

Referencia para citar este artículo: Cano-Hila, A. B., Sánchez-Martí, A. & Massot-Lafón, M. I. (2016). Factores de riesgo y protección de las trayectorias académicas: voces y miradas del alumnado inmigrante en el contexto del área metropolitana de Barcelona, España. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 1371-1387.

Factores de riesgo y protección de las trayectorias académicas: Voces y miradas del alumnado inmigrante en el contexto del área metropolitana de Barcelona, España*

ANA BELÉN CANO-HILA**

Profesora Universidad de Barcelona, España.

ANGELINA SÁNCHEZ-MARTÍ***

Profesora Universidad de Barcelona, España.

MARÍA INÉS MASSOT-LAFÓN****

Profesora Universidad de Barcelona, España.

Artículo recibido en abril 29 de 2015; artículo aceptado en agosto 24 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** Este artículo analiza la atribución percibida del alumnado de familias inmigrantes sobre los factores de riesgo y los factores protectores que favorecen la continuidad académica en la transición de riesgo de la educación secundaria obligatoria (ESO) a la postobligatoria (PO). Dicho análisis es parte de un estudio longitudinal más amplio y se ubica en su última fase en la que se llevaron a cabo grupos de discusión y entrevistas semiestructuradas a los jóvenes que lograron persistir. Los resultados encuentran que los jóvenes que desarrollan trayectorias exitosas llevan a cabo estrategias de acomodación multicultural que han sido fruto de la conjugación de varios factores de protección claves: el apoyo familiar, de pares e institucional; referentes familiares que motiven la continuidad (en especial la figura materna); la capacidad de superación; y, que las familias y el profesorado comprendan las dificultades que conllevan las transiciones simultáneas que viven los estudiantes de familias inmigrantes.

Palabras clave: Educación de hijos de inmigrantes; rendimiento escolar; dificultades de aprendizaje; trayectoria escolar (Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco).

* El presente artículo de investigación científica y tecnológica se deriva de un estudio de mayor escala "Trayectorias de éxito en el alumnado de procedencia extranjera de la Educación Secundaria Obligatoria a la Postobligatoria: un estudio longitudinal desde el enfoque de redes", código EDU2011-25960, con financiación del Ministerio de Economía y Competitividad, Gobierno de España. Dicha investigación ha sido realizada entre enero 2012 y diciembre 2014. Ésta es una investigación de corte longitudinal, basada desde el enfoque de redes sociales. Se enmarca en el área de conocimiento de las ciencias de la educación y en la subárea de la educación especial (para estudiantes dotados y aquellos con dificultades del aprendizaje).

** Doctora en sociología por la Universidad de Barcelona y licenciada en pedagogía por la Universitat Autònoma de Barcelona. Profesora asociada e investigadora en la Universidad de Barcelona. Departamento de Teoría Sociológica, Filosofía del Derecho y Metodología de las Ciencias Sociales. Facultad de Educación. Correo electrónico: anabelencano@ub.edu

*** Licenciada en Psicopedagogía y becaria pre-doctoral del Programa de Formación del Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Educación. Universidad de Barcelona. Correo electrónico: angelinasanchez@ub.edu

**** Doctora en Pedagogía y licenciada en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Técnica en Periodismo por el Instituto Superior M. Moreno (Argentina). Profesora Titular en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Educación. Universidad de Barcelona. Correo electrónico: imassot@ub.edu.

Risk and protection factors in academic careers: Voices and views of immigrant students in the metropolitan area of Barcelona, Spain

• **Abstract (analytical):** This article analyses the perceptions of students from immigrant families regarding the risk and protective factors that promote academic continuity in the high-risk transition from compulsory secondary education (ESO) to post-compulsory education (PO). This analysis is part of a larger longitudinal study and is currently in its final phase involving focus groups and semi-structured interviews with young people that remained in education were held. Results have showed that young people that achieve successful academic pathways live in multicultural accommodation that have resulted from the combination of several key factors of protection: family support, peer and community support; family members that have encouraged them to continue with their education (especially mothers); the ability to overcome difficulties; and, the fact that families and teachers understand the difficulties involving the simultaneous transitions experienced by immigrant students.

