad, a desarrollar su personalidad (Kimmel y Weiner, 1998). El adolescente se enfrenta al proceso de construcción de identidad la cual se configura con el componente social, en la pertenencia e interacción con los otros.

Marcia (1980) define la crisis de identidad que sufren los adolescentes, en donde han dejado de ser niños pero tampoco son adultos, como la necesidad del sujeto de construir su identidad para establecer una forma propia de relacionarse con el medio y definir las maneras en que quiere ser percibido por los otros.

I.2 Identidad

Contreras, Balcazar, Zamatla, Gurrola y Peña (2009) nos señalan que existen tres grandes categorías en las que se desarrolla la identidad: el vínculo de integración espacial, la cual está encuadrada en la imagen de sí mismo; el vínculo de integración temporal, que encuadra los acontecimientos del pasado y planes de futuro del adolescente y por último el vínculo de integración social, donde se encuentran la familia, amigos, escuela, valores, creencias, moda, sociedad, medios de comunicación, etc, por lo que podemos concluir que la identidad es fluctuante y está estrechamente ligada a la interacción social.

Marcia (1993) describe cuatro estatus de identidad basados en la cantidad de exploración y compromiso que el adolescente experimente o haya experimentado: “Logro de identidad”, significa que el adolescente ha concluido un periodo de exploración y ha adoptado una serie de compromisos relativamente estables y firmes. “Moratoria”, es cuando el adolescente se haya en un estado de exploración activa y no ha efectuado compromiso alguno o al menos este no es intenso. “Cerrazón”, significa que el adolescente ha asumido un compromiso sin

exploración mediante la adopción de los roles y valores de figuras de identificación temprana como los padres y por último “la difusión de identidad”, la cual indica que el adolescente no ha explorado entre diferentes alternativas relevantes o ha realizado una exploración errática que no ha generado ningún compromiso relevante.

Para facilitar su interpretación Marcia, (1993) dividen estos estatus en dos grupos: estatus activos (logro de identidad y moratoria) asociados generalmente a características positivas: altos niveles de autoestima, autonomía y razonamiento moral.; y los estatus pasivos (cerrazón y difusión) asociados a características más negativas como son bajos niveles de autonomía y razonamiento moral y mayor grado de convencionalidad y conformismo.

Por otro lado Zacaes, Iborra, Tomas y Serra (2009) señalan que la crisis de identidad se ha resuelto de modo adaptativo cuando se logra un ajuste satisfactorio entre la autodefinición personal y los roles sociales que el sujeto desempeña. Es decir que el desarrollo de la identidad está fuertemente ligado a la interacción social y se presenta como una tarea crucial durante la adolescencia (Erickson, 1968). Sin embargo, aunque “la identidad de las personas y los grupos son cambiantes, complejas y están en constante construcción, afectada por diferentes factores” (González, 2014 pp.109), para el adolescente su principal tarea evolutiva consiste en resolver su crisis de identidad y en base a esta construcción de identidad organiza sus habilidades, necesidades y deseos para adaptarlos a las exigencias de la sociedad Erickson (1968) Es decir, que para el adolescente es importante lograr un ajuste entre las características personales y lo que pide el entorno para ser aceptado socialmente. De acuerdo con Castells (2004), la identidad es un conjunto de valores que proporciona un significado simbólico a la vida de las personas, reforzando su sentimiento como individuos (o autodefinición) y su sentimiento de pertenencia.

Como hemos visto, la identidad es una categoría construida socialmente, pero son un conjunto de signos y actitudes que definen al individuo, sin embargo, la identidad étnica según Phinney y Ong (2007) forma parte de la identidad social, se refiere al autoconcepto derivado a la pertenencia a un determinado grupo social, ya sea, nacional lingüístico, religioso o étnico, y se continua desarrollando a través del tiempo por un proceso de aprendizaje e interacción social.

Para comprender mejor el término Vidaña (2014) define la etnicidad como un criterio de pertenencia basado en un conjunto de ideas, símbolos y sentimientos, constantemente recreados y redefinidos en la práctica cotidiana de los individuos, al vincular su identidad con la afiliación a grupos que se consideran caracterizados por alguna particularidad cultural. Se puede concluir entonces que la identidad étnica se distingue de la etnicidad, en que esta se refiere a los patrones grupales, mientras la identidad étnica se relaciona con la adquisición individual de los patrones grupales.

I.3 Adolescente inmigrante

Como hemos visto la construcción de identidad está estrechamente ligada a los procesos de interacción social, en el caso de los adolescentes los tres principales referentes de su medio son, la familia, la escuela y los pares. Son los tres entornos donde el adolescente va construyendo su identidad a través de costumbres, normas, cultura, religión, etc. Todo esto coloca al adolescente inmigrante ante retos y dificultades específicos, sobre todo si la emigración coincide con la adolescencia ya que como señala Siguan (2003) el adolescente debe enfrentarse al fenómeno de aculturación, verse sometido a cambios o adaptación de su cultura natal por la cultura del lugar actual de residencia.

El adolescente inmigrante se enfrenta a las realidades de dos culturas diferentes además de dominar las tareas propias de la edad como son la autoeficacia (self-efficacy) y el desarrollo de la identidad (Reitz, Motti y Asendorpf, 2014).

Como afirma Giro, (2006) los procesos de construcción identitaria son uno de los fenómenos sociales que más se ve afectado por los procesos migratorios debido a que la percepción que tienen los individuos sobre sí mismos se ve sometida a fuertes tensiones cuando ese pensamiento se pone en marcha en contextos en los que los grupos, los valores o las costumbres, divergen de los que constituyen las referencias habituales (cercasas o íntimas).

Sobre todo en el caso de jóvenes que llegan al país de acogida a partir de los 12 años, ya que su proceso de socialización comenzó en una cultura diferente, entendiendo la cultura como la suma total de los modos de vida de un grupo, por ejemplo, las tradiciones, rituales, valores y religión, la cual, en la mayoría de los casos es sostenida en el entorno familiar del adolescente mientras que a él le toca interactuar con la nueva cultura de acogida.

Como ya se ha explicado el adolescente se encuentra en un proceso natural de transición donde necesita hacerse un sitio en el que se reconozca su independencia, por lo tanto es de suma importancia el contexto social en el que tenga lugar dicho desarrollo, en el caso del inmigrante adolescente, aunado a la crisis de identidad propia de esta edad, se pueden presentar otras crisis personales a consecuencia del cambio de vida, desarraigo y ruptura de vínculos familiares y amistades.

Funes (2000) hace una clasificación del inmigrante adolescente de acuerdo al tiempo que llevan en el país de destino y la forma familiar en que han llegado; a) los que nacieron en el país de llegada, b) los que llegaron con edades considerados adolescentes, que vienen acompañados de algún familiar adulto o por reagrupación y por ultimo distingue aquellos que realizan el proceso migratorio en soledad sin ser mayores de edad.

Este estudio está enfocado en el segundo grupo, los adolescentes recién llegados, los cuales como señala el autor requieren de un trato cauteloso debido al nivel emotivo en que se encuentran "...irrupción y cambio drástico de panorama vital en ese punto delicado de su evolución personal" (pp.127). Aunado a toda la serie de dificultades que enfrenta el adolescente, el joven inmigrante también tiene que enfrentarse a la incompatibilidad de culturas, a las diferencias de valores interiorizados con respecto al adolescente autóctono, a las necesidades económicas de primer orden que enfrentan sus familias por el proceso migratorio lo cual en muchos casos los obliga a incorporarse en el mercado laboral a temprana edad, adquiriendo responsabilidades y perdiendo la vivencia del proceso de desarrollo evolutivo que se espera de la etapa adolescente. (Funes, 2000; Vecina y Fullana, 2006)

Si como ya dijimos antes, el adolescente se encuentra en un proceso de construcción de su identidad y configuración del autoconcepto, ahora entra como señala Vecina y Fullana (2006) en una dinámica de negociación en la que intenta modificar la imagen que presenta frente al exterior para ser aceptado y al mismo tiempo se modifica la percepción que tiene de sí mismo, puesto que una buena parte de la conciencia individual se configura en el componente social, es decir en la pertenencia e interacción social.

El adolescente inmigrante entra en un proceso donde debe crear su identidad cultural definida como el grado en que los inmigrantes se identifican con su grupo étnico y con la sociedad en general (Phiney, Berry, Vedder y Liebkind, 2006). Comienzan con el proceso de aculturación el cual define Parra (2015) como un proceso por el que dos culturas, puestas en contacto, sufren modificaciones.

Como ya se ha explicado, el proceso de construcción de nuevas identidades se produce de forma bidireccional, por lo que se hace relevante valorar la interacción del adolescente con su entorno, reflejado en las tres variables principales que representan el medio donde se desenvuelve el adolescente en su llegada al nuevo destino: la familia, la escuela y el grupo de iguales.

I.4 Familia

La familia la definen Amar, Abello y Tirado (2004), como el núcleo fundamental de la sociedad que estructura una suma de valores y varía según cada cultura. La familia sirve de contexto para el desarrollo y la socialización de sus miembros, es el medio donde se reproducen y transmiten riesgos y beneficios socioeconómicos, educativos, humanos y culturales a las siguientes generaciones. Teniendo en cuenta que la familia es el núcleo que sirve de contexto para el desarrollo y la socialización de sus miembros, es a partir de la estructura y de los valores establecidos dentro de cada familia, que se dan los primeros procesos de socialización (Triana, Ávila & Malagón, 2010), mediante el cual los menores comienzan a construir y consolidar su identidad individual y social, es mediante este proceso que se prepara a los niños y niñas con actitudes y valores para adaptarse a la sociedad en la cual se enmarca la estructura familiar.

Las familias actúan como un mecanismo de socialización que facilita la incorporación del menor a la sociedad, transmitiendo los valores, las formas de pensar y las conductas deseadas (Aguirre, 2000).

La familia sigue siendo la influencia más importante sobre el menor, esto no solo se debe a que las influencias familiares son las primeras y las más persistentes, sino que además las relaciones familiares suelen caracterizarse por una gran intensidad afectiva, que marca las relaciones futuras del menor.

Diversos autores (Galicia, Sánchez y Robles, 2009) señalan que la familia es una de las fuerzas más poderosas que facilitan o dificultan el desarrollo de competencias de adaptación social de los adolescentes. Se podría decir que la familia es la responsable de que se desarrollen exitosamente en lo afectivo, sexual, intelectual y social. Sin embargo como explican Palacios y Palacios (2002) la familia vive una de sus principales crisis cuando los hijos llegan a la adolescencia y confrontan fuertemente la congruencia y solidez de la forma como se ejerce la autoridad en la crianza, es en esta etapa donde un buen desarrollo de habilidades de comunicación y expresión de afectividad pueden influir en el proceso de adaptación del adolescente (Barrera, 2010), a lo que también se suman los factores externos como la pobreza y la exclusión social (Alcalde y Pavéz, 2013), que dificultan un proceso equilibrado y justo de adaptación social.

Por otro lado hay autores que afirman (Nunes, Rigotto, Ferrari y Marin, 2012; Aragón y Bosques, 2012; Jaramillo, Pérez y González, 2013) que los ambientes de crianza en la adolescencia influyen de manera significativa en el desarrollo psicológico saludable y el éxito en la escuela, así como en desenlaces psicopatológicos, como el uso y abuso de drogas, la conducta agresiva y los problemas de ansiedad. Asociando las conductas desadaptativas de los adolescentes a un clima familiar negativo caracterizado por la presencia de frecuentes conflictos, la existencia de problemas de comunicación entre padres e hijos, así como a la carencia de cohesión afectiva y apoyo parental.

Los autores resaltan la importancia de un estilo parental con comunicación asertiva, donde se use la negociación del conflicto y en donde se tomen en cuenta las necesidades del adolescente en la normativa familiar; todas estas son características del estilo parental democrático, basándonos en los estilos parentales de crianza definidos por Ereta y Delpino (2013): el estilo parental democrático es el que se refiere a los padres que transmiten positivamente afectos en las relaciones con los hijos, consensuan la toma de decisiones respecto a las normas y mantienen comunicación abierta, tanto para escuchar como para buscar ser escuchados por sus hijos. Luego señala el estilo parental permisivo que se refiere a los padres sobreprotectores y consentidores, los cuales tienden a no establecer nítidamente las normas, a establecerlas en escaso número o a establecerlas y no ejecutarlas; sus afectos no resultan bien transmitidos y establecen una comunicación infrecuente con

sus hijos. Por último, los padres con estilo parental autoritario se distinguen porque las normas son rígidas, establecen una escasa comunicación bidireccional y encuentran dificultades para la transmisión de afectos a sus hijos.

Por lo tanto, es a través de unas pautas de crianza adecuadas que las familias facilitan el desarrollo de habilidades sociales así lo destacan Mestre, Pérez, Tur, Diez, Soler, y Samper (1999) cuando dicen que tanto las normas que establecen como los procedimientos que utilizan para hacerlas cumplir, además del grado de afectividad, el tipo de comunicación y el apoyo entre padres e hijos son esenciales para el crecimiento personal, la interiorización de valores y la adquisición de habilidades sociales en los menores.

También Richard de Minzi (2005) encontró que es en las familias democráticas donde se promueven afrontamientos adaptativos y protectores ante la depresión y la soledad, mientras que las familias autoritarias generan inseguridad, evitación de los problemas, afrontamientos desadaptativos y depresión.

Dentro de las prácticas de crianza, Mestre, Samper, Tur y Diez (2001), alertan sobre la importancia de la dimensión afectiva en las relaciones familiares, las cuales incluyen las evaluaciones positivas del menor, el apoyo emocional y la coherencia en la aplicación de las normas, además destacan que deben adecuarse a la edad o nivel de desarrollo. Así mismo Ramírez (2002) señala que las prácticas de crianza inadecuadas tienen mayor probabilidad de presentar problemas de conducta, en concreto el afecto negativo predice una conducta agresiva, problemas de atención y de comportamiento, mientras que el control autoritario predice ansiedad y depresión, por último, el énfasis en el logro predice ansiedad, depresión y problemas sociales.

Martínez (2010) nos señala que la influencia de los modelos en la familia para el desarrollo de competencias sociales, es trascendental para facilitar la autorregulación emocional o para generar conductas prosociales en la infancia.

Por otra parte la estructura familiar representa un factor importante para la integración y los logros de las segundas generaciones (Aparicio y Portes, 2010), en vista de que las familias de hoy se hallan a cierta distancia del modelo tradicional en el que las generaciones anteriores fueron socializadas. Los contextos familiares y sociales que

enmarcan la realidad en la que los adolescentes viven, se forman y desarrollan en España es muy diverso y se encuentran en constantes cambios y depende de las características sociodemográficas del grupo, de la población socioeconómica de sus miembros, de los rasgos culturales que portan, y de las decisiones que padres y madres adoptan respecto a la educación de sus hijos (Ereta y Delpino 2013).

Resulta importante saber con quién conviven los hijos, si con familias compuestas por ambos progenitores o con uno solo de ellos. En el caso de las familias monoparentales la atención a los hijos se hace más difícil tanto por el menor tiempo del que dispone el padre o la madre sola y por ser más reducidas sus redes de relación, lo que puede tener como consecuencia que los hijos caigan en conductas socialmente no deseables que puede abocarles a la marginalización (Portes, Aparicio, Haller, y Vickstrom, 2010).

I.4.1 Familias inmigrantes

El proceso migratorio suele generar un cúmulo de cambios en la convivencia familiar, por lo que Martínez (2010) destaca la importancia de considerar los cambios en la estructura y la dinámica familiar que puedan alterar las pautas de crianza (valores, normas, resolución de conflictos, comunicación, entre otros) para evitar conflictos y generar estrategias de afrontamiento y de resolución de problemas que faciliten su desarrollo psicosocial.

A la familia inmigrante le corresponde incorporar a sus hijos en el sistema educativo del lugar acogida y tal y como lo plantea Besalú, (2002) para contribuir con su éxito escolar deben ofrecer un entorno estable, ordenado y afectuoso, una actitud positiva hacia la escuela, el profesorado y los aprendizajes escolares, unas expectativas realistas y optimista con respecto a su desarrollo personal y profesional y una actitud abierta hacia la sociedad receptora, con una disposición favorable al diálogo y al intercambio.

Sin embargo, como destacan Aparicio y Veredas (2003), esta influencia del entorno familiar en la integración escolar de los menores de origen extranjero está condicionada a diferentes variables entre las que destacan: la emigración familiar, o la reagrupación del menor posterior a la emigración de los padres, nivel educativo de los progenitores, condiciones laborales y económicas de éstos, monoparentalidad de hecho y el carácter de las redes sociales de los padres.

En el caso en que los padres o madres emigran solos y dejan a los hijos al cuidado de los abuelos o familia extensa mientras resuelven su situación económica y consiguen solventar su situación migratoria, para luego hacer la reagrupación familiar, tanto el tiempo que ha transcurrido como la forma en que se haya producido la separación y reagrupación, influye en la composición de los hogares, en su clima emocional, sus expectativas, sus prioridades, sus sentimientos de culpa o frustración y en la forma de recuperar el tiempo perdido o constatar que el costo material o sentimental ha sido compensado (Pascual, 2008).

En el caso de las familias que emigran con sus hijos, los padres suelen trabajar durante muchas horas al día, es un nuevo comienzo que exige muchos sacrificios económicos y sociales, lo que provoca la necesidad de delegar el cuidado de los más pequeños y en el caso de los adolescentes se les delega más responsabilidad y se les dan más libertades por no tener tiempo para dedicarse a la atención de sus necesidades y mucho menos pueden estar atentos a los posibles factores de riesgo a los que estén expuestos.

Según las estadísticas (Pascual, 2008) la reagrupación es más frecuente que la emigración de todo el núcleo familiar, por lo tanto las familias de origen inmigrante se encuentran vinculadas y arraigadas a dos entornos sociales, ya que la mayoría ha sido formada en un “allá” y un “aquí”, con todo lo que implican los diferentes procesos de socialización.

Queda claro que el clima familiar donde se desarrolla el adolescente es fundamental para la comprensión de funcionamiento y adaptación social aunque el proceso de construcción de identidad del adolescente implica pasar por un alejamiento del núcleo familiar buscando nuevos espacios y nuevas relaciones, sin embargo según señala Pascual (2008) uno de los ámbitos que sigue teniendo mayor importancia para ellos es la vida en familia.

I.5 Escuela

La escuela como difusora de valores y normas de la sociedad tiene responsabilidad a la hora de socializar a los adolescentes inmigrantes y sirve de marco de referencia hacia la integración y la igualdad.(Vecina, 2005) La escuela funciona como un entorno favorable para facilitar la integración del menor así como la de su familia, sin embargo al adolescente inmigrante recién llegado le corresponde enfrentarse al proceso educativo con una serie de desventajas con respecto a sus iguales autóctonos.

Aunado a eso, como ya se ha explicado el adolescente atraviesa un proceso cambios físicos psíquicos propios de su proceso evolutivo, que generan inestabilidad emocional, como describen Vecina y Fullana (2006)

El alumno adolescente entra en una etapa de cambios conductuales en donde tiene lugar un desarrollo moral fuertemente condicionado por los valores que vaya descubriendo, aquellos que ya comparte, transmitidos por la familia comienzan a ser condicionados, unos serán fusionados con los nuevos y otros serán simplemente rechazados, necesita que se le reconozca su independencia. (p.5)

Todo esto destaca la importancia del contexto social en donde se desenvuelve el adolescente, siendo la escuela el lugar donde pasa gran parte de su desarrollo, la construcción de su identidad, su autoconcepto y el tener una autoestima elevada puede depender en gran medida de la interacción social en el contexto escolar en el que se encuentren por lo tanto,

“una situación de inferioridad con respecto a la cultura dominante que pueda transmitir la escuela ...y la base de unas representaciones sociales en la que los inmigrantes aparezcan infravalorados puede repercutir en forma negativa en la configuración del autoconcepto de estos alumnos propiciando la interiorización de una posición de inferioridad y la idea de un rechazo hacia el marco escolar...”
(Vecina y Fullana (2006) p.12)

El alumno inmigrante enfrenta una serie de cambios sociales, personales y económicos que le originan una sensación de inestabilidad y desorientación, la desestructuración familiar, la inestabilidad familiar unida a los problemas económicos, la desatención del desarrollo emocional del menor, la tensión a la que se somete en un entorno desconocido con frecuencia hostil, el desconocimiento de la cultura y de la lengua, la pérdida de familiares y el grupo de amigos y la necesidad de crear uno nuevo donde llega. (Vecina, 2005)

Torremocha (2002) concluye que entre los factores que más inciden en la integración de los menores extranjeros en el sistema educativo español son: el idioma, la nacionalidad o área de origen, los hábitos del país de origen, la familia y la relación que estos niños mantienen tanto con los niños autóctonos, como con los profesores.