Key words: Immigrant students; academic outcomes; learning difficulties; academic paths (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Fatores de risco e proteção das trajetórias acadêmicas: Voz e visão dos estudantes imigrantes no contexto da área metropolitana de Barcelona, Espanha

• **Resumo (analítico):** Este artigo analisa a atribuição percebida pelos alunos de famílias imigrantes sobre os fatores de risco e de proteção que promovem a continuidade acadêmica na transição de risco do ensino secundário obrigatório (ESO) para o pós-obrigatório (PO). Esta análise é parte de um estudo longitudinal mais amplo e está em sua fase final, na qual foram realizados grupos de foco e entrevistas semiestruturadas com os jovens que persistiram. Os resultados elucidaram que os jovens que desenvolvem carreiras de sucesso definem e executam estratégias de acomodação multicultural que tem sido fruto da combinação de vários fatores-chave de proteção: o apoio da família, dos colegas e institucional; referências familiares que incentivam a continuidade (especialmente a figura da mãe); a capacidade de superação; e que as famílias e professores entendam as dificuldades que envolvem as transições simultâneas de estudantes com famílias de imigrantes.

Palavras-chave: Educação de filhos de imigrantes; desempenho escolar; dificuldades de aprendizagem; trajetórias acadêmicas (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

-Introducción. -Referente teóricos. -Metodología. -Factores de riesgo: el proceso migratorio y sus efectos en las trayectorias escolares. -Factores de protección: la persistencia académica y las transiciones de éxito. -Conclusiones. -Lista de referencias.

Introducción

Desde finales del siglo XX la presencia de alumnos de origen extranjero en el sistema educativo español y catalán es uno de los hechos más relevantes en los planos educativo y social. Los datos relativos a la evolución del alumnado extranjero en el sistema educativo así lo demuestran, ya que en el curso 2002-2003 había 54.009 estudiantes de origen extranjero en la red escolar catalana. Esta cifra ha ido aumentando de forma sostenida a lo largo de los años; pasando a ser de 125.714 entre 2006 y 2007; 161.710 en entre 2010 y 2011; y 164.862

entre 2013 y 2014 (Idescat¹, 2015). Si en un primer momento la preocupación principal era la acogida de este alumnado recién llegado, posteriormente entró en juego el debate sobre la equidad y la igualdad de oportunidades de estos estudiantes con respecto al alumnado autóctono.

En los últimos años, varios estudios (Albaigés & Martínez, 2013, Marín, Feixa & Nin, 2013, Serra & Paludàrias, 2009) han señalado que unos de los principales problemas del sistema escolar de España y también de

1 Datos consultados en el Instituto de Estadística de Cataluña (Idescat) (2015). www.idescat.cat.

Cataluña son el fracaso escolar, el abandono escolar prematuro² y la no continuidad de estudios secundarios post-obligatorios. Todos ellos han coincidido en señalar que estas situaciones se aprecian de forma más intensa entre los alumnos de familias inmigrantes así como los que se encuentran en situaciones socio-familiares más desfavorecidas. Así lo reflejan datos como el porcentaje de abandono en el último año de la escolarización secundaria obligatoria (ESO), que se sitúa en torno al 8,5% entre el alumnado de nacionalidad española y casi en el doble entre los alumnos de origen extranjero (17,2%). Siguiendo la misma tónica, entre 2013 y 2014, considerando que había 164.862 estudiantes extranjeros en el sistema educativo catalán, tan solo 7.168 cursaron bachillerato y 3.370 ciclos formativos de grado superior (Idescat, 2015).