Como se puede apreciar son una serie de factores los que se suman al difícil proceso que atraviesa el adolescente por lo que Funes (2000) advierte de la necesidad de prestar especial atención hacia el grupo de alumnos adolescentes recién inmigrados, debido a la difícil situación a nivel emotivo en que se encuentran por el cambio drástico del panorama vital en ese punto delicado de su evolución personal.

El adolescente necesita de refuerzos y estímulos positivos para configurar un autoconcepto positivo y un autoestima elevada es por eso que cuanto más participe se haga a estos alumnos, mientras existan menos prejuicios y percepciones negativas haya hacia ellos más positiva será la autoimagen que establezcan, (Vecina y Fullana 2006) es por esto que el docente juega un papel fundamental ya que es quien tiene la relación directa con el alumno en el entorno escolar, sin embargo como afirma Vecina, (2005) el docente “además de ser un profesional es un ser social con sus preocupaciones, prejuicios, ideas y principios los cuales orientan su conducta en una u otra dirección”.

El autor explica que el docente en el propio ejercicio de su labor lleva a cabo una clasificación, un tanto mecánica, basada en el mundo subjetivo que lo rodea, los alumnos y la interacción que tiene lugar en el aula. Por otro lado, Fernández (2007) indica que en la escuela se practica un claro «nacionalismo metodológico», que tiende a homogeneizar, clasificar y actuar con el alumnado según su nacionalidad o procedencia étnica. De esta forma se destaca el riesgo de que si esta categorización se hace en base a minorías étnicas se puede producir la desigualdad en el trato con los alumnos lo que traería como consecuencia la exclusión de aquellos cuyo paso por la escuela debería ayudar a suavizar su proceso de adaptación social y su inserción en un futuro competitivo en igualdad de condiciones (Vecina, 2005).

En la relación alumno profesor está inmerso un mundo subjetivo que consciente o inconscientemente orienta su conducta y la comunicación verbal y gestual con el otro entre los cuales no solo hay diferencias culturales sino también la forma de entender el mundo cotidiano es distinta (Vecina, 2005) sin embargo debido a las series de desventajas socioculturales del alumno inmigrante, este tiene un alto grado de dependencia escolar en donde el profesor ejerce una fuerte influencia ya que el adolescente debe adaptarse al nuevo medio para ello entra en una dinámica de negociación en la que intenta modificar la imagen

que presenta frente al exterior con el fin de ser aceptado, al mismo tiempo se produce una circunstancia que modifica la percepción que tiene el sujeto de sí mismo (Vecina y Fullana 2006).

I.5.1 Fracaso escolar

El fracaso escolar es un proceso lento y no un hecho puntual, consecuencia de una acumulación de desencuentros del estudiante con la escuela (Mena, Fernández y Riviére, 2010), Aristimuño (2015) lo define como, el hecho de no aprobar en el tiempo previsto, ya sea por rezago, repetición o desafiliación, del tramo educativo que se está transitando; pero también existen autores como Marchesi (2003) que asocian el fracaso escolar con aquellos alumnos que al término de la educación obligatoria no se sienten interesados en realizar nuevos aprendizajes o no se sienten capaces para ello. Se podría entender entonces que los alumnos que fracasan en el sistema educativo son aquellos que al finalizar su permanencia en la escuela obligatoria no han alcanzado los conocimientos y habilidades que se consideran necesarios para manejarse de forma satisfactoria en la vida social, laboral o proseguir estudios.

Queda claro que el fracaso escolar es una forma de exclusión social que debe ser atendida por los sistemas educativos contemporáneos formulando estrategias que permitan no solo incluir sino retener a los estudiantes en el sistema educativo, logrando que egresen con niveles de suficiencia que los hagan aptos para integrarse a la vida social y laboral (Aristimuño, 2015).

La postura convencional habla de fracaso escolar enfocado en la actitud del estudiante frente a los estudios, no obstante, en la actualidad diversos autores ponen la mira en las características del servicio educativo, analizando la adecuación de este al estudiante (Faubert, 2012 y Pedró, 2012). Como posibles elementos conducentes al abandono Aristimuño (2015) señala: la desmotivación progresiva con la oferta de la escuela, cuando sientes que el título final no sirve de mucho, la atracción relativa a incorporarse al mundo laboral, los frecuentes cambios de centro escolar, el peso de los malos profesores, haber repetido algún curso o considerar el abandono como una táctica de liberación.

Hay estudios que demuestran que la calidad del aprendizaje de los estudiantes está relacionada con la calidad de enseñanza del profesor (Hernández, García y Maquilón, 2005;

Mirete, 2014). El profesor no solo debe dominar el uso de estrategias de aprendizaje adecuadas a la intención que persigue, transmitir conocimiento o que el alumno construya su propio conocimiento, sino que también debe motivar al estudiante para que participe activamente el proceso educativo (Maquilon, 2010).

La motivación es un factor de suma importancia en el proceso de aprendizaje y esta no solo depende de las características personales del alumno, como expone De La Fuente y Justicia (2004), no hay un modelo de aprendizaje que no incorpore una teoría de la motivación.

Existen autores que distinguen entre metas de aprendizaje y metas de rendimiento (Elliot y Dweck, 1988), lo que da lugar a dos tipos de motivación: la motivación intrínseca que proviene del propio sujeto, el alumno muestra gran interés por la tarea y está asociada a grandes logros educativos por parte de los estudiantes y la motivación extrínseca que es la que proviene de afuera marcada por motivos sociales y la motivación al logro en busca de un objetivo reconocido socialmente.

Siendo las variables personales las que determinan la motivación escolar se hace necesario para incidir en la motivación hacer referencia al autoconcepto y las metas de aprendizaje de los estudiantes.

Aunque la familia juega un papel importante en la educación de los hijos es interesante ver como a medida que se avanza en el itinerario escolar, pierde peso el ambiente familiar en relación con el éxito o fracaso escolar y comienzan a aparecer explicaciones basadas en los individuos y sus relaciones con los iguales, grupos y colectividades diversas, por lo tanto el fracaso escolar puede estar relacionado con las dificultades que tienen las instituciones educativas para encontrar soporte en la comunidad, con el desconocimiento de las historias personales y con no tenerlas en cuenta en las dinámicas escolares, con la distancia familia institución, con los componentes interculturales y religiosos, con el origen social de los alumnos que determina las posibilidades y la igualdad de oportunidades, en relación con las fracturas personales y con la construcción de identidades complejas, la configuración de los estudios en la educación secundaria, etc (Hernández y Tort, 2009).

Hoy en día es imposible separar el mundo de la vida y el mundo de la escuela (Hernández, 2004). Se hace necesario identificar y conocer la realidad que viven los estudiantes y

adecuar las políticas educativas y estrategias de enseñanza a esa individualidad, por complicado que parezca. Como explica Birbili (2004), “La actual escuela secundaria está fallando en reconocer la identidad individual y las necesidades de los estudiantes y en facilitarles una oportunidad positiva y motivadora para aprender” (pp 313)

Los tres ejes principales de estructuración de las desigualdades sociales (etnia, clase y genero) además de las desigualdades de orden territorial y las fundamentadas en necesidades educativas especiales influyen en como tienen éxito o como fracasan los alumnos (Bonaf, 2003). Todos los alumnos no se encuentran en las mismas condiciones dentro del sistema educativo y en el caso específico del alumnado balear además de las diferencias socioeconómicas hay que añadir la necesidad de compensar las diferencias culturales, lingüísticas, religiosas, etc., debido a la diversidad presente en los centros educativos, puesto que el éxito escolar es un mecanismo importante de integración tanto en el mundo laboral como en el social y cultural. (Vidaña, 2014)

En el caso de Baleares, Pascual, Fernández y Cerda (2013) refieren que el abandono escolar presenta características propias como son: el modelo económico basado en el turismo, la tradición de bajo rendimiento educativo y los rasgos demográficos, principalmente por las migraciones. Por otro lado Adame y Salvá (2009) en su estudio señalan que las razones para abandonar los estudios que dan los jóvenes que han protagonizado casos de abandono temprano en Baleares son: sentimiento de pérdida de tiempo, desaliento por los malos resultados académicos, imposibilidad de aprobar debido a un elevado grado de dificultad, poco interés por el estudio y rechazo muy fuerte hacia la escuela.

I.5.2 Relación escuela familia

Desde tiempos remotos se ha considerado que la educación es algo exclusivo del centro escolar y su profesorado, la participación de padres y madres es vista como una intromisión, lo que hace más difícil su implicación en el proceso educativo, sin embargo en la actualidad hay distintos enfoques teóricos y prácticos sobre las relaciones familia-comunidad: un enfoque de integración de servicios comunitarios (full-service model), apropiado para zonas desfavorecidas, un enfoque funcional de implicación de las familias (family involvement), que describe los papeles y responsabilidades de los profesores y las

familias para promover el aprendizaje de los alumnos; y el enfoque organizativo que apuesta por construir capital social mediante el establecimiento de redes y relaciones con la comunidad (Warren, 2005).

La familia desempeña un papel primordial en la consecución de los estudios de sus hijos y el rendimiento académico de los alumnos es mucho más efectivo si se hace en cooperación con la familia, por este motivo se plantea la necesidad de que, la escuela funcione como un organismo de integración social abierta al exterior e integrando no solo a los maestros y alumnos sino también a la familia y comunidad en general en donde se haga una redistribución de las tareas y responsabilidades, sin embargo las relaciones familia escuela se han caracterizado por ser distantes y en muchos casos adversas (Collet y Tort, 2008).

La integración escuela familia no es una actividad sencilla de lograr, ya que existe un precedente donde la actitud del profesorado hacia las familias está muy relacionada con su propia trayectoria académica, su experiencia como alumnos, la formación académica recibida, su propia experiencia docente y los modelos relacionales entre el centro y las familias, observados y experimentados a lo largo de su trayectoria laboral tal y como lo explican Pascual y Gomila (2012). Dentro del conjunto de obstáculos y barreras que se han encontrado para facilitar la implicación de las familias en el centro escolar se destacan que el profesorado no siempre fomenta la implicación de las familias, por desconfianza en lo que pueden aportar a la mejora de la educación y por otra parte, los padres no siempre participan cuando son inducidos, debido al desconocimiento e inseguridad sobre lo que ellos pueden hacer (Christenson, 2004).

Todo este contexto plantea la necesidad de transformar la profesionalidad del docente, que mantiene un modelo de no inclusión de la familia en el centro, partiendo de una situación en la que una pesada historia de malentendidos, incomprensiones, suspicacia, desconfianza u hostilidad, hace que los obstáculos a superar sean muchos (Dubet, 1997).

Existe la necesidad de desarrollar un profesionalismo que abra las escuelas y los profesores a los padres y al público, a las familias y la comunidad, fomentando un aprendizaje contextual que estimule la participación e integración de todos. (Hargreaves, 2000)

Por otro lado está el hecho de que la familia ha pasado a jugar el rol de clientes de la escuela, donde su participación se limita a exigir calidad en la educación de sus hijos, lo que en muchas ocasiones produce el enfrentamiento con el profesorado. (Bolívar, 2006). Garreta (2008) añade que dentro de los obstáculos que dificultan la implicación de los padres habría que añadirse que los profesores ven que en muchos casos la actitud más común de los padres es apoyar a los hijos en vez de colaborar, por otra parte los padres en muchas ocasiones desconocen el funcionamiento del colegio.

Sin embargo la realidad nos muestra la necesidad de formar ciudadanos justos y ofrecer igualdad de oportunidades a través de un cambio de cultura donde prevalezca la participación activa de la familia dentro del proceso educativo. La participación debe asociarse igualmente a las formas de trabajo colectivo en todos los niveles de la vida del centro y, por otra parte, cuando los problemas aumentan de modo que la escuela no puede con ellos en solitario, se impone la colaboración mutua entre familias y centros educativos para la formación de la ciudadanía. Bolívar (2006).

Según refiere Dryfoos (2002) este enfoque, *community schools*, parte del principio de que la educación requiere, para poder desarrollarse mínimamente, de comunidades saludables, a lo que se puede aportar que a través de este enfoque se facilita la integración de las familias.

En el caso de las familias inmigrantes el nivel de participación en la escuela es aún más escaso, aunque se manifiesta un leve aumento cuando se refiere a la asistencia a las reuniones y en el conocimiento que tienen los padres y madres inmigrantes del tutor de sus hijos, descendiendo en la asistencia a las celebraciones, actividades pedagógicas y fiestas de la escuela, mientras que donde menos participación tienen los padres inmigrantes es en las reuniones del AMPA y el Consejo Escolar (Baraibar, 2005; Bueno y Belda, 2005). Aparicio (2003) señala que este nivel de participación desciende aún más en la etapa secundaria.

Garreta, (2008) menciona que en los obstáculos que dificultan la implicación de los padres están, el desconocimiento del sistema educativo, escaso interés de los padres, la incompreensión de los padres de lo que pide la escuela, conflicto cultural de la escuela con

la familia, el profesorado a menudo no comprende lo que quieren y piden las familias y la falta de preparación e interés del profesorado. En este sentido, Intxausti (2010) señala que la escuela no puede mantenerse al margen de su universo familiar puesto que de ella puede obtener mayor conocimiento y comprensión sobre el alumnado y puede, en colaboración, convertir sus recursos en beneficio educativo para el mismo, es decir que la enseñanza integradora y de calidad puede ser la clave para gestionar la convivencia en una sociedad plural, (Garreta, 2008) apoyando la posición de asumir una responsabilidad compartida refiriéndose a la incorporación en el proceso educativo de los padres y madres con independencia de su origen y condición, con el objetivo común de obtener la mejor educación posible para sus hijos.

Intxausti (2010) identificó un paradigma tradicional en la relación familia-escuela, con un esquema de tipo jerárquico en el cual la institución preserva el poder, mantiene una comunicación unidireccional, ignora la diversidad sociocultural y percibe a los padres como problemáticos. Aquí, los docentes buscan la colaboración de la familia para satisfacer sus propias necesidades, a lo que propone entonces un paradigma de transición, donde la relación sea más personal e inclusiva, con comunicación bidireccional, centrada no solo en la escolarización y reconocedora de la familia como un aliado, para alcanzar luego un nuevo paradigma que incorpore elementos del anterior y establezca relaciones más profundas entre familia y escuela; persiga la colaboración mutua enfocada al bienestar de los estudiantes y promueva el desarrollo de proyectos de investigación-acción. Un esquema en el que la escuela y la familia toman las decisiones y construyen las condiciones para la participación e implicación de los padres, pues estos son percibidos como socios.

Ya que no se puede,

“pretender un aporte a la formación de un sujeto sin contar con quienes son los primeros que inciden en él de modo directo, no solo por norma sino por compromiso integral con los nuevos seres humanos que vienen al mundo; o sea, los padres, madres y cuidadores adultos. (Martínez, 2015).

Según Warren (2005) el concepto de capital social, en su versión comunitaria, provee de un marco útil para pensar tanto el aislamiento interno y externo de las escuelas como para

renovar el tejido social de las mismas, dentro de una movilización de la sociedad civil por una mejora de educación para todos, lo que explica como a través de la implicación de la familia en la escuela y el establecimiento de nuevas líneas de relación e interacción familia escuela y comunidad se puede crear un capital social, que tal y como lo define Bolívar (2006), el capital social son los recursos con que cuenta una persona, grupo o comunidad, fruto de la confianza entre los miembros y de la formación de redes de apoyo mutuo y que, facilita que la comunidad y sus miembros puedan conseguir determinados fines.

Está evidenciado que cuando la escuela se integra con la familia para apoyar el aprendizaje, no solo mejora el rendimiento académico sino que también los menores tienden a tener más éxito en la vida (Epstein, 2001).

En la actualidad se vincula la relación escuela-familia a través de los Consejos Escolares y las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos con el uso de reuniones, entrevistas y correspondencia escrita, sin embargo se han experimentado nuevas iniciativas para mejorarla como la creación y mantenimiento de una página web, la colaboración en las excursiones y salidas de sus hijos del colegio, solicitar mayor implicación en la elaboración del proyecto educativo del centro y en la gestión del día a día del mismo, también aparecen como herramientas para mejorar la comunicación la agenda escolar y las anotaciones textuales como las más usadas y el teléfono y el correo electrónico los menos utilizados (García, Rodríguez, Torrejón, Pizarro y Arenas, 2015).

1.6 El grupo de iguales

El complejo proceso de cambios biológicos, cognitivos y sociales que caracteriza el periodo de la adolescencia, la relación con sus padres se vuelve más simétrica y adquieren mayor libertad para tomar sus propias decisiones sobre su comportamiento y compromisos personales, destacándose como una de las más importantes transiciones el aumento de la importancia e influencia de las relaciones con los pares (Palaniswamy y Ponnuswami, 2013).

El grupo de iguales es un agente socializador complementario a la familia y la escuela, en donde tendrán lugar las relaciones sociales entre coetáneos, entre personas que se mueven por intereses e inquietudes similares (Vecina y Fullana, 2006) a través de los cuales se adquiere identidad de grupo determinado a normas y comportamientos hacia el resto.

La importancia de estas relaciones se debe a que es en estas edades cuando las personas intentan desmarcarse de la sombra de los padres para decidir, según ellos mismos, aspectos como el peinado que deben lucir o el lenguaje con el que se han de comunicar (Mir, 2012), el autor relata la que la voluntad transgresora de estos jóvenes se combina con la necesidad de esquivar la soledad que normalmente amenaza en estas edades.

Las relaciones con los amigos no solo es necesaria para la adquisición y mantenimiento de las redes de amistad sino también para el desarrollo de las habilidades sociales la cual es una herramienta fundamental para resolver problemas y desarrollar empatía (Palaniswamy y Ponnuswami, 2013).

La pertenencia a determinado colectivo de amigos juega un importante papel en la configuración identitaria como explica Medina (2006), ser miembro de un grupo de amigos evita el aislamiento hacia el entorno y también ayuda a la autodefinición del sujeto.

I.6.1 Grupo de amigos de los jóvenes inmigrantes

En el caso de los jóvenes inmigrantes se reafirma la necesidad de la búsqueda de un grupo en el que pueda sentirse entre iguales, con posibilidades de compartir estilos de vida y que les faciliten la integración en el nuevo entorno que los rodea.

La singularidad que rodea la vida de muchas de estas personas de origen inmigrante les obliga a tener que convivir con una serie de problemáticas asociadas que acaban proyectando sus efectos sobre su cotidianidad. Como señala Mir (2012), parece evidente que el grupo de amigos representa un elemento condicionante de primer nivel en los procesos de reubicación y aclimatación de estos jóvenes en la nueva atmósfera de la que pasan a formar parte.

Resulta relevante fijarse en el entorno socioeconómico, en que se desenvuelve estos jóvenes ya que este, condiciona aspectos como la capacidad de consumo del sujeto y los colectivos de iguales con los que se relaciona, pero como plantea Funes (2000), el problema se presenta en que los únicos grupos de adolescentes de su medio están dominados por la dificultad social o la marginación.

Mir (2012) afirma, que es en los centros educativos donde estos jóvenes encuentran a sus primeros amigos en el país de acogida, además de que la procedencia sociocultural de estas

personas también se convierte en determinante a la hora de analizar su red de amistades, siendo más factible establecer relaciones con contemporáneos afines a la misma cultura.

1.7 Proceso de integración

Según Cohen, Gottlieb y Underwood (2000), la integración social no solo incluye aspectos conductuales sino también cognitivos, entendiendo que cuando se habla de elementos conductuales se refiere a las relaciones y actividades sociales que mantiene la persona, mientras que el elemento cognitivo se refiere a la medida en que una persona siente que pertenece y se identifica con una comunidad (Brissette, Cohen y Seeman, 2000).