El presente artículo se centra en la transición de la educación secundaria obligatoria a la educación secundaria postobligatoria puesto que en el contexto escolar español y catalán³ la

etapa de la educación secundaria se considera un momento clave del itinerario escolar; tanto por ser un importante punto de inflexión en la trayectoria educativa y social de todo joven -la finalización del periodo de escolaridad obligatoria-, como por ser un momento de evaluación de los dispositivos escolares de acogida y de la compensación educativa de aquel alumnado inmigrante que se incorpora al sistema educativo (en muchos casos sin haber cursado la educación primaria en el país de acogida). Así mismo, la focalización en los procesos de continuidad y discontinuidad hacia la educación secundaria post-obligatoria (teniendo en cuenta la transición ESO-PO y las transiciones en la PO) pretende ahondar en una cuestión que cada vez reclama más atención y que ha sido poco explorada en trabajos precedentes (principalmente centrados únicamente en la transición ESO-PO), pues parece tener una incidencia específica cuando se analizan las elecciones del alumnado migrante y que suele ser invisibilizada por tendencias de abandono y fracaso escolar.

El presente análisis es fruto de una investigación más amplia: un estudio longitudinal de casos (I+D+i EDU2011-25960), cuya finalidad era determinar en qué medida las redes personales y sociales del alumnado de familias inmigrantes podían ser un factor promotor o protector de sus trayectorias académicas. Concretamente, el análisis que se presenta se ubica en la quinta y última fase de la investigación y es fruto de las entrevistas individuales semiestructuradas y grupos de discusión realizados a los jóvenes que lograron persistir hasta el último curso.

En este artículo damos a conocer las voces de los chicos y chicas que, después de tres años de seguimiento (2012-2014), lograron superar la transición de riesgo de la secundaria obligatoria (ESO) a la postobligatoria (PO) y llegar al último curso de esta segunda etapa. A partir de sus testimonios, demostramos de

2 La tasa de abandono educativo prematuro en 2012 para Cataluña es del 24%. Y la población de entre 20 y 24 años con estudios post-obligatorios finalizados, para el mismo año, es del 54,9% (Albaigés & Martínez, 2013).

3 En España el sistema educativo está descentralizado, lo que quiere decir que la Generalitat -el Gobierno de Cataluña- también actúa en materia educativa, por ello, a lo largo del presente texto nos referiremos preferiblemente al sistema educativo catalán, ya que la investigación se centra en este entorno. Las principales características de este sistema son las siguientes: 1) Establece la obligatoriedad de la escolarización de todo el alumnado hasta los 16 años de edad y está organizado por etapas: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria (que comprende la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional de grado medio), Formación Profesional de grado superior y Educación Universitaria. La Educación Infantil comprende dos ciclos hasta los 6 años. La Educación Primaria comprende tres ciclos entre los 6 y los 12 años. La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) incluye dos ciclos entre los 12 y los 16 años. 2) El catalán es la lengua utilizada como lengua vehicular y de aprendizaje del sistema educativo. El currículo escolar garantiza el pleno dominio de las lenguas oficiales catalán y castellano al finalizar la enseñanza obligatoria y un conocimiento adecuado, como mínimo de una lengua extranjera que normalmente es el inglés, pero que en algunas escuelas es el francés. 3) Existen diversas redes escolares, y por tanto titularidades diferentes. Los centros pueden ser públicos, privados sufragados con fondos públicos (centros concertados) y privados. 4) Desde 2004-2005, el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña impulsó el Plan para la lengua y la cohesión social (Pla LIC) el cual recoge que: "los alumnos que se incorporen al sistema educativo sin conocer una de las dos lenguas oficiales tienen derecho a recibir un apoyo lingüístico específico. Los centros deben proporcionar a los alumnos recién llegados una acogida personalizada y, en particular, una atención lingüística que les permita iniciar el aprendizaje en catalán". El cumplimiento de esta normativa se concretó en la configuración

de las aulas de acogida (*aula d'acollida*); una estrategia organizativa y metodológica para atender al alumnado recién llegado al sistema educativo catalán con la voluntad de ofrecerles un contexto de acogida personalizado y al mismo tiempo garantizar desde el primer momento espacios comunes de socialización con el alumnado autóctono (Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya, 2009).

qué manera los factores personales, familiares, educativos y contextuales han sido claves para lograr con éxito la transición y la continuidad en las posibilidades que el sistema educativo les ofrece.

Para ello, estructuramos el texto de la siguiente manera: en primer lugar, exponemos algunas consideraciones teóricas sobre trayectorias escolares, jóvenes inmigrantes y análisis de redes sociales. Seguidamente, detallamos los apuntes metodológicos de la investigación. En tercer lugar, presentamos los principales resultados del análisis, centrados en los factores de riesgo y de protección que evidencian los jóvenes al vivenciar sus transiciones escolares. Y en cuarto y último lugar, recogemos las principales conclusiones de este trabajo.

Referentes teóricos

La transición educativa y sus modalidades

El final de la enseñanza obligatoria es el punto de salida hacia otros subsistemas de formación o hacia el mercado de trabajo y es un momento vital crucial que coincide con los retos propios de la adolescencia. Los jóvenes que viven esa etapa se enfrentan, pues, a una transición que conlleva un aprendizaje derivado de la resolución del proceso, cuyas competencias adquiridas pueden ser transferidas a otras situaciones futuras.

Hablar de transición es hablar de cambio, de una transformación que requiere un proceso de adaptación personal acompañado, en muchas ocasiones, de situaciones de estrés. Las transiciones provocan situaciones difíciles o traumáticas, pero no siempre han de interpretarse como negativas, sino que pueden suponer oportunidades de desarrollo, conocimiento, maduración, evolución cultural, superación de prejuicios e ignorancias, integración social o reconstrucción intelectual. Este tipo de cambios implican una motivación y una adecuación al nuevo proyecto y la adaptación a una nueva cultura y la generación de un nuevo marco de relaciones sociales (Figuera & Massot-Lafón,

2013). El impacto personal que conlleva la transición es mayor o menor de acuerdo con el volumen de cambios que acumula la persona y con el nivel de maduración que presente en su afrontamiento. Por lo tanto, la transición será más compleja y estresante para los estudiantes que procedan de otros países o culturas, cuya migración supone un “proceso traumático” (Massot-Lafón, 2003, p. 48) que afecta la identidad. Las personas que emigran sufren situaciones difíciles de resolver tales como la pérdida de roles vitales (nietos, sobrinos, amigos, etc.). En el caso que analizamos, los jóvenes han emigrado mayoritariamente después que sus padres, con lo cual el proceso migratorio trae aparejada la reconstrucción del vínculo filial.

Cuando se trata de alumnado inmigrante, pues, la transición se complejiza al interactuar con estos factores que acarrea el proceso migratorio y con otros relacionados con la cultura de origen, las experiencias académicas previas, etc. (Fernández-Sierra & Santos-Becero, 2014). Por ello, hablamos de jóvenes que se enfrentan a lo que denominamos una *transición simultánea*: la migratoria y la educativa; de modo que los procesos mencionados solo pueden entenderse en conjunción con el propio proceso migratorio vivido por la persona (Figuera, Freixa, Massot-Lafón, Torrado & Rodríguez, 2008). De esta forma, ambas transiciones deben ser entendidas y analizadas como procesos de evaluación y asimilación continua puesto que están interrelacionadas entre sí y dependen la una de la otra.

Permanecer en el sistema educativo y superar con éxito las transiciones depende, por lo tanto, de cuatro factores: la congruencia; la continuidad; la gradualidad de los ambientes educativo, familiar y contextual (Sacristán, 1996); y, la resolución positiva del proceso migratorio. Como afirman Figuera y Massot-Lafón (2013, p. 275), la investigación sobre las transiciones en la educación secundaria confirman que “el soporte institucional estimula el desarrollo académico y mejora la integración en la comunidad educativa; además, el soporte social de los compañeros y amigos, así como las acciones institucionales

para fomentar y facilitar el establecimiento de relaciones sociales en los estudiantes al inicio de una nueva vida académica, contribuyen de manera significativa a incrementar los recursos personales de afrontamiento de la transición” favoreciendo transiciones exitosas.