Por otra parte el modelo de Berry (1997, 2005, 2007, 2008) plantea que la población inmigrante busca lograr su integración en el lugar de acogida en función de dos dimensiones: por un lado están los que prefieren mantener la propia identidad y cultura; y por el otro los que eligen tener contacto con otros grupos culturales. Al combinar estas dos dimensiones el autor propone cuatro estrategias de aculturación: *Integración*, es cuando se considera valioso mantener la identidad y la cultura de origen mientras se desarrollan relaciones con la sociedad receptora; *asimilación*, valoran el hecho de mantener relaciones con los grupos de la sociedad receptora; *separación*, preferencia por mantener la identidad y las características culturales, evitando relaciones con la sociedad receptora; y por último la *marginación*, que se caracteriza por la pérdida de identidad cultural y evitación con la sociedad receptora.

Frente a esto, el modelo de Berry (2005) propone cuatro estrategias de aculturación en la sociedad receptora: *multiculturalismo*, es cuando la sociedad receptora acepta y valora la diversidad cultural; *melting pot*, cuando la opción preferida para la población inmigrante es la asimilación; *segregación*, es la que le permiten a los nuevos inmigrantes mantener sus características culturales pero rechazan las relaciones con ellos; y por último la *exclusión*, es cuando la sociedad receptora como grupo dominante fuerza la pérdida de contacto del grupo minoritario con su cultura de origen y con los demás grupos del lugar de acogida.

Como se puede ver, la integración de la población inmigrante no solo depende de la posición que ellos asuman ante la sociedad receptora pues también está condicionada a las oportunidades que encuentran en la comunidad de acogida para disfrutar de los servicios

públicos en igualdad de condiciones (Albar, Camacho, García, El Jebari, El Karkri, Hernández y Sevillano, 2010).

Así mismo diversos estudios afirman que la integración es posible si la sociedad receptora presenta una estrategia cercana a la multiculturalidad, en donde prevalece una ideología multicultural con bajos niveles de prejuicio étnico y actitudes empáticas entre los diferentes grupos culturales (Berry, 1997, 2005, 2007; Besabe, Páez, Aierdi, y Jiménez, 2009; Birman, Trickett y Buchanan, 2005).

La participación social y el sentido de pertenencia al lugar de residencia tienen una influencia importante para que los inmigrantes puedan sentirse bien y de esa forma contribuir de forma relevante a su proceso de integración en la sociedad de acogida (Ríos y Moreno, 2010).

A través de un buen proceso de integración, la población inmigrante adquiere una nueva visión de ellos mismos, se sienten capaces de influir en las decisiones colectivas, y disfrutan de oportunidades para transformar las comunidades en las que se asientan. Mientras que por otro lado, la sociedad receptora reconoce la importancia de la pertenencia cultural, creando condiciones para la participación política y para el disfrute de ciudadanía en los recién llegados (Oliveri, 2008).

Con los antecedentes previos queda claro el estado de vulnerabilidad que viven los jóvenes en la etapa adolescente así como la influencia del entorno próximo para la comprensión de su funcionamiento y ajuste en la sociedad.

II OBJETIVOS DEL ESTUDIO

El presente proyecto de investigación tiene el propósito de conocer a partir de los propios actores como ha influido en estos jóvenes su proyecto migratorio, enfocándose en el entorno en donde se desenvuelven a partir de su llegada al lugar de acogida, en este sentido se propone una metodología que permita profundizar en los aspectos individuales así como en su relación con los entes sociales más cercanos e influyentes en su vida. Destacándose la importancia que ha tenido el entorno al momento de establecer sus metas y aspiraciones.

Por otra parte se pretende indagar en la trayectoria de estos jóvenes, cuáles consideran ellos que han sido sus logros personales, en qué medida se han visto satisfechas hasta los momentos o cuales han sido sus limitaciones para lograrlas.

II.1 Objetivo general

En tal sentido se ha definido como objetivo general del presente estudio “Conocer de qué manera ha influido el proceso de integración de los adolescentes inmigrantes en el establecimiento de sus metas y aspiraciones futuras”

Además se pretende analizar en profundidad sus relaciones con el entorno próximo de manera que se pueda conocer y comprender los problemas que puedan afectar a los adolescentes inmigrantes y así proponer una inclusión en la sociedad de acogida que no limite sus aspiraciones por el hecho de pertenecer a un grupo minoritario.

II.2 Objetivos específicos

Del objetivo general se derivan los siguientes objetivos específicos:

- Analizar en qué medida influye la familia en su proyecto de vida.
- Identificar en qué medida influye la escuela en la formación de la identidad del adolescente.
- Determinar qué tan influyente es el grupo de iguales al momento de definir las metas y aspiraciones de los adolescentes.
- Conocer en qué medida influye el proceso de integración en sus proyectos de vida.

III. METODOLOGÍA

Atendiendo a las características que definen los objetivos de investigación la metodología utilizada es de carácter cualitativo puesto que este método nos permite una comprensión significativa de los fenómenos y una interpretación motivacional de la conducta de los actores sociales a través de la producción e interpretación de su propio discurso. (Martínez, 1997)

Se plantea a través de un diseño descriptivo porque recoge y analiza información sobre aquellos factores psicosociales que han influido en la formación de la identidad del adolescente inmigrante.

Desde el punto de vista teórico se fundamenta en el modelo sistémico y fenomenológico, sistémico, dado que en un sistema, se da un conjunto de unidades interrelacionadas de tal manera que el comportamiento de cada parte depende del estado de todas las otras, pues todas se encuentran en una estructura que las interconecta (Miguélez, 2016), en este sentido se analizan los contextos más relevantes en la vida del adolescente inmigrantes como son su familia, la escuela, el grupo de iguales, el proceso migratorio y su pasado. Fenomenológico porque comprende los fenómenos a partir del sentido que adquieren las cosas para los actores sociales en el marco de su proyecto del mundo. (Rodríguez, 2011)

Tal y como lo plantea Rodríguez (2011) En un estudio cualitativo se pretende llegar a comprender la singularidad de estos jóvenes, dentro de su propio marco de referencia y en su contexto histórico-cultural. Por lo que se pretendió examinar su realidad tal y como ellos la experimentan, es decir a partir de su propia interpretación de sus sentimientos, creencias y valores.

III.1 Población y muestra

En este estudio se considera como población o universo de referencia al conjunto de jóvenes latinoamericanos que llegaron a Mallorca en la etapa de la adolescencia comprendida entre los años 12 a 17 años. Para la selección de la muestra se ubicó a un grupo de jóvenes inmigrantes residenciados en Mallorca con unas características afines como son la procedencia, el idioma y la edad en que llegaron a Mallorca. Finalmente se logró la participación en el estudio de 14 jóvenes para formar la muestra y aunque el mínimo ideal es tres participantes por país, por dificultades en el reclutamiento de los adolescentes, este requisito no se pudo cumplir en todos los casos.

La muestra de estudio (Ver tabla 1) estuvo constituida por 10 mujeres y 4 hombres procedentes de América latina, con edades comprendidas entre 17 y 29 años, teniendo en común que todos procedían de América latina, llegaron a Mallorca en la etapa adolescente e ingresaron al sistema escolar.

PARTICIPANTES	
Procedencia	Cantidad
Colombia	2
Venezuela	2
Argentina	2
Uruguay	5
República Dominicana	3
Total	14

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 1: Procedencia de los participantes

III.2 Estrategia de recogida de la información

Como estrategia de recogida de información se usó la entrevista por considerar que a través de este tipo de comunicación que se da entre el investigador y el sujeto en estudio se pueden obtener respuestas a los objetivos planteados. La entrevista nos permite a través de una relación interpersonal, recolectar datos a profundidad, que tienen que ver con las percepciones, las actitudes, las opiniones, las experiencias vividas, los conocimientos, así como también los proyectos futuros. (Rodríguez, 2011)

El modelo usado fue la entrevista semiestructurada, en donde se plantean una serie de preguntas de una manera flexible, en la cual se da libertad de respuesta al entrevistado (Gainza, 2006), es decir se partió de una guía de preguntas, ya prediseñada después de una exploración teórica previa para delimitar los aspectos a tratar, en medio de la realización de la entrevista no había secuencia en el orden de las preguntas porque todo dependía de las respuestas dadas, ya que se realizó en un ambiente abierto, de cordialidad procurando una relación empática con el informante.

III.3 Instrumento

La Guía de entrevistas se diseñó en 5 secciones (Ver tabla 2) con la finalidad de abarcar los temas que dieran respuestas a los objetivos planteados, quedando estructurada de la siguiente manera:

Una primera parte para recoger información personal sobre la edad, lugar de procedencia, motivos de la migración, edad en que llegaron a Mallorca y curso escolar en el que se incorporaron al sistema educativo formal. Todo esto con la finalidad de ubicarnos en el contexto propio que vivió cada sujeto en el momento migratorio.

La segunda parte recoge información sobre el entorno familiar, su relación, condición económica, y así conocer de qué manera percibe el sujeto su entorno familiar y el proceso migratorio iniciado por su familia.

La tercera parte está referida a la escuela, su proceso de integración escolar, los profesores, su adaptación al sistema escolar. La cuarta parte a sus grupos de iguales en la adolescencia, como fue el proceso de selección. Por último una sección personal de como sienten ellos que ha sido su integración y en qué manera ha influido en su proyecto de vida.

GUÍA DE ENTREVISTAS

Sección	Objetivos
Información personal	Ubicar el momento personal de la inmigración.
Familia	Analizar en qué medida influye la familia en su proyecto de vida.
Escuela	Identificar en qué medida influye la escuela en la formación de la identidad del adolescente.
Grupo de iguales	Determinar qué tan influyente es el grupo de iguales al momento de definir las metas y aspiraciones de los adolescentes.
Personal	Conocer en qué medida influyó el proceso de integración en sus proyectos de vida.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2: Guion de entrevistas

III.4 Análisis de resultados

Para codificar las entrevistas se utilizó la siguiente fórmula: Nacionalidad + Numero + Sexo + Motivos migratorios, basándose en la leyenda que se muestra en la tabla 3.

Nacionalidad		Sexo	Motivos migratorios		
Argentina	A	Masculino	M	Económicos	E
Dominicana	D	Femenino	F	Mejor futuro	F
Colombiana	C			Inseguridad	I
Uruguay	U				
Venezolana	V				

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3: Leyenda de codificación de las entrevistas

Por lo cual en el análisis se identificarán las citas de los participantes de acuerdo a la codificación señalada a continuación:

- Venezolanos: (V1MI-V2FI)
- Uruguayos: (U1FF-U2FF-U3FF-U4FE-U5ME)
- Colombianos: (C1MF-C2FF)
- Dominicanos (D1FF-D2FE-D3FF)
- Argentinos (A1FF-A2ME)

Para el análisis de resultados nos apoyamos en el software NVivo 11 Starter for Windows, para obtener un análisis más potente de los datos obtenidos en las entrevistas, ya que es una herramienta que permite la integración de datos cualitativos para su análisis, de esta forma se sintetizó, ordenó y organizó la información para presentar los resultados de la investigación.

IV ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se expondrán los resultados obtenidos en la investigación, en un primer apartado se detallarán los datos característicos de los sujetos participantes en el trabajo de campo. Se presentará a través de un análisis cuantitativo de los datos obtenidos como una manera de observar el contexto estudiado.

Seguidamente se presentará el análisis cualitativo de la información de acuerdo a la estructura de la entrevista, organizado en tres apartados, donde se analizará el entorno familiar, escolar y de amistades de los participantes, se finalizará con un análisis de como consideran ellos que han superado el proceso de integración en el país de acogida.

IV.1 Análisis cuantitativo

Se ha trabajado con un perfil de jóvenes con edades comprendidas entre los 17 a 29 años procedentes de América Latina, de los cuales 5 son procedentes de Uruguay, 2 de Argentina, 3 de Republica Dominicana, 2 de Colombia y 2 de Venezuela.

País de procedencia	Motivos migratorios	Cantidad
Venezuela	Inseguridad, el desabastecimiento y los problemas sociales en el país de origen.	2
Uruguay	Un mejor futuro Razones económicas	5
Argentina	Un mejor futuro Razones económicas	2
República Dominicana	Un mejor futuro Razones económicas	3
Colombia	Mejor futuro	2

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4: Nacionalidad y motivos migratorios

Con respecto a los motivos migratorios (Ver tabla 4) la mayoría manifiesta haber iniciado el proceso migratorio en busca de un mejor futuro, aunque hay algunos de los participantes que manifiestan que las causas de inmigración fueron económicas, al final sigue siendo el motivo buscar un mejor futuro; solo los procedentes de Venezuela manifiestan haber iniciado el proceso migratorio por la inseguridad, el desabastecimiento y los problemas sociales en general que se están viviendo en dicho país, es decir lo ven más como un mecanismo de supervivencia y no por razones económicas como el resto.

Dentro del grupo de jóvenes entrevistados habían 10 mujeres y 4 hombres, todos llegaron a Mallorca en edades comprendidas entre los 12 y 17 años e ingresaron al sistema escolar en los cursos comprendidos desde 1° de ESO y 1° de Bachillerato, cada uno con el curso escolar correspondiente a su edad.

Situación migratoria al momento de llegar a Palma		Tipo de migración	
11	Regular	6	Núcleo familiar
		5	Reagrupación
3	Irregular	3	Núcleo familiar

Fuente: Elaboración propia
Tabla 5: Proceso migratorio

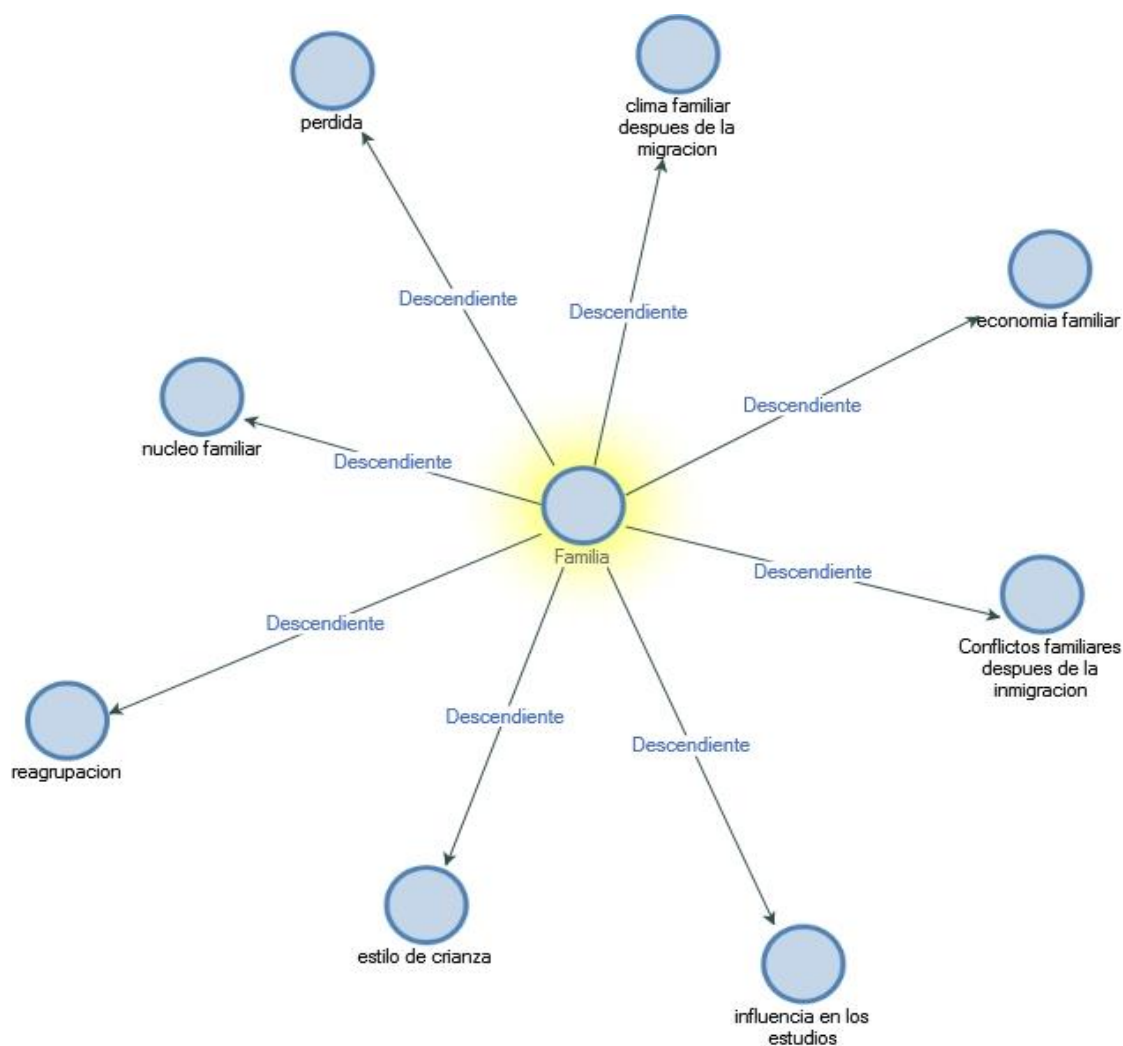
De los entrevistados 11 llegaron con un estado migratorio regularizado, (Ver tabla 5) de los cuales 5 venían por reagrupación ya que su familia había emigrado antes y después de regularizar su situación migratoria traen a sus hijos ya con una situación económica y migratoria más estable, los 6 restantes que emigraron con el grupo familiar son descendientes de españoles o algún país miembro de la unión europea. Solo 3 llegaron en situación irregular.

Con respecto al tipo de familia se presenta en forma equitativa puesto que el 50% vienen de familias de estructura tradicional y el otro 50% de familias monoparentales donde la figura principal es la madre.

Del grupo entrevistado 12 ingresan a centros escolares públicos y solo 2 ingresan en la escuela concertada. Del grupo solo 2 jóvenes no terminan la educación secundaria obligatoria mientras que de los 12 que si terminaron la educación secundaria solo 7 continuaron estudios de bachillerato, 2 estudios de formación profesional y 3 no continuaron estudios. (Ver tabla 6)

IV.2.1 Entorno familiar

Al organizar la información de acuerdo al diseño de la entrevista en la primera parte se analiza el entorno familiar, la información se organizó en ocho nodos clasificados por temas que están relacionados con la familia (Gráfico 2): los que hicieron el proceso migratorio con el grupo familiar, la economía familiar, los que llegaron por reagrupación, el estilo de crianza usado por los padres, la pérdida familiar a consecuencia de la emigración de su país de origen, el clima familiar después de la emigración, la influencia de la familia en los estudios y por último los conflictos familiares generados después de la inmigración.



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 2: Diagrama de variables relacionados con el entorno familiar

Proceso migratorio con el núcleo familiar

Como ya hemos hablado el 50 % de los entrevistados realizó el proceso migratorio con el grupo familiar y al expresarlo se nota un tono seguro y de confianza a pesar de todas las dificultades que implica el cambio de residencia y la incorporación a la nueva cultura.

“Sí. Afortunadamente vine con el núcleo familiar (padres y hermanos)” (U1FF)

Economía familiar

Sin embargo en estos casos, las complicaciones se presentan con el aspecto económico puesto que es un nuevo comienzo que exige muchos sacrificios económicos y sociales, y si el proceso lo hace el núcleo familiar completo les corresponde a los menores vivir las complicaciones sociales y económicas de incorporación a la nueva cultura. Aunque estas complicaciones varían en función de las condiciones económicas de la familia emigrante:

“Somos una familia de clase media, no pasamos apuros pero, tenemos que trabajar mucho para conseguir las cosas” (D2FE)

“La condición socioeconómica era mala debido a que solo traíamos una maleta, habíamos tenido que vender la casa prácticamente solo para pagar el viaje así que llegamos sin dinero” (U4FE)

“La situación socioeconómica era escasa, bastante difícil” (A1FF)

También de la condición legal migratoria con la que llegan al nuevo destino influye en la economía familiar, puesto que se hace mucho más difícil conseguir los medios para mantener la familia cuando se encuentran en una situación irregular y no se tiene permiso de trabajo, a estos padres por lo general les corresponde aceptar empleos en condiciones precarias y con bajos salarios.