Análisis de redes sociales, trayectorias escolares y alumnado inmigrante

En el análisis y la comprensión de la evolución de las trayectorias educativas del alumnado inmigrante, otro corpus teórico y metodológico que deviene fundamental es el enfoque del Análisis de Redes Sociales (ARS), ya que sus trayectorias se ven sometidas a un proceso de reestructuración de todas sus relaciones y contextos tras la migración vivida. Así pues, desde el momento en que una persona inicia un proceso migratorio, las redes sociales juegan un papel importante, tanto en el lugar de partida como en el contexto de llegada, pues traen aparejada la reconfiguración de los contextos que proporcionan apoyo social al individuo y que, en definitiva, le ayudan a ubicarse. Sandín y Pavón (2011), siguiendo la línea de trabajos como Lee (2009), sostienen que las redes sociales y personales de la población en general, y de la población inmigrante en particular, son también indicadores de capital social⁴. Son el punto de partida tanto para la promoción de espacios de relación y la activación de enlaces participativos inclusivos como para la gestión de los procesos de integración en los entornos educativos y con el tejido social de la comunidad.

Así, las redes personales de los adolescentes inmigrantes son un ejemplo de cómo la emigración puede ser entendida como

un proceso de reubicación e incorporación de la red social de la minoría inmigrante en una comunidad receptora más amplia y estructurada (Maya-Jariego, 2009). El proceso dependerá en gran medida de las cadenas establecidas, las conexiones con las personas nuevas que pueden crear relaciones para facilitar la estructuración de redes habilitadas y nuevas fuentes de apoyo social⁵. Además, no debe olvidarse que las prácticas cotidianas como la escolarización, la familia, las amistades, etc. son relacionales, y este es un elemento más para analizarlas bajo ese prisma.

El ARS se concibe mediante una visión atributiva de fenómenos -un individuo es la conjunción de variables: sexo, edad, etc.- hacia una comprensión más compleja en la que el estudio de la estructura y función de las redes -lazos que las personas tejen con otras personas, grupos, asociaciones, etc.- son esenciales. Se trata de una aproximación intelectual amplia (Molina, 2001) que ha desarrollado sus propios procedimientos metodológicos y herramientas creativas para medir, analizar y describir las estructuras, los patrones y la forma de interacción que surgen de las relaciones entre varios actores sociales (individuos, organizaciones, países...). Existen dos orientaciones fundamentales del ARS: a) el análisis de las redes sociales (enfoque sociocéntrico) y b) el análisis de las redes personales (enfoque egocéntrico). El sociocéntrico explica las propiedades de una serie de lazos/vínculos que existen entre un grupo predefinido de nodos con un criterio realista (presencia de una entidad social preexistente: clase, organización, barrio...) y un criterio nominalista (introducido por el investigador). El egocéntrico se basa en las conexiones procedentes de un cierto ego, el anclaje y punto de partida para el análisis es la persona; se centra en el estudio de pequeñas redes personales desde la perspectiva individual. En ambos enfoques, los métodos analíticos

4 Tomamos como referencia para definir el concepto de capital social, la definición estructural formulada por Bourdieu (1986), que entiende el capital social como el acceso a recursos institucionales. Bourdieu conceptualiza el capital social como el conjunto de recursos reales o potenciales que están vinculados a la posesión de una red duradera de relaciones esencialmente institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuo. A través del capital social, las personas pueden tener acceso directo a recursos que permitan amortiguar y redireccionar el impacto de las desigualdades económicas y sociales de origen familiar, constituyéndose como un elemento de un elemento de movilidad social dado que la comunidad o el mundo social del individuo puede entenderse como una fuente generadora de recursos.

5 Para definir el concepto de apoyo social, partimos de la definición de Gracia, Herrero y Musitu (2002, p. 91), quienes afirman que “el apoyo social es, en esencia, una percepción de que algunos recursos presentes en nuestras relaciones sociales estarían disponibles llegado el caso, y descansa su efecto en el grado de satisfacción que se obtiene de ese apoyo disponible”.

empleados abordan la naturaleza relacional de los fenómenos. En el caso particular del interés que nos ocupa en este texto, el instrumento se enmarca en el enfoque egocéntrico, por tanto está centrado en el estudio y el análisis de las redes personales desde la perspectiva del individuo (ego).