“Difícil porque llegamos con unos ahorros y a mis padres les toca trabajar en negro, en lo que salga” (V2MI)

La extensión o el número de integrantes del núcleo familiar también influyen en el proceso de integración, como es el caso de este grupo que estaba compuesto solo por la madre y la

hija y aunque hicieron el proceso migratorio juntas les toco separarse al llegar a España para poder subsistir.

“Bueno era baja porque no teníamos nada hasta que no se juntó con Francisco ... él es el marido de mi mama ...pasamos tiempos difíciles, primero nos quedamos donde una tía pero estaba loca y nos hecho a la calle, nos tocó buscarnos la vida... ya nos separamos” (V1FI)

Y por último el año de llegada a Palma puesto que para los que llegaron en el momento en que España vivía una excelente economía les era más fácil conseguir empleo:

“La situación socioeconómica era Media, cuando llegamos era fácil conseguir trabajo” (U3FF)

Mientras que en el caso de los que realizaron el proceso migratorio por reagrupación llegaron cuando su familia se encontraba en una situación económica estable, debido a que le correspondió a los progenitores que se vinieron antes asegurar un estatus económico estable para recibir a los hijos.

“Por suerte mi madre tenía un trabajo estable aquí en España y el nivel de vida era más alto que en Colombia, donde conseguir un trabajo era muy difícil. Todas las facilidades económicas que teníamos aquí ayudaron a que todo fuera mucho más fácil” (C2FF)

Aunque es importante destacar que eso es debido al esfuerzo de los progenitores, que se dedicaron a trabajar duramente por el bienestar de los hijos que habían dejado en el lugar de origen, esfuerzo que los hijos reconocen, aunque no les tocó vivir.

“Pues cuando nosotros vinimos ella estaba bien económicamente, claro cuando ella llego si fue difícil porque ella estaba embarazada...mis tías la querían matar cuando se enteraron de que estaba embarazada porque fue todo muy repentino y la paso muy mal, de no saber con quién dejar el niño cuando iba a trabajar, pero yo la defino como una mujer muy luchadora y valiente”... así lo que hizo fue trabajar y trabajar y así se consiguió un piso enorme para todos nosotros, ahorro mucho, ahorro, ahorro y cuando llegamos estaba muy bien económicamente. Trabajo como

una negra que es lo que es jajaja para que cuando llegáramos estuviéramos muy bien económicamente” (D3FF)

Reagrupación

Un aspecto importante a destacar es que en el grupo de entrevistados los que llegaron por reagrupación pertenecían a familias monoparentales, todas eran madres solteras o divorciadas que al verse imposibilitadas de ofrecer un mejor futuro a sus hijos en su lugar de origen deciden emigrar en busca de oportunidades.

“Me vine con una amiga de mi madre, llegue a reencontrarme con mi madre que ya tenía 8 años viviendo aquí, también mi tía ya se encontraba viviendo aquí, cuando llegue vivía con mi madre y su novio” (D1FF)

“Llegué a palma a reunirme con mi madre y mis dos hermanos que ya estaban aquí” (D2FE)

“Llegué con mi hermano pequeño dos años después de que mi madre llegara a España. Ella se vino antes” (C2FF)

“Llegué con mi hermana. Mi madre estaba ya aquí, ... ella tenía 3 años viviendo aquí” (D3FF)

Como explica Pascual, (2008) la forma en que se haya producido la separación y reagrupación familiar influye tanto en la composición de los hogares como en su clima emocional, sus expectativas, sus prioridades, sus sentimientos de culpa o frustración y en la forma de recuperar el tiempo perdido o constatar que el costo material o sentimental ha sido compensado.

“...si porque era la única manera de explicarle a dos niñas que las iba a dejar solas sin su madre en un pueblo escondido, que lo única que quería era darles un futuro mejor” (D3FF)

Cuando la separación ha sido larga, la convivencia familiar vuelve a empezar a menudo en problemas y necesita un tiempo de adaptación puesto que el tiempo que ha transcurrido

hasta la reagrupación familiar es determinante para la integración social. (Santos Rego, M. 2007)

“Es que claro, pasa lo mismo son 15 años cuando mi madre me dejo yo tenía 12 yo era una niña y a los 15 años yo quería otras cosas, yo quería salir, quería conocer chicos, además reconozco que las amistades que tenía cuando llegue aquí no eran las mejores. Y yo no veía a mi madre con la misma autoridad que cuando estaba en Santo Domingo. Además ella siempre fue muy permisiva pero la vida en Santo Domingo no es tan liberal como aquí, allá tenemos como muchas restricciones que aquí no son normal, aquí la gente hace y deshace jjejeje y claro mi madre se asustó” (D3FF)

Estilo de crianza

En estilo parental democrático caracterizado por una comunicación asertiva, fue en muchos casos de gran ayuda para enfrentar el cambio ya que como señalan algunos jóvenes gracias a la negociación de la normativa familiar se facilitó el proceso de socialización del adolescente sin llegar al estilo permisivo, que expone a los adolescentes a altos factores de riesgo en el nuevo destino, tanto en familia tradicional como en la familia monoparental.

“Mis padres siempre utilizaron una disciplina democrática en la cual todos formábamos y ayudábamos en el proceso. No nos restringían en nada, simplemente nos enseñaron que estábamos en un país que no era el nuestro y quizás habían cosas con las que teníamos que ir con cuidado pero en ningún momento fueron ni autoritarios ni permisivos... ni en un extremo ni en el otro.” (U1FF)

“En casa siempre fueron muy democráticos, mi madre siempre nos marcó unas reglas pero a la vez ella contaba mucho con nuestra opinión” (C2FF)

Aunque reconocen que en su momento por ser adolescentes no entendían la actitud de su progenitor, sin embargo la respetaban aunque con rebeldía y ahora entienden que sus padres se preocupaban por el riesgo que corrían y por sus estudios.

“No sé en principio, era un poco... porque yo soy muy rebelde y la sentía a ella autoritaria, pero sin embargo ahora entiendo que tenía miedo” (D3FF)

“Mi madre me controlaba en lo que me tenía que controlar ...me machacaba para el colegio y no me dejaba salir mucho para que yo estudiara pero tampoco era que me tenía presa, yo salía” (D1FF)

En los casos en los que los progenitores usaban un estilo de crianza permisivo o autoritario se nota algo de reproche en el discurso, aunque no lo admiten abiertamente. En muchos casos estos estilos de crianza son usados por padres que tienen que dedicarse exclusivamente al trabajo y que por falta de tiempo dan más libertades y delegan más responsabilidades en los adolescentes por lo que no pueden estar atentos a los posibles factores de riesgo a los que estén expuestos.

“Como no vivíamos juntas solo hablábamos por teléfono y yo en realidad podía hacer lo que yo quisiera, no habían como quien dice reglas para mí” (V1FF)

“Debido a la separación de mis padres y que la custodia la tenía mi madre, yo por ser menor nunca tuve opción de elegir así que todas las decisiones las tomaba mi madre. Era autoritario. De haber podido elegir quizás me habría quedado con mi padre” (U4FF)

“Eran unos padres liberales que te dejaban hacer y aprender por experiencia, aunque si había ciertas norma cuando se trataba de algo malo” (C1MF)

Pérdida Familiar

Cuando se le pregunta a los entrevistados por la pérdida familiar a consecuencia del proceso migratorio en todos los casos se observa un fuerte sentimiento de pérdida que se mantiene a pesar de los años transcurridos desde la emigración.

“En República Dominicana dejé muchos familiares pero lo que más me costó fue dejar a mis abuelos maternos” (D2FE)

“Deje a toda mi familia allí, sin duda hasta el día de hoy lo más difícil sigue siendo no pasar tiempo con mis abuelos” (U3FF)

“Dejé a mi abuela que es una de las más importantes. También tíos y primos... como ya se sabe, en Latinoamérica tendemos a ser muy unidos toda la familia. Yo

me crie rodeada de toda mi familia, no solo padres y hermanos y eso obviamente influye cuando de repente te despegas y tienes que adaptarte a eso” (U1FF)

Aunque en los casos de reagrupación, el reencuentro con los familiares que se han venido antes, atenúa los efectos de la pérdida de familiares y amigos que dejan en el lugar de origen.

“En Colombia quedaba toda mi familia, aparte de mis madre y hermanos que estaban aquí en España conmigo. Somos una familia muy unida y al día de hoy me sigue costando estar lejos de ellos. A pesar de ello cuando me vine a España estaba muy contenta porque venía a estar con mi madre y hermana mayor que hacía dos años que no los veía” (C2FF)

Los jóvenes se refieren a los factores de protección que usaron para superar la pérdida familiar y de amigos a consecuencia de la emigración, en algunos casos se apoyan en la posibilidad de regresar a su país, en otros casos se sienten motivados a un nuevo comienzo con muchas expectativas y otros usan como referente la posibilidad de que sus familiares puedan venir a reunirse con ellos.

“Deje a mis hermanos, mis primos, mi papa y todo el resto de la familia. Pues en principio un poquito de tristeza pero luego pues nada, tranquilo con ganas de salir adelante.” (C1MF)

“Recuerdo que solía dibujar en la escuela cosas referentes a Uruguay. Solía llorar porque echaba en falta a mi familia y amigos. Más tarde, habiéndome asentado a la vida aquí y sabiendo que volveríamos estuve más tranquilo.” (U5ME)

“Se quedó mi hermana mayor con mi sobrino pequeño, yo tenía unos 12 años de modo que me costó mucho pero lo que podía contenerme era saber que ellos también acabarían viniendo, a pesar de no saber cuánto tiempo pasaría para que eso ocurriese.” (U2FF)

En el caso de los que tienen menos tiempo transcurrido desde la inmigración se pone de manifiesto un sentimiento de pérdida más profundo puesto que todavía se encuentran en

proceso de integración y no han logrado aún consolidar amistades ni establecerse lo suficiente como para lograr sustituir lo perdido.

“Lo más importante que deje fue mi vida, porque allá era una persona que podía hacer muchas cosas y aquí no muchas...allá salía a la playa todo el tiempo y aquí solo pocas veces en verano, allá quedaba con mi familia y aquí no hay tanta, también iba a la montaña siempre y aquí si acaso he ido un fin de semana.” (V2MI)

Para los adolescentes la inmigración es un nuevo comienzo en donde tienen que aceptar las pérdidas y afrontar la necesidad de comenzar de nuevo esto puede traer como consecuencia el sufrir de fuertes depresiones y crear mucha inseguridad.

“La verdad que 15 años es una edad muy difícil, estas empezando a crecer, a...ves muchos cambios... Estas empezando la adolescencia vamos!! Y entonces cuando yo vine con 15 años yo tenía hasta novio en Santo Domingo, mi abuela, mi padre, mis amigos, mi vida, entonces cuando llegue fue como un choque: y ahora qué? Tengo que empezar de nuevo, ahora tengo que crear cosas que ya tenía, no sé fue muy duro!! Y empecé a comer, a comer mucho, no salía de casa sentía una depresión muy grande, de esto no me gusta, no me gusta, yo siempre había sido una persona muy alegre y abierta y me encerré en mi mundo de no salir de casa, de estar frente al ordenador comiendo y engorde, vamos me puse como una bolita.” (D3FF)

A continuación se presentan dos casos de familia monoparental, en el primer caso es una joven que viene de Colombia con sus hermanos a reencontrarse con su madre quien ya tiene tres años viviendo en Palma, ya se encuentra establecida y usa un estilo de crianza democrático. Mientras que en el segundo caso la joven viene con su madre que es una española retornada por lo que no deja familia extensa de gran significación para ella en su país de origen, su madre usa un estilo de crianza permisivo, sus padres están separados y aunque tiene hermanos mayores tanto por parte del padre como de la madre, estos nunca son mencionados en el discurso, por lo que en su caso la pérdida más importante son los amigos. Confirmándose la teoría de Galicia, Sánchez & Robles, (2009) quienes señalan que la familia es una de las fuerzas más poderosas que facilitan o dificultan el desarrollo de competencias de adaptación social de los adolescentes.

“El proceso de adaptación en España fue muy bueno, pues rápidamente hice muchos amigos en el instituto y eso ayudó a que todo fuera más fácil.” (C2FF)

“Deje amigos sobre todo y familiares importantes tengo a mi padre y toda la familia de mi padre. Pero la pérdida más importante fueron los amigos porque recién llegamos fuimos a Madrid y yo no estude hasta que no vine a baleares, estuvimos 6 meses en Madrid y los 6 meses era yo sola, luego vine aquí estuve como un año sola sin amigos sin nada solo con mi madre y ya luego hasta que no empecé el instituto no conocí a nadie.” (V1FF)

Clima familiar

Los ambientes de crianza en la adolescencia influyen de manera significativa en el desarrollo psicológico saludable y el éxito en la escuela, así como en desenlaces psicopatológicos como el uso y abuso de drogas, la conducta agresiva y los problemas de ansiedad. (Nunes, Rigotto, Ferrari y Marin, 2012, Aragón & Bosques, 2012; Jaramillo, Pérez & González, 2013) en ese sentido al revisar la influencia del proceso migratorio en el clima familiar se puede observar que existen diferentes formas de afrontar el cambio, por un lado están los que se vuelven más individualistas, familias en las que cada quien se ocupa de su propio bienestar sin importar que se trate de adolescentes.

“Si cambio bastante el clima familiar, nos volvimos más distantes todos, cambio bastante el ambiente familiar porque ya uno sentía que podía conseguir cosas por sí solo, los amigos eran distintos, lo que uno veía alrededor era diferente, el ámbito social y familiar era diferente, había más libertad, más seguridad y más libertad.” (C1MF)

También influye mucho las condiciones en las que se inicia el proceso migratorio, por ejemplo los que llegan con pocos recursos quienes por supuesto no tienen el poder adquisitivo para regularizar su situación, creando así un clima tenso dentro del grupo familiar. También los inconvenientes propios de la instalación en el nuevo domicilio que implica la educación de los hijos, la falta de apoyo de la familia extensa, la falta de vivienda y los problemas económicos pueden generar cierto clima de tensión que es percibido por los menores.

“Desde que emigramos había un clima tenso y arriesgado por la situación en que nos encontrábamos, estábamos sin papeles, sin dinero y en un país desconocido, todo eso influyó mucho en nuestra relación.” (U4FE)

“Si afecto nuestro clima familiar, sobre todo a la hora de tomar decisiones como podía ser la de mi educación o parecido ya que al llegar no hablaba catalán, y eso a la hora de estudiar era un problema. La tensión del cambio influyo un poco en el ambiente familiar.” (U2FF)

“Si claro que nos afectó porque ella vivía en palma y yo sola en Andratx con un señor mayor que era amigo de la familia de mi madre, el clima familiar cambio porque hasta que ella no se juntó con Francisco y como quien dice mantenía una relación estable no quiso como que yo estuviera cerca” (V1FI)

Sin embargo hay familias que ante estos contratiempos propios del proceso migratorio crean mecanismos de resiliencia y en vez de permitir que el cambio genere conflictos lo que hacen es solidificar su unión y sus lazos afectivos para enfrentar la difícil situación. A lo que podría concluirse que el factor de protección que permite este tipo de reacción ante el cambio es el tipo de clima familiar que existía antes del cambio y las expectativas que se le han inculcado a los jóvenes antes de iniciar el proceso migratorio.

“Creo que sí nos afectó el clima familiar. Al echar en falta a nuestra familia, nuestras costumbres, nuestra cultura, vimos que éramos lo único que teníamos (en un principio) y los lazos se estrecharon más.” (U5ME)

“Si cambio el clima familiar ya que al emigrar nos unió aún más, el tener que afrontar todos los inconvenientes nos hizo unirnos más como familia.” (A1FF)

“En principio no, porque somos una familia bastante unida, pero para ninguno fue fácil adaptarse al cambio.” (A2ME)

“Sí, porque llegas con una ilusión y nuevas metas para tu vida y a la vez mal por haber dejado atrás cosas muy importantes y personales.” (U3FF)

Influencia de la familia en los estudios

Al analizar el papel que ha jugado la familia de estos jóvenes en su proyecto de vida y en sus estudios inclusive después de su instalación en el lugar de acogida se puede concluir que los que no terminaron la Educación Secundaria Obligatoria sus familias no tenían incluido en su proyecto de inmigración los estudios de sus hijos aunque ellos recuerden que en algún momento si les recomendaron estudiar.

Más bien nos plantearon que veníamos por un futuro mejor pero no por los estudio...Que yo estudiara y aprendiera lo que me serviría para el futuro y que si yo no aprovechaba el tiempo ya luego me tocaría ganarme la vida como lo hace la mayoría de las personas 10 -12 horas diarias al día, yo los escuche pero luego todo cambia. (C1MF)

“Bueno cuando yo le dije para estudiar me dijo que vale, pero luego cuando lo deje pues tampoco no me dijo nada” (V1FI)

Me exigían unos estudios básicos con opción a trabajar si no optaba por una carrera, una formación en algo que me permitiera trabajar.” (U4FE)

En el caso de los que llegaron a estudiar una carrera a nivel superior se ha observado que manifiestan la importancia que tenía para sus padres los estudios y además que siempre estuvo incluido en el proceso migratorio una buena educación para sus hijos en el lugar de acogida.

“Ellos querían que yo no me sintiera mal a la hora de ir al colegio por problemas de entender el idioma y a la vez querían que estudiara ya que si habían decidido venir era para que todos tuviéramos un futuro mejor y eso incluía los estudios...Que tenía que estudiar algo que me gustara y que a pesar de las dificultades debería seguir.” (U2FF)

“Pienso que sobre todo para mi madre era muy importante que yo estudiara. Creo que esto se debe a que ella no tuvo la oportunidad de estudiar y no quiere que a nosotros nos pase lo mismo...Siempre han ido mis estudios por delante...Sí. Mi

padre me ayudaba mucho con matemáticas...Siempre me han recomendado que no deje de estudiar”. (U5ME)

“Mi madre siempre se preocupó de que nuestra prioridad fuera el colegio, siempre estaba muy atenta de cómo íbamos en el instituto y asistía constantemente a hablar con los profesores para saber de nuestro comportamiento...Mi madre siempre nos decía que estudiar era nuestra única responsabilidad y por tanto teníamos que estudiar. Siempre nos repetía lo importante de estudiar para tener un futuro mejor.” (C2FF)

Se manifiesta el orgullo con el que se refieren a la importancia que daban sus padres a los estudios y los sacrificios que hacían para que ellos pudieran estudiar aun antes de iniciar el proceso migratorio.

“Siempre siempre siempre, cuando ella vivía con nosotros en Santo Domingo siempre estábamos en los mejores colegios, cada verano teníamos clases de verano y creo que una de las razones por la que quería que viniéramos aquí era por eso de que tuviéramos más oportunidades de estudio...Lo más importante para ella siempre fue estudiar, nunca nos exigió que trabajáramos porque si no íbamos a ser nadie en la vida, tenías que estudiar y yo mientras pueda voy a trabajar para vosotros para que podáis seguir adelante y tener un título con el cual puedas salir a la calle y decir lo tengo, aunque luego acabéis trabajando de lo que sea porque ella dice que hay que aprender de todo porque uno nunca sabe de qué va a vivir...Yo gracias a mi madre siempre tuve claro lo que quería.” (D3FF)

Es tan fuerte la influencia de la familia en el proyecto de estudios que aun en el caso de adolescentes que no pudieron superar el proceso de integración escolar y abandonaron los estudios, estos los han vuelto a retomar hasta llegar a una carrera universitaria manifestando la importancia que le daban a los padres y superando los diferentes obstáculos que se les presentaran.