La aproximación egocéntrica tiene sus raíces en Bott (1955) y Epstein (1961) y parte de las conexiones que se pueden trazar a partir de un ego dado. Por lo tanto, permite recoger datos sobre las interacciones del entrevistado (ego) con sus *alteri* en distintos contextos sociales: desde el ámbito familiar hasta el ámbito comunitario y organizacional pasando por los grupos de amigos, conocidos, etc. Esta perspectiva permite resaltar los actores y las relaciones existentes entre ellos y estudiar sus atributos (Sánchez-Martí & Sandín, 2013). Las redes personales conforman el mundo social de las personas, y su conocimiento es suficiente para explicar las limitaciones que ejerce sobre ellos y las oportunidades que les ofrece (Requena, 1996). En este enfoque, se destacan tres marcos analíticos que se centran en diferentes propiedades de la red y que permiten entender la funcionalidad de los vínculos: i) la teoría de la fortaleza de la vínculos débiles (Granovetter, 1973); ii) la teoría de los agujeros estructurales (Burt, 1992); y, iii) la teoría de los recursos sociales (Lin, 1999).

- La teoría de la fortaleza de la vínculos débiles (Granovetter, 1973) sostiene que el tipo de vínculos de las redes determinan la utilidad de la red para sus integrantes. Los vínculos fuertes como las relaciones familiares, de amistad o de grupo no son los que en ciertas situaciones (coordinación social o búsqueda de empleo) favorecerán a la persona, sino que por el contrario lo son los débiles, aquellos con los que se mantiene una relación poco frecuente, de poca intensidad y alejados del núcleo central del sistema relacional. Los fuertes constituyen capital social de vínculo y producen relaciones de confianza y sentimiento de pertenencia; mientras que los débiles se definen como capital social de puente: aquel que permite tejer puentes entre redes heterogéneas,

aumentando así la inclusividad relacional y facilitando el acceso a recursos diversos (contactos personales, informaciones, etc.).

- La teoría de los agujeros estructurales (Burt, 1992) se centra en el patrón de relaciones entre los individuos de su red. Según esta teoría, es ventajoso que la persona se conecte a muchas otras personas que entre sí no estén unidas en la red propia. Éstas establecen contactos no redundantes que pueden conferir más beneficios al sistema relacional.
- La teoría de los recursos sociales (Lin, 1999) se centra en la naturaleza de los recursos insertos en una red, de modo que no es la debilidad del vínculo la que aporta ventajas, sino que es la propiedad puente o articuladora de esas relaciones débiles la que propicia el acceso a los recursos necesarios para que uno alcance sus objetivos.

Algunos trabajos recientes que ponen de relieve la “fuerza de los vínculos” son, por ejemplo, los de Suárez-Orozco, Suárez-Orozco y Todorova (2008), cuya obra expresa que las principales condiciones que influyen en las trayectorias de éxito académico se asocian a condiciones familiares (nivel educativo de la madre, estatus laboral del padre y estructura familiar) y condiciones escolares, refiriéndose a la idea de que los jóvenes inmigrantes que desarrollan trayectorias escolares exitosas están apoyados por sus familias y también por la escuela, pues les proporciona mecanismos de apoyo y refuerzo para superar dificultades. En esta línea, varias investigaciones que indagan sobre la relación entre el éxito o el fracaso educativo y los procesos de integración social de la población inmigrante y si esta se inscribe o no en un contexto de redes y apoyos sociales que funcionen a modo de recursos en múltiples situaciones; como por ejemplo, acceso, mantenimiento y mejora de empleo; logro académico; apoyo afectivo y obtención de ayudas sociales (Portes, 1995, Martínez, García & Maya-Jariego, 2001, Gualda, 2004), sostienen que el desarrollo de capital social permite por un lado, una mejor integración de los grupos inmigrantes en la sociedad de acogida, y por otro lado, tiene un valor explicativo de la

adaptación a la escuela de jóvenes inmigrantes, por lo que actúa como un elemento predictivo del éxito escolar (Portes & MacLeod, 1999, Chow, 2000).