“En mi casa siempre se ha hablado de que los estudios son importantes y que hay que formarse para tener mayor posibilidad de encontrar un trabajo que te guste y que este mejor remunerado. Siempre nos han aconsejado no dejar los estudios y ser

perseverantes... Mis padres nos plantearon el dedicarnos al estudio antes que nada pero somos una familia humilde la cual necesita trabajar. Ya cuando termino el primer año lectivo fue decisión nuestra (de mis hermanos y mía) ponernos a trabajar y tener nuestros ingresos propios...Luego nos enteramos que estaban los cursos de formación profesional y el que más me interesó fue el de administración así que al año siguiente lo intente, no quería abandonar los estudios realmente. Hice los dos cursos y me fue genial... mi siguiente meta fue entrar a la Universidad, que era algo que no se me había ido de la cabeza nunca. Para acceder no tenía cómo porque, no tenía ni el bachillerato y tampoco el modulo superior que accedes de forma directa. ¡Otra vez una prueba de acceso!... ya tenía 25 años y la hice, la aprobé y accedí a los estudios universitarios. Mi primera opción era magisterio que siempre había querido hacerlo pero no me dio la nota y me llamaron de pedagogía... pensé: pruebo un año y luego ya me cambio; realmente me encanta y sigo por este camino actualmente.” (U1FF)

También está el caso donde a pesar de que los padres nunca mostraron ningún interés ni apoyo para el estudio de su hija ella sin embargo después de mayor decidió retomar los estudios con una motivación intrínseca.

“No nunca se habló sobre mis estudios ni antes de venir acá ni después, hasta que yo ya de mayor quise retomar los estudios que lo hice por mi propia voluntad y me saque yo el graduado escolar y todo es como que ahora lo hemos hablado, ahora ya de mayor.” (V1FI)

Conflictos familiares después de la emigración

Como consecuencia de la emigración, en algunas familias se llegan a presentar enfrentamientos por el choque cultural ya que los padres quieren mantener sus costumbres y tradiciones sin embargo los jóvenes al incorporarse en la nueva cultura tienden a cambiar y abandonar muchas de esas prácticas y adquieren las nuevas que encuentran en el lugar de acogida, lo que para ellos llega a presentar conflictos emocionales internos.

“En cuanto a las costumbres, cambió mucho porque la sociedad de la que venía, no se parece a la mallorquina. Muchas veces choque culturalmente con lo que veía o

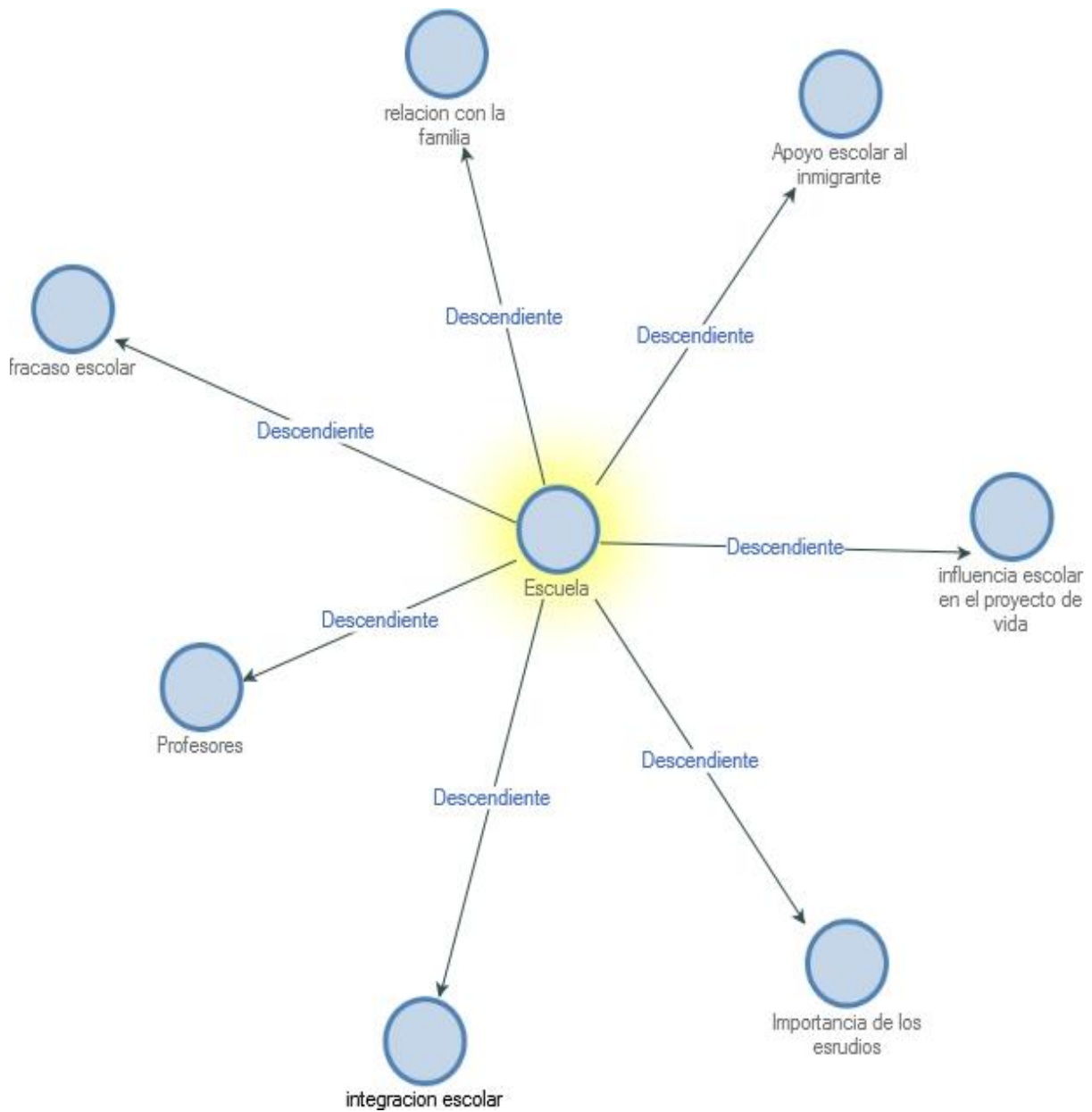
vivía yo acá. En cuanto a religión; era bastante religioso cuando me fui de argentina, pero dejé de serlo paulatinamente a medida que madurada y crecía.” (A2ME)

Así como también están los que sienten que les toco madurar antes de tiempo y asumir responsabilidades que no corresponden a un adolescente y de esta forma perdieron esa etapa de sus vidas.

“Bueno fácil no ha sido tampoco, en realidad no sé si porque he vivido unas circunstancias muy extrañas, no es lo que vive un adolescente normal, ...yo te digo yo me junte con mi novio nos fuimos a vivir juntos y hacíamos vida de pareja, yo tenía 16, 17 años y yo vivía era con mi novio, yo buscaba trabajo de lo que pudiera, en negro para poder ayudarlo y tal, pero yo nunca tuve una adolescencia normal de me voy de fiesta o ni peleas con mis padres, yo nunca tuve ninguna de esas cosas, ni de castigos, ni nada. Yo ya vivía vida de grande, yo como me junte muy rápido con esta persona, tuve que como madurar y ya.” (V2FI)

IV.2.2 Entorno escolar

Al hacer el análisis del entorno escolar se crearon siete nodos organizados por temas relacionados con la escuela (Grafico 3): integración escolar, apoyo al inmigrante, profesores, relación escuela familia, fracaso escolar, importancia de los estudios y por ultimo influencia de la escuela en el proyecto de vida; después de buscar patrones e ideas emergentes el análisis reveló los siguientes resultados.



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 3: Diagrama de variables relacionadas con el entorno escolar

Integración escolar

Cuando el adolescente ingresa al sistema escolar les corresponde enfrentarse al proceso de integración dentro del grupo que en ocasiones puede ser muy duro por no entender que estos chicos desconocen la lengua y la nueva cultura, lo que en algunos casos provoca en

los adolescentes autóctonos un sentimiento de rechazo y burla. Generando un entorno hostil para los recién llegados.

“Si llegue a recibir comentarios racista de algunos compañeros que me decían cosas como que vete a tu país!! Pero eran alumnos que escuchaban eso en sus casas y yo no llegue a prestar atención a eso.” (C1MF)

“Primeramente lo pasé mal, ya que mis compañeros solían molestarme y burlarse de mí, cosa que con el tiempo fue superada. Me costó mucho integrarme también porque tenía la barrera del idioma. Cuando lo aprendí todo fue más fácil, ya que comprendía lo que leía y lo que me decían.” (U5ME)

Aunque se trata de jóvenes de habla hispana al venir de otro país se incorporan modismos en el lenguaje que se convierten en una barrera de comunicación y al tratarse de adolescentes se sienten muy afectados por la reacción de sus compañeros y aún más difícil se le hace a las personas de color.

“Si, sobre todo los primeros 6 meses, debido a mi aspecto físico, es decir, mis rasgos, color de piel... y por otra parte mi forma de hablar.” (D2FE)

Hombre claro!! Jejeje yo era la única negra en todo el colegio, además que cuando entre madre mía! Yo con el acento dominicano, yo hablaba y la gente no me entendía y luego me hablaban de cosas que yo decía: no se a qué te refieres. Son palabras que no había escuchado nunca o que yo las conocía de una manera y ellos la usaban de otra, o sea que era complicado también la comunicación. Y otro problema que tuve es que yo siempre he sido una persona muy espontanea, de participar en clases y yo llegue con la misma aptitud al colegio, luego me encontré con que cada vez que yo levantaba la mano y decía algo la gente se reía, la verdad no sé porque pero la gente se reía y me sentía un poco apartada, como...;madre mía! Si fue difícil. (D3FF)

Sin embargo esta situación está condicionada por la diversidad de los alumnos del centro escolar ya que están los que se sintieron aceptados desde su llegada los cuales coinciden en

que ingresaron en colegios con más diversidad en zonas fuera de Palma como Pollensa y Andratx

“No nunca, la verdad que creo que es un lugar con bastante inmigración por lo tanto muy abierta.” (U2FF)

“Desde el momento que llegué me recibieron muy bien. Hice amigos muy rápido y me integré muy bien. Al ser de otro país mis compañeros sentían interés por conocer gente nueva y nos recibieron muy bien.” (C2FF)

“No me costó integrarme porque en Andratx hay mucha gente latinoamericana, hay muchos colombianos, filipinos, ecuatorianos, nunca me sentí diferente...” (V1FF)

Se debe resaltar la importancia de la aptitud que tomen los jóvenes a su llegada para facilitar el proceso de integración, algunos jóvenes reconocen que ya sea por timidez, negatividad o falta de empatía se les hizo más difícil integrarse.

“La verdad que era muy tímida yo, no hablaba, tenía vergüenza por todo. Pero en el momento de empezar el colegio hice una reflexión y era.... O cambiaba e intentaba soltarme un poco para el tema de la adaptación, o iba a pasarlo muy mal. Está claro que elegí la primera opción y pude poco a poco perder esa vergüenza”. (U1FF)

“La integración no fue muy buena, sobre todo por mi parte porque era algo negativa al cambio, le echaba la culpa al catalán y era poco sociable.” (U4FE)

“Como ya dije para mí fue difícil y la verdad ahora reconozco que tampoco me esforcé mucho jajaja simplemente no logre integrarme.” (A1FF)

Y esa actitud depende en gran medida a la seguridad que hayan desarrollado los jóvenes a su corta edad y como ya se ha explicado en el periodo de la adolescencia ellos están formando su identidad, sienten muchas inseguridades y para superarlo necesitan el refuerzo del entorno.

“Si bueno yo abrí la mente, pero lo que fue el tema del instituto fue muy difícil para mí, porque estaba forjando mi personalidad y todo lo que había a mi alrededor me afectaba, si la gente me miraba me afectaba, si la gente *cuchuchaba* yo pensaba

que era de mí, cosas que son chorradas pero me costó mucho adaptarme a la gente y sentirme parte de ellos, y lo que me ayudo fueron las amistades porque al final encuentras a una persona que no te entiende pero se acerca a ti y te acepta como eres, y tú también te adaptas a su vida y esa persona se adapta a ti.” (D3FF)

Aunque la mayoría de los jóvenes entrevistados coinciden en que lo que más le costó en el proceso de integración escolar fue el catalán existen otras variables en el contexto escolar que pueden llegar a influir tanto en su proceso de integración que decidan abandonar los estudios.

“Los contenidos eran totalmente diferentes a los que había estudiado allá y me costó muchísimo adaptarme, y debido a esto dejé el bachillerato.” (U1FF)

“No sé, de pronto el idioma o el método de aprendizaje porque yo estaba acostumbrado a otro sistema y aquí todo eran tutoriales y me daban somnolencia.” (C1MF)

“Lo que más me costó... el idioma sin duda, para mí era Chino. Habían cosas que sí las entendía pero la mayoría no y eso me impedía seguir con el temario; también el horario de las clases... siempre he creído que son muy muy extensas y eso puede hacer que los alumnos se aburran y con ello el problema del fracaso escolar.” (U1FF)

“Creo que el hecho de que ya había abandonado los estudios en mi país, era como que se me hacía más difícil y tampoco tenía muchas expectativas sobre eso...el idioma me lo hacía más complicado.” (A1FF)

“Yo creo que el idioma, los contenidos a lo mejor pero como ya llevaba tiempo sin estudiar, ya había venido de Venezuela sin estudiar, entre el idioma y todo ya me costaba mucho.” (V1FI)

Los que ya antes de abandonar el país de origen habían abandonado los estudios como parte de la estrategia del movimiento migratorio se les hace aún más difícil la integración debido a que además de enfrentar los cambios a consecuencia del cambio de domicilio en una

cultura diferente, también han perdido la conexión con el ambiente escolar por la incertidumbre que en muchas ocasiones viven las familias antes de iniciar la partida.

En vista de la delicada situación a nivel emotivo que viven los adolescentes inmigrantes por el drástico cambio en sus vidas los organismos institucionales preparan programas para facilitar su inserción en el nuevo contexto escolar.

Apoyo al inmigrante

La escuela en su búsqueda hacia la integración y la igualdad de los adolescentes inmigrantes y siguiendo políticas educativas de integración, debe crear programas para facilitar el proceso, en el caso del joven que estudio en un colegio concertado, se sintió apoyado y protegido.

“El primer año me daban refuerzo de catalán, hablaban con mis profesores, con mi tutor y estaban pendientes pero al segundo año ya como que dijeron a bueno ya el chico lo puede hacer solo. En el primer año en el colegio se preocupaban por mí porque era nuevo aquí. Todos los profesores siempre me hablaban y me explicaban de cómo funcionaban las cosas acá.” (V2MI)

Aunque la mayoría dice que el único apoyo que recibieron fue el refuerzo de catalán para facilitar el dominio del idioma puesto que la mayoría de las clases son impartidas en ese idioma.

“Pues yo iba a una clase que se llamaba palic entonces cuando los chicos tenían clases de catalán yo iba a aprender catalán en esa clase. Fue la única cosa así,” (D3FF)

“Eso, me enseñaban catalán, es que todas las clases son en catalán menos castellano entonces tu entiendes lo que puedes pero aun así te cuesta, lo único que te daban era una clase de refuerzo de catalán pero aun así no ibas al mismo nivel porque a ti te daban lo básico pero en segundo año ellos te mantienen una conversación de ta ta ta y tu allí que no entiendes nada.” (V1FI)

“No recibí ningún tipo de apoyo, solamente me decían que mientras me acostumbraba no me vería obligado a estudiar un dialecto de la comunidad, si quería podía asistir a unas clases que daban por aparte pero no era obligatorio.” (C1MF)

“En mi caso, ninguno. Nunca hablaron conmigo por ser de otro sitio y ponerme programas de ayudas para integrarme ni nada.” (U1FF)

A pesar de que todos alegan que el único apoyo que recibieron para su integración escolar fue el refuerzo de catalán reconocen su importancia, porque además de que la mayoría de los cursos son dictados en esa lengua, dentro del instituto se maneja como lenguaje oficial lo que trae como consecuencia que ellos se sientan excluidos dentro del sistema escolar por no comprender el idioma usado.

“Lo único malo era el catalán porque para estudiar catalán pues te apartaban, tenías que irte a otra clase aparte porque tu no sabías catalán, te apartaban a otra clase, no ibas al mismo nivel que los demás compañeros.” (V1FI)

“Si, la verdad me costó mucho, no sé si porque yo me sentía más adulta que los compañeros y además por el catalán no entendía nada... no sé” (U1FF)

Los jóvenes dejan entrever que la escuela pudo haber dado más apoyo para ayudarlos en el proceso de socialización en el nuevo destino para así facilitar su proceso de inserción, es decir se nota en el discurso que sienten la carencia de otros programas que los ayudara en su integración y por consiguiente en su rendimiento académico.

“Bueno si nos daban apoyo con el catalán pero aparte de eso no recuerdo más nada.”(A1FF)

“Solía hacer clases de apoyo de catalán, y nada más. Me pusieron en una clase normal, con el resto de chicos locales.” (A2ME)

Profesores

Aunque al momento de hablar sobre el apoyo del colegio para su integración se refieren solo al refuerzo del idioma catalán en sus discursos hacen referencia a algún profesor

significativo que fue de mucho apoyo para ayudar a estos jóvenes a definir su identidad y facilitar su proceso de integración.

“Sí, Antonia Alonso era muy buena profesora y además me apoyaba mucho y si yo no entendía algo me lo explicaba y fue mi tutora también...si ella fue importante en mi vida.” (D1FF)

“Mi profesora de castellano que me dio clases por 2 años, creo que fue lo que me hizo no querer dejarlo por tema del idioma porque en todo momento estaba dispuesta a ayudar, y no sólo a mí yo creo que toda la clase la recuerda por qué era muy buena.” (U2FF)

Profesores que no solo dieron un gran apoyo a estos chicos que se sentían en situación de inferioridad con respecto al resto de sus compañeros sino que también les inculcaron seguridad y elevaron su autoestima.

“Joan Ramón Mateu. Fue mi tutor, me ayudaba mucho porque sentía que creía en mí, siempre solía felicitarme y animarme con los deberes y mi disciplina artística favorita que es el dibujo.” (U5ME)

Estos profesores cumplían la función de motivar a los chicos para continuar sus estudios y para que tuvieran confianza en sí mismo, aunque no era una actitud dirigida solamente al alumno inmigrante sino a su grupo en general, pero para estos chicos fue de vital importancia quizás por encontrarse en un momento de su vida en que estaban tan vulnerables.

“Mi tutor de 3º ESO, porque siempre te decía que es lo que debes hacer, que debes mantenerte en los estudios para hacer una carrera universitaria, pero eso es con todos por igual, no era un trato especial para mí.” (V2MI)

En la mayoría de los casos ese profesor significativo en sus vidas coincide con el profesor encargado del refuerzo de catalán, en cuyo caso existían un nexo más cercano por tener contacto fuera del salón de clases.

“Teníamos una profesora que nos sacaba de clase para darnos refuerzo de catalán y nos ayudaba bastante.” (U2FF)

“Mi profesora de Palic, era muy buena, muy empática, ella siempre me decía vamos tu puedes!! Muy muy buena de verdad.” (D3FF)

“La profesora que me daba el refuerzo del catalán porque además de ayudarme con el idioma era psicóloga y era muy amable y comprensiva.” (U4FE)

“...cuando yo quise sacarme los estudios si hubo una profesora que me ayudo un montón, ella daba clases de castellano y catalán, entonces ve que en castellano voy súper bien pero luego ve que en catalán caí en picado y ella dejaba de hacer sus cosas a lo mejor, habían días que se quedaba, me decía venga va, una horita nos quedamos y te ayudo a hacer tus cosas, de todas formas yo siempre he pedido ayuda si no me veo capaz.” (V1FI)

En la mayoría de los casos existió un profesor significativo que se encargaba de dar refuerzos positivos y estímulos para ayudar a estos chicos a formar un autoconcepto positivo y una autoestima elevada.

Relación escuela familia

Por lo general los padres solo iban al colegio cuando era requerida su presencia o porque sus hijos les manifestaran algún problema pero se les hacía difícil dedicar tiempo a esto porque ejercían trabajos duros en horarios extendidos y además cobraban por horas. Por otra parte era la escuela la que decidía los encuentros y temas a tratar.

“Iba muy poco por la falta de tiempo ya que en el trabajo si faltaba, ese día no cobraba.” (D2FE)

“Pues no se sinceramente, es verdad que a las reuniones que hacían y tal sí que iba pero por ejemplo de yo tener algún problema si ... de tener algún problema con compañeros si siempre iba. Pero no te puedo decir que había una buena relación, no creo que hubiera una buena relación por eso. El mayor contacto era un mensaje por

el móvil cuando faltaba a clases... trabajaba todo el día, no tenía tiempo para ayudarme en deberes.” (D3FF)

“solo iba a las reuniones generales....ella trabajaba muchas horas por eso yo procuraba hacer mis deberes sola.” (U4FE)

“No iban mucho por su cuenta, no había mucha comunicación.” (U5ME)

A la falta de tiempo se le suma que al ser el sistema de estudios diferente a lo que ellos conocían, a los progenitores se les hacía complicado comprender y participar en el proceso educativo de sus hijos.

“No, pero es que el estilo de estudio es distinto. Allá en Colombia era más cuadernos, notas y siempre ellos podían ver como ibas tú en clases, en cambio aquí es más tutoría entonces yo siempre le decía que lo que se estudiaba era en la clase y que no mandaban deberes y ella no tenía como hacer seguimiento a mis estudios.” (C1MF)

“En Colombia los papas pueden hacer un seguimiento a través de los cuadernos y lo exámenes que te envían a la casa para que los padres lo firmes. Aquí el maestro toma sus apuntes y las notas te las dan al final del trimestre. Tampoco hacen tantas evaluaciones como allá. Ellos no te devuelven los exámenes para que tu madre los vea como es en Colombia. Si ellos consideraban que había un problema era que llamaban a tus padres. Mi mama iba pero si yo le decía. No, mi madre no tenía una buena relación con el colegio porque no tenía tiempo.” (C1MF)

El cambio en el sistema escolar no solo confunde al representante sino que les da menos implicación en los estudios de sus hijos creando una relación jerárquica en donde la institución es la que lleva la pauta.

Los padres que disponían de tiempo y se mostraban más preocupados solicitaban tutoría sobre todo al principio para apoyar a sus hijos en el proceso de integración lo cual lo reconocen como un beneficio para ellos porque trabajaban con sus profesores para facilitar el proceso.

“Si mi madre estaba pendiente y siempre pedía tutoría para preguntar como yo iba.” (D1FF)

“Al principio, cuando iba a la escuela, mi madre iba con más frecuencia porque era víctima del acoso escolar.” (U5ME)

“Mi madre siempre estaba muy pendiente de nuestros estudios, era la única responsabilidad que teníamos. Una de las cosas que más me impacto en España era el poco interés que demostraban los demás padres por los estudios de sus hijos. La mayoría de alumnos tenían muy mal comportamiento y sus padres no solían darle mucha importancia.” (C2FF)

Sin embargo habría que señalar como un aspecto importante el caso de esta joven que vivía con un señor amigo de su madre, solo veía a su madre un día a la semana y la escuela no hizo nada al respecto a pesar de conocer la situación, lo que se puede interpretar como que no solamente se trata de que la escuela no trabaja con la familia en el proceso educativo sino que también ignora la realidad del entorno en el que se desenvuelve el menor.

“Bueno no que me preguntaran que quería ser yo pero por ejemplo si me preguntaban en plan porque vives sola aquí? Porque estas con un señor y no estas con tu madre? Eso no está bien eso.. Entonces yo intentaba no tocar el tema porque podría causar problemas a mi madre en el sentido de que me tiene como abandonada por allá, entonces yo intentaba nunca hablar de mi vida y mis cosas yo trataba de evitar hablar de mis cosas.”(V1FI)

Fracaso escolar

Cuando los jóvenes recién llegados ingresan al sistema escolar les corresponde enfrentarse a un cambio en donde tienden a comparar con los conocimientos previos que han adquirido en el lugar de origen, lo que hace que entren en un conflicto de inferioridad con respecto al resto de alumnos pertenecientes a la cultura dominante.

“En Santo Domingo me faltaba un año para salir de bachillerato pero cuando yo llegué aquí y vi las cosas que me daban yo dije es que no se nada!! No sé qué me han enseñado todo este tiempo, lo digo en serio, por ejemplo me pusieron a hacer

una ecuación de segundo grado y yo sabía hacerlo pero no sabía cómo se llamaba. Me da vergüenza decirlo pero es verdad. Yo era muy buena estudiante así que pienso que era la educación de mi país. Cuando llegue yo me acordaba de como daban las clases y la poca preocupación que tenían los profesores, que aquí tampoco es que se preocupan mucho los profesores pero el método es diferente.” (D3FF)

“Cuando llegamos yo por ejemplo me puse a estudiar inmediatamente porque al tener los papeles pudimos hacer todos los trámites desde Uruguay ... Lo único que yo en Uruguay contaba con el primero de bachillerato hecho y acá tuve que repetirlo, por cuestión de que no se adaptaban los currículos.” (U1FF)

Debido al fracaso escolar los jóvenes llegan a formar una identidad errónea, piensan que es su culpa, que no tienen las habilidades para estudiar, se infravaloran comparándose con el resto de sus compañeros.

“...pero yo estudie y termine el 4° solo y luego como que me desencante.. Intente sacar un FP pero no me lo dieron por el promedio.” (D1FF)

“Personal, porque me cuesta mucho estudiar, es que se me olvidan las cosas o a veces no me acuerdo, no anoto, pienso que el problema lo tengo yo. Creo que no puedo.” (V2MI)

“No acabé el bachillerato y fue por falta de motivación principalmente.” (U1FF)

Sienten que en el trabajo son más competentes que en los estudios, además no encuentran motivación para continuar y superar los obstáculos que se les presentan en los centros educativos como son el desaliento por los malos resultados académicos, sienten que están perdiendo el tiempo y pierden el interés por los estudios. Es un cumulo de desencuentros que en algunos casos se iniciaron desde su país de origen cuando por causas del proceso migratorio abandonan los estudios antes de salir.

“Yo creo que el idioma, los contenidos a lo mejor pero como ya llevaba tiempo sin estudiar, ya había venido de Venezuela sin estudiar, entre el idioma y todo ya me costaba mucho... Porque me veía que no podía, yo vivía sola, ya luego me fui a vivir con mi novio porque yo me veía que no vivía en unas condiciones buenas y

me fui a vivir con mi novio y deje de estudiar, el también dejo de estudiar se puso a trabajar...” (V1FI)

Teniendo una gran relevancia la atención familiar, puesto que cuando les corresponde madurar antes de tiempo por falta del apoyo de la familia, deciden vivir vida de adultos sin terminar de definir su identidad, quedando en lo que define Marcia (1993) como un estatus pasivo de identidad (cerrazón y difusión) asociados a bajos niveles de autonomía y razonamiento moral.

Importancia de los estudios

Cuando se les pregunta a los chicos si piensan que los estudios son importantes y si son útiles para conseguir un buen empleo ellos manifiestan dudas a la hora de responder al parecer muestran un conflicto interior, puesto que sienten que tienen que decir que si pero su experiencia les dice lo contrario.

“...pero sí! Para conseguir un buen trabajo en la hostelería si es necesario estudiar... Si claro!!” (D1FF)

“Sí son importantes, yo ahora soy camarera eh pero no quiero ser camarera siempre. Es que también un buen trabajo como se define? Engloba muchas cosas... un buen trabajo puede ser uno en que entres a las 8 y salgas a las 2 o un trabajo donde ganes 2000 euros, por ejemplo mi amiga trabaja media jornada en una oficina y yo trabajaba media jornada y ganaba el doble que ella. Entonces dices estas tranquila en una oficina y tal pero estas ganando 400 euros y yo estoy ganando 800, si me pones a elegir el dinero es muy importante, creo que es algo personal, también hay gente que no tienen estudios y ha sabido salir adelante mucho más que los que sí han estudiado mucho. Creo que lo importante es que cuando pase el tren tengas la capacidad y la preparación para subirte.” (D3FF)

“No sé. Día a día se ven casos de científicos que se ven obligados a emigrar porque aquí no encuentran trabajo. Por otra parte, creo que vivimos en una sociedad que valora más el trabajo de un concursante de Gran Hermano que el de un filósofo, así que lo tenemos crudo.” (U5ME)

Se muestra que al final lo que los motiva a continuar estudios no es conseguir un buen empleo ni por beneficios económicos sino por influencia de los familiares y la sociedad en general.

“No, es que no se hay mucha gente que tiene estudios y no tiene un buen trabajo. Yo quiero estudiar porque quiero...Yo decidí volver a estudiar para probar en otro ámbito a ver si me gusta, para tener otro trabajo, pero no creo que sea necesario estudiar para tener un buen trabajo o para tener buenos ingresos, no para nada, yo tengo los estudios básicos y tengo buenos ingresos ...o sea me mantengo yo sola, ya es bastante creo.” (V1FI)

“Sí, creo que si son importantes. Dependiendo de que trabajo estés buscando. En mi caso creo que es muy importante tener una base de conocimientos teóricos para poder aplicarlos a la práctica.” (U1FF)

“Si es importante, aunque hoy en día es difícil encontrar un trabajo de lo que has estudiado:” (C2FF)

“Sí, siempre... aunque a veces esa ley no se cumple.” (D2FE)

Influencia escolar en el proyecto de vida

Al preguntar a los jóvenes sobre el estímulo y motivación que recibieron en el instituto para continuar estudios superiores se observa que en la mayoría de los casos durante los estudios de ESO no se les hablaba sobre los proyectos futuros y las opciones a las que podían acceder sino que más bien se limitaba a una asesoría para decidir si continuaban estudios de bachillerato o se inclinaban a una Formación profesional.

“Ahora que lo pienso, en la ESO no recuerdo que nos hayan hablado de la carrera. Nos solían hablar de bachillerato pero no de la universidad. En bachillerato sí. Constantemente nos decían que se acercaba la selectividad y que, bueno, que teníamos que ver que seguiríamos. La cuestión es que se supone que entramos a bachillerato con dieciséis años y parece que ya tenemos que tener nuestro futuro organizado. Así, al entrar a bachillerato tú eliges lo que crees que vas a seguir y te

enseñan según la modalidad que has elegido (bachillerato científico, artístico, humanidades o social).” (U5ME)

“No mucho. Solo en el último curso de bachillerato recibí orientación sobre las diferentes posibilidades que habían. En realidad considero que había muy poca motivación respecto a estudios superiores. Que yo me acuerde ninguno. Excepto el último curso, donde la orientadora del centro me aconsejó hacer pedagogía teniendo en cuenta lo que me gustaba.” (C2FF)

“Cuando yo pase a primero de bachillerato yo me cambie a un instituto público porque mi colegio no tenía bachillerato entonces ellos nos llevaban a los institutos a ver dónde íbamos a continuar estudios, pero la verdad de profesión o carreras no me hablaron nunca aunque yo siempre pensé en estudiar bachillerato, eso yo lo tenía claro.” (D3FF)

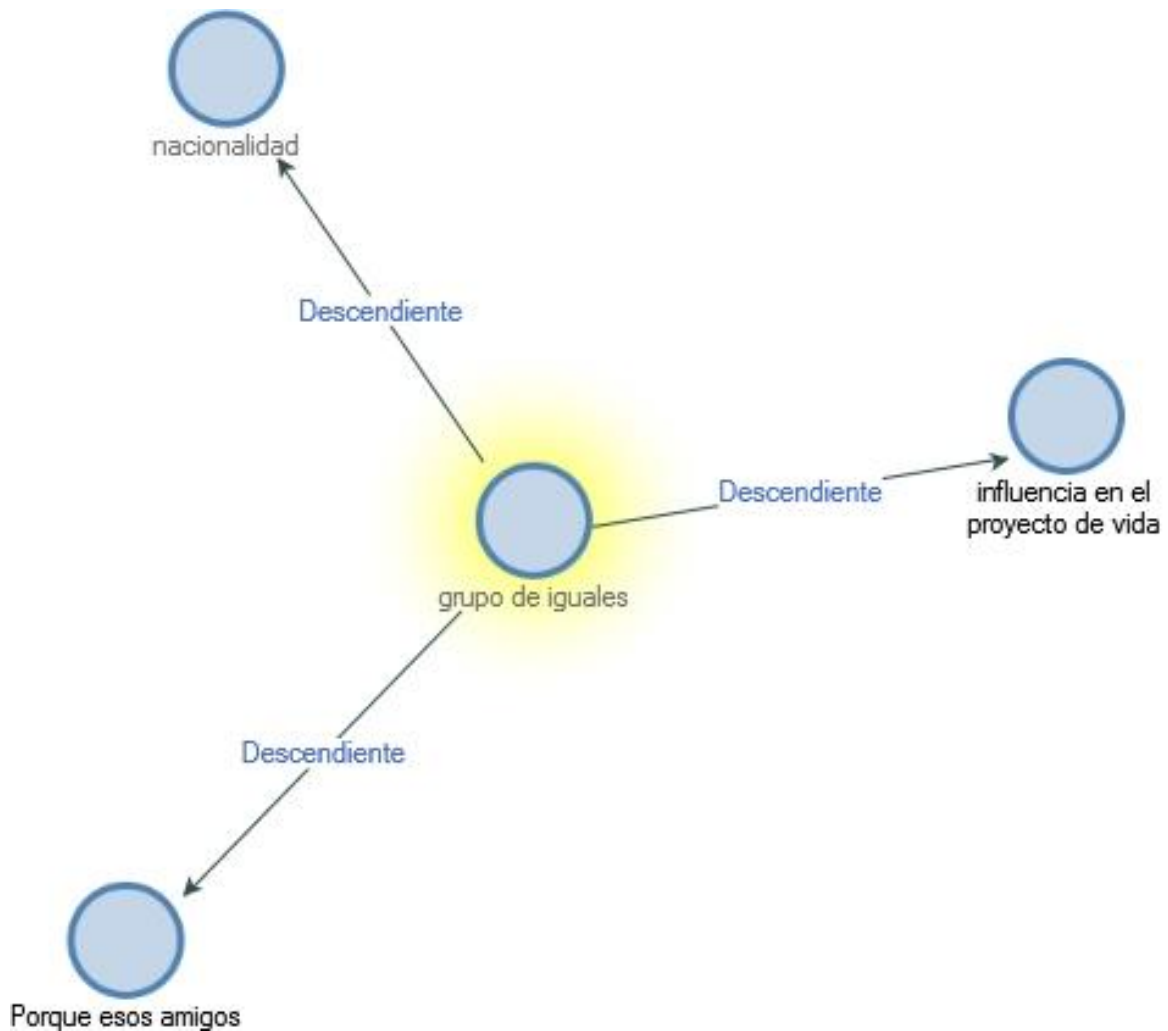
Se observa que los jóvenes que abandonaron los estudios antes de terminar la ESO no tuvieron ningún tipo de motivación o estímulo por parte del profesorado o la institución escolar para continuar en el sistema educativo.

“No, más que todo era que hicieran los trabajos y que aprobaran y ya. Nunca nos hablaron de quehacer en un futuro.” (C1MF)

“No, nadie me incentivó. Yo hice primero de bachillerato el primer año y me quedaron tres asignaturas, es decir, repetí porque ya me había puesto a trabajar y no quería dedicarme el verano a estudiar. Al otro año lo volví a intentar y tampoco fue posible. Los profesores no me motivaban para nada, no me decían que no lo iba a aprobar pero tampoco me daban herramientas para mejorar y superarlo.” (U1FF)

IV.2.3 Grupo de iguales

Del análisis del grupo de iguales se desprenden tres nodos organizados por temas relacionados con los primeros amigos en el lugar de acogida (Gráfico 4): primero que nada la nacionalidad de los primeros amigos, luego el por qué esos fueron sus primeros amigos y por último la influencia de estos en su proyecto de vida, a continuación se muestran los resultados.



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 4: Diagrama de variables relacionadas con el grupo de iguales.

Nacionalidad

Al momento de escoger sus amigos en el nuevo destino existe una notable preferencia por los coterráneos o los que tienen nacionalidades con culturas afines sobre todo al comienzo, en el momento de su llegada.

“Mi primer grupo éramos todos inmigrantes, luego fui haciendo amigos españoles.”
(D2FE)

“Eran colombianas y dominicanas, porque cuando entre el primer día me dijeron las colombianas que si quería sentar al lado de ellas para que no me sienta sola.” (D1FF)

“Con coterráneos, tenía amigas uruguayas.” (U4FE)

“Mi primer grupo de amigas fue con una chica colombiana, una uruguaya y dos chicos españoles.” (U1FF)

Sin embargo sí reconocen que había diversidad en los grupos y que no tenían problemas en hacer amigos con jóvenes de cualquier nacionalidad en general más bien dependía de la aceptación del grupo que los recibía.

“Con españoles, la mayoría eran españoles.” (C1MF)

“De todo un poco, como ya comenté era un colegio con bastante diversidad.” (U2FF)

“Ambos. Era un grupo bastante mixto.” (U5ME)

“Un poco de todo. Era un colegio bastante diverso, en el cual había gente de muchos sitios, tanto de otros países como de la península.” (C2FF)

“Si los primeros amigos que tuve eran españoles.” (D3FF)

Porque esos amigos

Al preguntarles porque pensaban ellos que escogieron ese primer grupo de amigos en el nuevo destino algunos responden que por ser los primeros que se le acercaron y les dieron apoyo puesto que ellos sentían mucha inseguridad y nervios. A pesar de que no tuvieran muchas cosas en común.

“Porque fue la persona que cuando entre a clases se me acerco, ni siquiera se me acerco yo estaba sentada delante ella detrás y me dijo siéntate aquí conmigo y así empezó nuestra amistad.” (D3FF)

“No sé, supongo que será por feeling o algo así... con una compartíamos nacionalidad y la otra chica era colombiana con lo cual eran diferentes culturas pero en algunos aspectos parecidas”(U1FF)

La mayoría se inclina por hacer la nueva red de amistad con aquellos con los que sienten que comparten intereses, se sienten más integrados porque comparten cultura y gustos o porque eran los más cercanos, como el caso de la joven que aunque reconoce que no tenía mucho en común con sus amigos pero eran los amigos de su novio.

“Teníamos la misma nacionalidad y por tanto los mismos hábitos y costumbres.”
(U4FE)

“Los que eran buenos estudiantes no eran mis amigos y escogí a estos quizás porque eran los amigos de mi novio o porque eran los que vivían cerca.” (V1FI)

Lo que se observa y describe muy bien uno de los jóvenes es la necesidad de pertenecer a un grupo en donde te sintieras aceptado a pesar de las inseguridades que se les presentaba por el proceso que estaban viviendo.

“Eran como una familia que se cuidaban entre sí, habían distintas familias y yo necesitaba unirme a una, ellos se divertían mucho y yo dije si me uno a ellos me reiré un poco, hacían bromas se reían, saboteaban la clase. Yo no lo había hecho antes pero quería probar cosas nuevas, en Venezuela no lo hacía...Yo no soy mala conducta, nunca me llaman la atención. Bueno a mí no me gusta hacerlo pero quería sentirme de esa forma...los otros grupos no me gustaban porque eran como muy preocupados, se preocupaban por todo, digamos que si tenían un 6 en un examen ya se ponían a llorar en cambio yo me sentía como si tenía un 6 ya había pasado mi examen y me sentía más relajado...si entonces no fue porque hacían bromas en clase sino por las notas porque estos también hacían bromas en clase pero se preocupaban mucho por las notas y yo me sentía como que yo no cuadraba allí.” (V2MI)

Por otro lado es evidente la difícil situación que les toca vivir a algunos por tener que vivir la circunstancia de llegar a un lugar nuevo y ser el centro de atención, en una edad donde afecta muchísimo la interacción con el entorno.

“No me sentí aceptada en ningún momento, siempre sentía que se reían de mí, sí que hubo una o dos personas que se implicaron más conmigo, normalmente cuando ellos tenían reunión, es verdad que según de vez en cuando me lo decían, y alguna vez fui, pero sabes cuándo sientes que no encajas, me volví tímida, yo nunca fui tímida en toda mi vida y me volví tímida de no saber qué decir, de miedo de haber lo que digo...que barbaridad suelto, no se nunca sentí que encaje.” (D3FF)

En definitiva queda evidenciado que es en el colegio donde los adolescentes comienzan su interacción social en el nuevo destino, al formar su primer grupo de amigos en el grupo de clases, lo que les facilita la integración en el lugar de acogida.

“En Argentina dejé a una abuela, tíos y primos. Fue difícil superar la situación en general; yo me incorporé automáticamente al colegio, así que empecé a conocer gente nueva, pero durante bastante tiempo extrañe mucho a mis familiares y amigos.” (A2ME)

Influencia en el proyecto de vida

En general, los jóvenes manifiestan que no se hablaba mucho sobre proyectos de estudios para el futuro, más bien se siente al amigo como el que te apoya en cualquier decisión que tomes, ya sea estudiar o trabajar.

“Casi no hablábamos sobre eso ...siempre del presente. No era común hablar sobre el futuro.” (C1MF)

“Que estudiara lo que me gustaba o que trabajará jaja” (U2FF)

“Que en la vida te puedes equivocar pero que siempre se puede corregir.” (V2MI)

“No le daban mucha importancia a un futuro profesional.” (C2FF)

Se observa que lo más importante es que reciben un apoyo incondicional aunque no tengan las mismas expectativas sobre los proyectos futuros, lo que puede influir en forma positiva o negativa según el caso por ejemplo los que tienen altas expectativas apoyadas por el entorno familiar suelen mantenerse en su posición a pesar de que sus amigos piensen diferente y esta seguridad hace que éste le respete y apoye en sus proyectos.

“Si me apoyaba mucho a pesar de que ella no tenía los mismos proyectos porque ella hizo un grado medio y ya está. Ella hizo el primer año de bachillerato conmigo pero suspendió se cambió al grado medio. Siempre me apoyaba de: tu puedes, yo en bachillerato tenía que estudiar una barbaridad y ella era de las que se sentaba conmigo a estudiar aunque no tuviera ganas y me daba ánimos. La verdad es que si, de apoyarme me apoyo siempre. Nunca me dijo déjalo ni nada de eso.” (D3FF)

Conducta de los amigos

Por lo que respecta a la conducta de su primer grupo de amigos en el nuevo país se observa diversidad, así que están los que tenían amigos con muy buena conducta pero no muy buenos estudiantes, están los que tenían amigos que eran buenos estudiantes pero con mala conducta y también los chicos estudiosos con buena conducta, lo que si puede observarse es una relación entre el tipo de amistades y el trayecto del joven entrevistado; es decir los que se inclinaban por amigos con problemas de conducta llegaron a abandonar los estudios y meterse en problemas aunque después lo reconocen, en su momento se dejaron influenciar para formar su autoconcepto.

“Bueno tenían buena conducta pero de los estudios no mucho ... no iban bien en los estudios”.(D1FF)

“No muy buena conducta pero habían buenos estudiantes.” (C1MF)

Siendo el grupo de iguales un agente socializador complementario se observa que a través de sus amistades los jóvenes logran su integración en el nuevo entorno y también influyen en la autodefinición de la identidad.

IV.2.4 Proceso de integración

Cuando los jóvenes entrevistados hablan de su experiencia de integración en el nuevo territorio alegan que lo que ha facilitado dicho proceso ha sido tener como lengua común el español, la similitud en algunas costumbres, no haber percibido algún tipo de discriminación y sobre todo estar dispuestos a aprender e integrarse adaptándose a el nuevo medio de forma abierta.

“Ninguna clase de discriminación, en ningún factor, y eso influye bastante a la hora de integrarte ya que te haces con la gente enseguida, son diferentes costumbres pero no mucho por lo tanto no se me hizo tan complicado adaptarme a la de Aquí y por suerte el español también es mi lengua aunque a la hora de estudiar haya tenido problemas con el catalán a día de hoy no es ningún problema.” (U2FF)

“A nivel personal mi integración fue buena, ya que, estuve abierta a todo y dispuesta a adaptarme al sitio donde sé que pasaré mucho tiempo...Yo soy una ciudadana del mundo, yo fui a Santo domingo después de 5 años y me sentía extraña allí y solo habían pasado 5 años pero yo me sentía rara y aquí tampoco te sientes integrado del todo, sigues siendo una inmigrante aunque lleves aquí 20 años, entonces es como soy una ciudadana del mundo.” (D3FF)

En los casos más negativos o en donde el proceso de integración ha sido más difícil se refieren más que todo al tiempo que llevaron en lograr sentirse parte del nuevo entorno y está referido ya sea a la interacción con los coterráneos ya sea por timidez o por cerrarse en el entorno familiar que sigue manteniendo sus costumbres autóctonas.

“Mi proceso de adaptación fue lento, ya que vine con casi la mitad de mi familia, hemos continuado con nuestras costumbres, Aunque pasado los años nos hemos adaptado también a las costumbre e idiomas de España.” (A1FF)

“Creo que bastante bien, aunque era bastante tímida cuando era pequeña y eso me hacía que me costará más desenvolverme.” (U3FF)

“Fue una integración lenta, me costo mucho acostumbrarme al lugar, costumbres, a la religión, ya que era muy diferente en mi país, no la religión como tal sino los pasos a seguir aquí eran muy diferentes, ...el comenzar de nuevo en una nueva casa,

que ahora era de alquiler, el lugar ya no era una ciudad sino un pueblo... bueno yo he notado mucho el cambio en muchos aspectos.” (U4FE)

En cuanto a que nivel de integración los jóvenes manifiestan que aunque se sienten españoles ya adaptados a sus costumbres y han aprendido a vivir aquí no dejan de sentir apego a su país de origen. Por otro lado reconocen que se les haría difícil regresar a vivir en su país natal, lo que indica que se sienten arraigados a la tierra de acogida.

“Voy a cumplir 17 años aquí y me siento totalmente integrado, me resultaría difícil volver a Colombia e intentar acostumbrarme otra vez a las costumbres al estilo de vida que se vive allí, aquí siento tranquilidad, seguridad y cosas que al día de hoy no creo conseguir allá. No me siento español...me siento como un colombiano acostumbrado a vivir de gran forma como los españoles.” (C1MF)

Reconocen las ventajas que han obtenido con la emigración al construir una doble identidad cultural que les ofrece ventajas en una sociedad diversificada, señalando lo importante de poder elegir lo mejor de cada cultura, además debido a la diversidad cultural existente en Mallorca, han tenido la posibilidad de conocer muchas culturas diferentes, formándose así como personas abiertas a la diversidad.

“Mi proceso de integración fue muy satisfactorio, creo que durante ese proceso conocí a los que hoy en día son mis mejores amigos. Además la mezcla de culturas de mi país y España me ayudó a formarme como persona y a tener claro que es lo que quiero y lo que no en mi vida. Siempre me he considerado afortunada de poder elegir lo mejor de cada cultura para poder ser quien soy.” (C2FF)

“Puedo decir que mi proceso de integración fue satisfactorio. Me sirvió mucho a nivel personal...yo era muy tímida y el venirme acá y tener que “espabilar” fue algo que me llena mucho. Por otra parte aprender muchas culturas creo que enriquece al ser humano, y digo “muchas culturas”, porque está clarísimo que no soy la única persona inmigrante ahora mismo en España y poco a poco he ido teniendo contacto con personas de diferentes culturas y he podido quedarme con aprendizajes de estas mismas.” (U1FF)

Aunque en algunos casos esta doble identidad cultural les genera algún tipo de conflicto emocional, quizás por tratar de compararse con un estereotipo tradicional que clasifica a las personas por el lugar de nacimiento.

“Me siento bien en los dos lados, en mi país y aquí. De aquí soy de papeles porque tengo pasaporte y de sentimiento...un poco porque estoy acostumbrada a estar aquí.” (D1FF)

“No me siento de ningún lado, sé que soy venezolana pero como también llevo tanto tiempo aquí y la parte más importante de mi vida creo que la he pasado aquí pero tampoco me siento española, no es que yo no sé... a mí me preguntan y yo digo que soy venezolana pero lo poco que viví allá es que ni lo recuerdo...en realidad no me siento de ninguna parte.” (V1FI)

En general después de superar el periodo de la adolescencia en el lugar de acogida la el grupo entrevistado se siente integrado y manifiestan su preferencia por continuar con sus vidas en España aunque sin olvidar sus raíces y el sentimiento que los une a su lugar de origen.

V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En los resultados de la investigación se puede concluir que los adolescentes que iniciaron el proceso migratorio junto al grupo familiar, aunque les correspondía enfrentar dificultades económicas más fuertes se sentían más seguros y con más confianza para enfrentar las situaciones de estrés propias del cambio, en el caso de los menores que pertenecían a familias con bajo recursos económicos y sin documentos para trabajar legalmente le correspondió incorporarse pronto al mercado laboral para colaborar con la economía familiar y poder subsistir, sin embargo, los jóvenes manifiestan que lo veían como un proyecto grupal en donde se apoyaban unos a otros, convirtiéndose las familias en un factor de protección importante al momento de enfrentar los conflictos emocionales propios de la etapa evolutiva, confirmándose las teorías que señalan que la familia es una de las fuerzas más poderosas que facilitan o dificultan el desarrollo de competencias de adaptación social en los adolescentes (Galicia, et al. 2009).

En el caso de los adolescentes que llegan por reagrupación se confirma lo que dice Pascual, (2008) pues, influyó la forma en que se produjo la separación y reagrupación familiar en su clima emocional, sus expectativas, sus prioridades, sus sentimientos de culpa o frustración, en el caso de aquellos padres que mantuvieron un contacto permanente, sus hijos valoran y agradecen el esfuerzo hecho por sus progenitores sin embargo manifiestan que sentían mucha rebeldía contra sus padres cuando llegaron, porque no estaban acostumbrados a convivir con ellos, así mismo sintieron mucho la pérdida de aquellos familiares que estuvieron a cargo de ellos y se quedaron en el lugar de origen.

Cuando la separación ha sido larga, la convivencia familiar vuelve a empezar a menudo en problemas y necesita un tiempo de adaptación puesto que el tiempo que ha transcurrido hasta la reagrupación familiar es determinante para la integración social

Se puede determinar que, independientemente de la estructura familiar, de las condiciones económicas o el estatus migratorio, el estilo parental democrático con una comunicación asertiva facilitó el proceso de socialización puesto que aunque reconocen que en su momento por ser adolescentes no entendían la actitud de su progenitor, sin embargo la respetaban sus decisiones y ahora entienden que sus padres se preocupaban por el riesgo que corrían y por sus estudios. Sin embargo en los casos en los que los progenitores usaban un estilo de crianza permisivo o autoritario se nota algo de reproche en el discurso, aunque no lo admiten abiertamente. En muchos casos estos estilos de crianza son usados por padres que tienen que dedicarse exclusivamente al trabajo y que por falta de tiempo dan más libertades y delegan más responsabilidades en los adolescentes por lo que no pueden estar atentos a los posibles factores de riesgo a los que estaban expuestos sus hijos. De esta forma se confirma que los ambientes de crianza en la adolescencia influyen de manera significativa en el desarrollo psicológico saludable y el éxito en la escuela, así como en desenlaces psicopatológicos como el uso y abuso de drogas, la conducta agresiva y los problemas de ansiedad. (Nunes, et al. 2012, Aragón y Bosques, 2012; Jaramillo, et al. 2013)

Se observa que los adolescentes en cuyas familias crearon mecanismos de resiliencia para enfrentar los contratiempos propios del proceso migratorio a través de la unión y los lazos afectivos mantenían un clima familiar positivo y le habían inculcado a sus hijos muchas

expectativas de mejoras en la calidad de vida, antes de iniciar el proceso migratorio. De esta manera se confirma lo que dice Barrera (2010) y (Alcalde y Pavéz, 2013), sobre que un buen desarrollo de habilidades de comunicación y expresión de afectividad por parte de la familia, puede influir en el proceso de adaptación del adolescente.

Las familias tienen una marcada influencia en la decisión de estos jóvenes por culminar sus estudios puesto que los que culminaron sus estudios manifiestan que siempre estuvo incluido en el proceso migratorio, el plan de estudiar una carrera universitaria, sin embargo los que no culminaron la ESO reconocen que los estudios nunca fueron tema de conversación en el ámbito familiar, tal y como lo sugiere Aguirre, (2000) las familias actúan como un mecanismo de socialización que facilita la incorporación del menor a la sociedad, transmitiendo los valores, las formas de pensar y las conductas deseadas.

Con respecto al entorno escolar los jóvenes dejan entrever en su discurso, que la escuela pudo haber dado más apoyo para ayudarlos en el proceso de socialización en el nuevo destino y así facilitar su proceso de inserción, es decir, sienten la carencia de otros programas que los ayudara en su integración y por consiguiente en su rendimiento académico. Así mismo una de las barreras más importantes que destacan a la hora de integrarse en la escuela es el catalán y aunque todos manifiestan haber recibido un año de refuerzo del idioma, reconocen que el poco o nulo dominio de la lengua catalana, los hacía tener bajos rendimientos académicos y no sentirse en igualdad de condiciones con el grupo autóctono.

El nivel de aceptación o rechazo en el entorno escolar estuvo condicionado a dos variables, por un lado está la diversidad cultural existente en el centro escolar, puesto que en estos centros los jóvenes manifiestan haber sido aceptados sin problemas desde el principio, tanto por sus compañeros como por el personal del centro educativo, la otra es el color de piel de los jóvenes, siendo los jóvenes de piel oscura, los que manifiestan haber recibido más rechazo por parte de sus compañeros y el entorno en general.

Los jóvenes manifiestan que se sentían muy afectados por la reacción y el trato recibido en el centro escolar, ya que este era el lugar donde les correspondía interactuar con la sociedad de acogida, generando así en los que sintieron algún tipo de discriminación una

personalidad insegura donde sentían mucho miedo de hablar y comunicarse, lo que generó en algunos casos el abandono escolar, mientras que los que se encontraron con un ambiente diverso en donde eran tratados con igualdad de condiciones manifiestan nunca haberse sentido inferiores a los jóvenes autóctonos aunque si se diferenciaban en algunos aspectos por las culturas de sus progenitores, esto no les causó ningún obstáculo al momento de definir su identidad. Esto se debe a que los jóvenes necesitan de refuerzos y estímulos positivos para configurar un autoconcepto positivo y una autoestima elevada es por eso que cuanto más participe se haga a estos alumnos, mientras existan menos prejuicios y percepciones negativas haya hacia ellos más positiva será la autoimagen que establezcan, (Vecina y Fullana 2006)

Se observa que los jóvenes que abandonaron los estudios antes de terminar la ESO no tuvieron ningún tipo de motivación o estímulo por parte del profesorado o la institución escolar para continuar en el sistema educativo, mientras que los jóvenes que culminaron estudios de la ESO o superiores, hacen referencia en sus discursos a algún profesor significativo que fue de mucho apoyo para ayudarlos a definir su identidad y facilitar su proceso de integración. Estos profesores motivaron a estos chicos para continuar estudios y para aumentar su autoestima facilitando así su proceso de integración, demostrando que la calidad del aprendizaje de los estudiantes está relacionada con la calidad de enseñanza del profesor (Hernández, et al. 2005; Mirete, 2014).

En todos los casos la relación escuela familia fue poca o casi nula, los jóvenes manifiestan que en los casos en que los padres estaban interesados en participar del proceso educativo la relación sólo se limitaba a las reuniones con el tutor, dándose una relación de tipo jerárquica en donde las familias solo reciben información, y por otro lado están los padres que no disponían de tiempo, por realizar trabajos en horarios extendidos, además la mayoría manifiesta que sus padres no comprendían el nuevo sistema educativo lo que dificultaba su participación y apoyo esto es lo que Intxausti (2010) identificó como paradigma tradicional en la relación familia-escuela, refiriéndose a un esquema de tipo jerárquico en el cual la institución preserva el poder, mantiene una comunicación unidireccional, ignora la diversidad sociocultural y percibe a los padres como problemáticos.

En el caso de los jóvenes que abandonan los estudios estos llegaron a formar una identidad errónea, piensan que es su culpa, que no tienen las habilidades para estudiar, se infravaloran comparándose con el resto de sus compañeros. Manifiestan que se sentían más competentes en el ámbito laboral. El desarrollo de identidad encuadra la imagen que adquieren de sí mismo, la integración social y la integración temporal que se refiere a los acontecimientos pasados y sus planes futuros (Contreras, et al. 2009)

Aunque en un principio los jóvenes reconocen tener preferencia por hacer amistad con los coterráneos, reconocen que había diversidad en sus grupos y que dependía más bien de la aceptación del grupo que los recibía. La mayoría se inclina por hacer la nueva red de amistad con aquellos con los que sienten que comparten intereses, ya sea de cultura, educativos, o preferencias de ocio. En general manifiestan la necesidad de pertenecer a un grupo en donde te sintieras aceptado a pesar de las diferencias culturales.

Existe una relación entre el tipo de amistades y el trayecto del joven entrevistado; es decir los que se inclinaban por amigos con problemas de conducta llegaron a abandonar los estudios y meterse en problemas y reconocen que en su momento se dejaron influenciar para formar su autoconcepto. Como señala Mir (2012), parece evidente que el grupo de amigos representa un elemento condicionante de primer nivel en los procesos de reubicación y aclimatación de estos jóvenes en la nueva atmósfera de la que pasan a formar parte. Siendo el grupo de iguales un agente socializador complementario se observa que a través de sus amistades los jóvenes logran su integración en el nuevo entorno y también influyen en la autodefinición de la identidad.

Cuando los jóvenes entrevistados hablan de su experiencia de integración en el nuevo territorio alegan que lo que ha facilitado dicho proceso ha sido tener como lengua común el español, la similitud en algunas costumbres, no haber percibido algún tipo de discriminación y sobre todo estar dispuestos a aprender e integrarse adaptándose al nuevo medio de forma abierta. En el caso de los que recibieron algún tipo de discriminación alegan que el apoyo familiar y de sus amistades fue un factor de protección de suma importancia para superarlos.

En cuanto a que nivel de integración los jóvenes manifiestan que aunque se sienten españoles ya adaptados a sus costumbres y han aprendido a vivir aquí no dejan de sentir apego a su país de origen. Por otro lado reconocen que se les haría difícil regresar a vivir en su país natal, lo que indica que se sienten arraigados a la tierra de acogida.

Aunque el total de entrevistados se siente integrado al territorio español, existen algunos que manifiestan no haberse sentido parte del sistema escolar, hablando de su etapa escolar con mucho desencanto, sin embargo reconocen que aunque la escuela, no los motivo para continuar estudios si los ayudo a integrarse a la sociedad de acogida.

De acuerdo a los resultados se puede concluir que de la forma en que se lleve el proceso de integración marca los planes futuros de los adolescentes y que todas las instituciones en donde convivan estos chicos influye notoriamente en dicho proceso.

V.1 Limitaciones

Concretamente para el caso del presente estudio, cabe reconocer algunas limitaciones que servirán de guía para posteriores estudios. En primer lugar, al ser una muestra no probabilística, la principal limitación que representa es la imposibilidad de generalización de los resultados, por lo que se circunscriben a la muestra con la que se realizó el estudio. Otra limitación es que el estudio sólo se basa en las respuestas de los adolescentes, por lo que en lo sucesivo sería conveniente incluir a los padres de familia y al profesorado como parte de la muestra, así se podría conocer la percepción que cada una de las partes involucradas tiene respecto al constructo estudiado y, con ello, tener una mayor comprensión del mismo. Otro aspecto importante es que todos los adolescentes objeto de estudio están escolarizados queda pues saber cuáles serían los resultados comparándolos con otros adolescentes que hayan quedado fuera del sistema educativo formal al llegar a Mallorca.

V.2 Implicaciones prácticas y políticas

El presente estudio permite sensibilizar a la sociedad de acogida sobre la necesidad de facilitar la integración de la familia inmigrante teniendo en cuenta que el apoyo familiar actúa como un importante factor de protección para que estos jóvenes recién llegados puedan enfrentar todas las dificultades propias.

También pone en evidencia la necesidad de un trabajo en red en todas las instituciones de la comunidad con estrategias de adaptación que posibiliten el éxito académico de los jóvenes y la inserción socioeconómica de la minoría inmigrante. Debido a que como señalan Orte, et al. (2006) los posibles efectos de la inmigración dependen en gran medida a su interacción con los distintos elementos económicos y políticos, así como a la rapidez con la que se integren al mercado laboral.

V.3 Líneas futuras de investigación

Después de realizar el presente estudio se plantea la necesidad de desarrollar investigaciones orientadas a conocer en profundidad las variables y factores que influyen en la integración de los adolescentes recién llegados, para lo que se propone un estudio con triangulación de datos, el cual define Miguélez (2016) como la utilización de una variedad de datos para realizar el estudio, provenientes de diferentes fuentes de información; en este caso se propone incluir a la familia, los amigos y al profesorado, así como también incluir en la muestra adolescentes inmigrantes que no se hayan incorporado al sistema educativo formal en su llegada a Mallorca. Es una forma de conocer la percepción que tiene cada una de las partes sobre el tema en estudio y además se podría comparar el proceso de integración entre los adolescentes escolarizados y los que no pasaron por el sistema educativo español, de esa forma se consolidarían las conclusiones y se le daría mayor confiabilidad a los resultados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adame, T. y Salvá, F. (2009). Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa en una economía turística: el caso de Baleares". *Revista de Educación*, 351, 185- 210.
- Aguirre, E. (2000). Prácticas de crianza y pobreza. Diálogos 2. *Discusiones en la Psicología Contemporánea*, 2, 65-71.
- Albar, M., Camacho, C., García, M., El Jebari, T., El Karkri, M., Hernández, S. y Sevillano, J. (2010). Contribuciones de la Psicología de la Liberación a la Integración de la Población Inmigrante. *Psychosocial Intervention*, 19(3), 223-234.
- Alcalde R. y Pávez, I. (2013). Infancia, familias monoparentales e inmigración latinoamericana en Barcelona, España. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 229-243.
- Amar, J., Abello, R. y Tirado, D. (2004). *Desarrollo Infantil y Construcción del Mundo Social*. Barranquilla: Uninorte.
- Aparicio, R., y Veredas, S. (2003). *El entorno familiar de los menores de origen extranjero escolarizados en Madrid*. Universidad Pontificia de Comillas.
- Aragón, L. y Bosques, E. (2012). Adaptación familiar, escolar y personal de adolescentes de la Ciudad de México. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(2), 263-282.
- Aristimuño, A. (2015). El fracaso escolar, ¿fracaso de quién? La modificación del concepto de fracaso. *Revista Latinoamericana educación inclusiva* 9(1) 1, 109-124.
- Baráibar, J. M. (2005). *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Barrera, D. (2010). Empujes y resistencias al cambio en familias con hijos adolescentes. *Boletín de Antropología*, 24(41), 376-394.
- Bernuz, M, y Susin, R. (2010). *Seguridad, excepción y nuevas realidades jurídicas*. Granada: Comares.

- Berry, J. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An international review*, 46 (1), 5-34.
- Berry, J.W. (2005). Acculturation: living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 697-712.
- Berry, J.W. (2007). Acculturation strategies and adaptation. In J.E. Lansford, K. Deater-Deckard y M.H. Bornstein (Eds), *Immigrant Families in Contemporary Societies* (69-82). New York: The Guilford Press.
- Berry, J.W. (2008). Globalisation and acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, 32(4), 328-336.
- Besabe, N., Páez, D., Aierdi, X., y Jiménez, A. (2009). *Salud e inmigración. Aculturación, bienestar subjetivo y calidad de vida*. Gipuzkoa: Observatorio Vasco de Inmigración.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Birbili, A. (2004). *Adolescencia femenina i risc social*. Barcelona. Observatorio Catalá de juventut.
- Birman, D., Trickett, E. y Buchanan, R.M. (2005). A tale of two cities: Replication of a study on the acculturation and adaptation of immigrant adolescents from the Soviet Union in a Different Community Context. *American Journal of Community Psychology*, 35, 83-101.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Bonal, X. (Ed), (2003). *Apropiacions escolars*. Barcelona Ocatadro.
- Brisette, I., Cohen, S. y Seeman, T. E. (2000). Measuring social integration and social networks. In S. Cohen, L. Underwood y B. Gottlieb (Eds.) *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientist* (53-85). Oxford: Oxford University Press.

- Bueno, J., y Belda, J. (2005). *Familias inmigrantes en la escuela. Discursos de los agentes educativos*. Valencia: Universitat de València.
- Castells, M. (2004): Unión Europea sin identidad europea: problemas y perspectivas, en Castells, M., y Serra, N. (eds.), *Europa en construcción. Integración, identidades y seguridad*. (13-33). Barcelona: Fundación CIDOB.
- Christenson, S. (2004): The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33, 83-104.
- Cohen, S., Gottlieb, B. y Underwood, L. (2000). Social relationships and health. En S. Cohen, L. Underwood y B. Gottlieb (Eds.) *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientist* (3-25). Oxford: Oxford University Press.
- Collet, J., & Tort, A. (2008). Espacios de participación. *Cuadernos de pedagogía*, 378, 57-60.
- Contreras, J., Balcazar, P., Zamatla, M., Gurrola M y Peña G. (2009). *Factores que intervienen en la conformación de la identidad en adolescentes*. X Congreso Virtual de Psiquiatría. Interpsiquis, febrero 2009, Psiquiatría.com
- De La Fuente, J. y Justicia, F. (2004). Regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje en la Universidad. *Aula abierta*, 82, 161-179. Recuperado de http://www.uniovi.net/ICE/publicaciones/Aula_Abierta/
- Dryfoos, J. (2002). Partnering-Full-service community schools: Creating new institutions. *Phi Delta Kappan*, 83(5), 393.
- Dubet, F. (1997) en Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Dubet, F. (1997): *École, familles le malentendu*. Paris, Les Editions Textuel
- Elliott, E. y Dweck, C. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of personality and social psychology*, 54(1), 5.

- Epstein, J. (2001): *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO, Westview Press.
- Ereta, M. y Delpino, M. (2013). *Estilos familiares en la formación de adolescentes en España*. Madrid: Liga española de la educación. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Erikson, E. (1968). *Identity. Youth and crisis*. New York: W. W. Norton
- Erikson, E. (1992): *Identidad, juventud y crisis*. Madrid: Taurus
- Faubert, B. (2012). A Literature Review of School Practices to Overcome School Failure, *OECD Education Working Papers*, 68. Recuperado en:
<http://dx.doi.org/10.1787/5k9flcwwv9tk-en>
- Fernández, E. (2007). *Escolarización de los inmigrantes, ciudadanía y cohesión social*. Ponencia del Curso, La escolarización de los inmigrantes. Cursos de Verano de la Universidad Complutense, El Escorial. (6).
- Funes, J. (2000). Migración y adolescencia EM VVAA. La migración extranjera en España. Los retos educativos. *Colección Estudios Sociales* (1) 119-144.
- Gáinza, Á. (2006). La entrevista en profundidad individual. En: M. Canales Cerón (ed), Introducción a los oficios. *Metodologías de investigación social*, (219-263) Santiago: LOM Ediciones,.
- Galicia, I., Sánchez, A. y Robles, F. (2009). Factores asociados a la depresión en adolescentes: Rendimiento escolar y dinámica familiar. *Anales de Psicología*, 25(2), 227-240.
- García, A., Rodríguez, E., Torrejón, M., Pizarro, M., y Arenas, J. (2015). Relaciones entre escuela y familias inmigrantes. Estudio de un caso. *Educatio Siglo XXI*, 33(2), 225-240.
- Garreta, J. (2008) Escuela, familia de origen inmigrante y Participación. *Revista de educación*, 345, 133-135.

- Giró, J. (2003): Asociacionismo étnico, identidad cultural y ciudadanía, en Bernuz, y Susín. (Ed), *Ciudadanía: dinámicas de pertenencia y exclusión. (155-172)* Logroño: Universidad de La Rioja.
- González, A. (2014). Identidad etnia y aculturación en adolescentes inmigrantes. *REiDoCrea: Revista Electrónica de Investigación y Docencia Creativa*, 3(17),109-113.
- Hargreaves, A. (2000): Profesionales y padres: Enemigos personales o aliados públicos. *Perspectivas*, 30 (2), 221-234.
- Hernández, F. y Tort, A. (2009). Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(8), 1-11.
- Hernández, F. (2004). Culturas juveniles, prácticas de subjetivación y educación escolar. *Andalucía Educativa*. 46, 22-24.
- Hernández, F., García, M. y Maquilón, J. (2005). Análisis del cuestionario de procesos de estudio-2 factores de Biggs en estudiantes universitarios españoles. *Fuentes*, 6.
- Intxausti, N. (2010). *Expectativas e implicación educativa de las familias inmigrantes de escolares en educación primaria de la capv: bases para la intervención educativa*. Tesis doctoral. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad del País Vasco. Recuperado de: <https://addi.ehu.es/bitstream/10810/7781/8/intxausti%20intxausti.pdf>
- Jaramillo, J., Pérez, L. y González, K. (2013). Metas de socialización maternas: relación con edad, formación académica y zona habitacional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2), 719-739. doi: 10.11600/1692715x.11218010812
- Kimmel, D., Weiner, I., y Ezpeleta, L. (1998). *La adolescencia: una transición del desarrollo*. Madrid: Ariel.

- Maquilón, J. (2010). *Diseño y evaluación del diseño de un programa de intervención para la mejora de las habilidades de aprendizaje de los estudiantes universitarios*. Murcia: Editum.
- Marchesi, Á. (2003). *El fracaso escolar en España*. Fundación Alternativas. Recuperado de: www.fundacionalternativas.org/laboratorio/...de.../el-fracaso-escolar-en-espana
- Marcia, J. (1980). Identity in Adolescence, en Adelson, J. (ed.), *Handbook of adolescent psychology*, 159-187. New York: Wiley.
- Marcia, J. (1993). The ego identity status approach to ego identity. In *Ego identity* (3-21). Springer New York.
- Martínez, Á. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas*, 6(1), 111-121.
- Martínez, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Martínez, R. (2015). Familia y escuela: una alianza necesaria en la gestión escolar. *Revista Iberoamericana de educación*, (67), 159-180.
- Medina, P. (2006). Crecer en el cruce de culturas: adolescencia, identidad e inmigración. *Revista Comunicación*, 4, 129-139.
- Mena, L., Fernández, M., y Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, número extraordinario: Políticas públicas de apoyo y refuerzo educativo, 119-134.
- Mestre, M.; Pérez, E.; Tur, A.; Diez, I.; Soler, J. y Samper, P. (1999). El razonamiento prosocial en la infancia y en la adolescencia. Un estudio empírico. En Pérez Delgado y Mestre, M. *Psicología moral y crecimiento personal*. España: Ariel.

- Mestre, M.; Samper, P.; Tur, A. y Diez, I. (2001). Estilos de crianza y desarrollo prosocial de los hijos. *Revista de Psicología General y Aplicada* 54(4), 691-703.
- Miguélez, M. M. (2016). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 7-33.
- Mir, A. (2012). Els processos de socialització dels adolescents immigrants: la xarxa d'amistats del jovent nouvingut a Palma. *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(2), 164-178.
- Mirete, A. (2014). *TIC y enfoques de enseñanza y aprendizaje en Educación Superior*. (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia, Murcia. Recuperado de: <https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/40440/1/Ana%20Mirete%20Ru%C3%ADzTesis.pdf>
- Nunes, M., Rigotto, D., Ferrari, H. y Marín, F. (2012). Soporte social, familiar y autoconcepto: relación entre los constructos. *Psicología desde Caribe*, 29(1), 1-18.
- Oliveri, F. (2008). Policies for a fair multicultural society. On the use and abuse of "culture" in relation to migration issues. In Council of Europe, *Reconciling migrants' well-being and the public interest Welfare state, firms and citizenship in transition* (23-55). Belgium: Council of Europe Publishing.
- Orte, C., Ballester, L., y Oliver, J. (2003). Estrategias para la resolución de conflictos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(6-2).
- Palacios, S. y Palacios, M. (2002). Discrepancias en el razonamiento de padres y adolescentes sobre el uso de las drogas. *Anales de Psicología*, 18(2), 233-245.
- Palaniswamy, U., & Ponnuswami, I. (2013). Social changes and peer group influence among the adolescents pursuing under graduation. *Age*, 17(18), 27.
- Parra, G. (2015). *Factores de riesgo y protección en el bienestar subjetivo del adolescente inmigrante de habla hispana*. Universidad de Valencia. Departamento de Psicología evolutiva y de la educación.

- Pascual, A. (2008). Família i processos d'integració en immigració internacional a les Illes Balears: el paper de la família i l'entorno sociocultural en los procesos d'integració, *Revista Afer Socials*, 1, 40-49.
- Pascual, B. y Gomila, M. (2012). La construcción del discurso social de los futuros docentes en relación a la participación de las familias. *Tempora, Revista de sociología de la educación*. 15, 93-106.
- Pascual, B., Fernández, J., y Cerdà, M. (2013). Análisis de dos programas contra el fracaso y el abandono escolar en Baleares. In *La crisis social y el estado del bienestar: las respuestas de la Pedagogía Social* (161-167).
- Pascualini y Llorens (2010). Salud y bienestar de adolescentes y jóvenes: Una mirada integral. Buenos Aires: Organización Panamericana de la Salud. Recuperado en: publicaciones.ops.org.ar/.../libroVirtualAdolescentes/.../losylasAdolescentes/cap1.html
- Pedró, F. (2012). Políticas públicas sobre apoyo y refuerzo educativo: evidencias internacionales. *Revista de Educación*, número extraordinario: Políticas públicas de apoyo y refuerzo educativo, 22-45.
- Phinney, J., Berry, J., Liebkind, S., y Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied psychology*, 55(3), 303-332.
- Phnney, J. y Ong, A. (2007). Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions. *Journal of Counseling Psychology*, 54 (3), 271-281.
- Portes, A., Aparicio, R., Haller, W., y Vickstrom, E. (2010). Moving ahead in madrid: Aspirations and expectations in the spanish second generation1. *International Migration Review*, 44(4), 767-801. DOI: 10.1111/j.1747-7379.2010.00825.x
- Ramírez, M. (2002). Prácticas de crianza de riesgo y problemas de conducta en los hijos. *Apuntes de Psicología* 20(2):273-282.

- Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española (22.aed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- Reitz, A., Motti, F., y Asendorpf, J. (2014). Mastering developmental transitions in immigrant adolescents: The longitudinal interplay of family functioning, developmental and acculturative tasks. *Developmental Psychology*, 50(3), 754.
- Richard de Minzi, M. (2005). Estilos parentales y estrategias de afrontamiento en niños. *Revista Latinoamericana de Psicología* 37(1):47-58.
- Ríos, M. y Moreno, M. (2010). Influencia de la participación comunitaria y la identidad con el lugar en la satisfacción vital en inmigrantes. *Escritos de Psicología*, 3, 8-16
- Rodríguez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Revista de Investigación Silogismo*, 1(08).
- Salvà, P. (sf) *Título Ponencia: turismo y movilidad humana: impactos de la crisis económica en las Islas Baleares (España)*.
- Siguan, M. (2003). *Inmigración y adolescencia. Los retos de la interculturalidad*. Barcelona: Paidós.
- Torremocha, I. (2002). *La escolarización de los hijos de los inmigrantes en España II*. Confederación Sindical de Comisiones Obreras.
- Triana, A., Ávila, L. y Malagón, A. (2010). Patrones de crianza y cuidado de niños y niñas en Boyacá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2), 933- 945
- Vecina, M. y Fullana, D. (2006). *Alumnos inmigrantes, la adaptación a una nueva realidad*. VI Congreso Internacional virtual de Educación CIVE 2006
- Vecina, M. (2005). *Profesores y alumnos inmigrantes, dos protagonistas condicionados*. Universidad de las Islas baleares. Conferencia de sociología de la educación 11-2005. Santander

Vidaña, L. (2014). Una aproximació a la situació de la promoció de l'alumnat de secundària i batxillerat per nacionalitats: el cas de l'IES Bendinat. *Anuari de l'Educació de les Illes Balears*, (2014), 282-310.

Warren, M. R. (2005): *Communities and schools: A new view of urban education reform. Harvard Educational Review*, 75 (2), 133-173.

Zacares, J., Ibora, A., Tomas, J. y Serra, E. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: una comparación de la identidad en dominios específicos. *Anales de psicología*. 25, (2), 316-129.

ANEXOS

A.1 Guía de entrevista

Nombre _____ Edad _____

País de procedencia: _____ Edad en la que llegaste a baleares: _____

Motivos de la migración: _____

En qué año escolar te incorporaste al sistema educativo en Baleares: _____

Familia

1. ¿Llegaste a baleares con tu familia? En caso afirmativo, con quienes viniste?
2. ¿Dejaste algún familiar significativo en tu país de origen? En caso afirmativo, Te costó mucho superar esa pérdida, como fue el proceso?
3. ¿Qué estatus migratorio tenía tu familia cuando tu llegaste a Baleares? (Irregular-con visado)
4. ¿Cuál era la Condición socioeconómica de tu familia en ese momento?
5. ¿Influyo el proceso migratorio en el clima familiar?
6. ¿Qué tipo de disciplina usaban tus padres en el hogar (permisivo-autoritario o democrático)
7. ¿Para tu familia eran importantes tus estudios? Por qué piensas eso?
8. ¿Alguna vez te plantearon que dentro del proceso migratorio estaban como prioridad tus estudios? En caso afirmativo, ¿eso cambio o se mantuvo después que se instalaron en Baleares?
9. Desde que llegaste a España ¿has cambiado de domicilio dentro del territorio español? (Otras provincias)
10. ¿Tus padres iban con frecuencia al instituto, como era la comunicación con tus profesores?
11. ¿Recibías apoyo de tus padres o familiares en tu proceso educativo? (realizar los deberes, actividades escolares, participación de tus padres en reuniones)
12. ¿Qué tipo de consejos/orientaciones te dan/daban tus padres sobre tu futuro educativo?

Escuela

1. ¿Cuándo llegaste ingresaste en una escuela pública o concertada?
2. ¿Alguna vez te sentiste diferente al resto de tus compañeros, por cuánto tiempo?
3. ¿Cómo fue tu proceso de integración en el instituto?
4. ¿Qué fue lo que más te costó, el idioma, hacer nuevos amigos, no entendías los contenidos, era muy diferente a lo que estabas acostumbrado en tu colegio anterior?

5. ¿Qué proyectos tenía el instituto para apoyarte en el proceso de integración?(Refuerzo pedagógico, actividades de integración)
6. ¿Recuerdas algún profesor significativo que te haya ayudado en tu proceso de integración? En caso afirmativo, ¿Por qué?
7. Durante tu estancia en el instituto ¿te incentivaron o motivaron a estudiar una carrera universitaria o de profesionalización. En caso afirmativo, de qué manera lo hicieron?
8. ¿Cuál es tu nivel de instrucción actual?
9. En caso de que no terminaras los estudios ¿cuál fue la razón? Económicos- adaptación- falta de apoyo familiar o escolar
10. ¿Alguna vez tuviste la intención de hacer una carrera profesional? en caso afirmativo ¿cuándo perdiste el interés, Aquí o en tu país de origen?
11. ¿Cuando eras un adolescente te imaginaste como querías ser en el futuro? Quien crees que influyo en tu proyecto de vida? (Familia, escuela o amigos)
12. ¿Qué tipo de consejos/orientaciones te dan/daban los profes sobre tu futuro educativo?

Grupo de iguales

1. ¿Cuándo ingresaste en el instituto te sentiste aceptado por tus compañeros?
2. ¿Con quién formaste tu primer grupo de amigos? españoles o coterráneos
3. ¿Sigues manteniendo amistad con tus compañeros de estudio?
4. ¿Cuál era la conducta o hábitos de tus compañeros?
5. ¿Eran buenos estudiantes?
6. ¿Porque los escogiste a ellos, que cosas compartían? Gustos, actividades, nacionalidad
7. ¿Qué actividades hacían juntos?
8. ¿Hablabas con tu grupo de amigos de esa época de tus proyectos futuros?
9. ¿Qué tipo de consejos/orientaciones te dan/daban tus amigos sobre tu futuro educativo?

Personales

1. ¿Qué/quién te ayuda/influencia en la toma de decisiones? (cuando era adolescente)
2. ¿De qué te gustaría trabajar de mayor? ¿Siempre has pensado lo mismo?
3. ¿Crees que son necesarios los estudios para encontrar un buen trabajo?
4. ¿Qué factores dirías que han influido más en tus decisiones/trayectoria educativa (familiares, escolares, personales,..) y por qué?
5. A nivel personal ¿cómo fue tu proceso de integración? (Costumbres, religión, idioma)