En el contexto español y catalán, varios estudios desarrollados (Carrasco, Pàmies & Bertan, 2009, Carrasco, Pàmies & Ponferrada, 2011) encuentran que los jóvenes inmigrantes que han construido trayectorias de éxito en la escuela y tienen mayor continuidad educativa han desarrollado una autoimagen positiva a partir del origen étnico-religioso. Y en estos casos, ha sido clave el apoyo de las familias y los vínculos comunitarios establecidos en torno a la participación asociativa. Respecto al apoyo de las familias, el trabajo de Marín, Feixa y Nin (2013) señala que las trayectorias escolares de los jóvenes migrantes están marcadas por cambios, tránsitos, continuidades y rupturas en las experiencias escolares, vivenciadas desde el momento de partida de sus países y su ingreso en el sistema educativo de acogida. También muestran que, en muchos casos, sus trayectorias están fuertemente influidas por la voluntad de reproducir los sueños familiares adultos, los cuales tienen como prioridad la inserción en el mercado de trabajo, ya sea por una cuestión de necesidad, por entenderla como una forma de garantizar una ascensión social y una integración real en la sociedad de acogida.

Metodología

El presente artículo tiene como objetivo identificar y analizar la atribución percibida del alumnado de familias inmigrantes sobre los obstáculos y dificultades vividas en sus trayectorias académicas, y respecto a los factores protectores que favorecen su continuidad académica en la transición de riesgo de la secundaria obligatoria (ESO) a la postobligatoria (PO).

Recordamos que es fruto de la investigación I+D+i EDU2011-25960 y que se inscribe en la quinta y última fase, y se centra en la cristalización y caracterización de las trayectorias continuistas del alumnado que finaliza y gradúa el primer curso de educación secundaria post-obligatoria y que, por tanto, tiene opción de transitar y

promocionar al segundo curso de esta etapa formativa no obligatoria del sistema educativo catalán. Como decíamos, el análisis es fruto de las entrevistas individuales semiestructuradas y grupos de discusión realizados a los jóvenes que lograron persistir hasta el último curso; cuestión que retomamos más adelante.

Participantes

Los institutos

El estudio se llevó a cabo en tres institutos públicos de la provincia de Barcelona caracterizados por realidades y trayectorias diferentes, por contextos socio-demográficos diferentes, por composiciones de alumnado diferentes, por modelos relativos a la atención a la diversidad y por ubicaciones en el territorio diferentes. Pero partiendo de la base de que el proyecto de investigación marco no se planteaba con parámetros de representación estadística, la finalidad de esta selección ha sido permitir explorar diferentes realidades, contrastarlas y poder así tener un espectro más amplio del objeto de estudio.

El valor de los resultados del trabajo de campo no es tanto el de una significación estadística como el de contribuir a la dilucidación interpretativa de la atribución percibida del alumnado de familias inmigrantes sobre los obstáculos y dificultades experimentadas en sus trayectorias académicas, así como de los factores favorecedores de su continuidad académica en la transición de riesgo de la secundaria obligatoria (ESO) a la postobligatoria (PO).

Con base en ello, la selección de los institutos se ha basado en varios criterios: 1) la titularidad pública de los centros educativos⁶; 2) la ubicación en el área metropolitana de Barcelona, zona tradicional de recepción de

⁶ Cabe resaltar que en Cataluña los datos reflejan una distribución desigual del alumnado extranjero, y por ello, la cuestión de la titularidad del centro educativo (público, privado y concertado) es un aspecto importante en cualquier estudio sobre educación e inmigración. La tendencia general es que los centros públicos han matriculado algo más del 80% del total de alumnos extranjeros, mientras que los matriculados en centros educativos privados se sitúan por debajo del 20%. En el curso 2013-2014, 31.200 alumnos extranjeros estaban matriculados en el sector público, mientras que 7.524 lo hacían en el sector privado, y 7.136 en el sector concertado (Idescat, 2015).

flujos migratorios; 3) la oferta de estudios secundarios post-obligatorios (ciclos formativos y/o bachillerato); y, 4) la disposición de contactos y conocimiento de determinados institutos por parte de miembros del equipo de investigación. En la tabla 1 se identifican los

centros que han participado en la investigación y se presentan sus principales características, en aspectos como número de estudiantes y docentes, caracterización del alumnado matriculado, programas y recursos de atención a la diversidad, entre otros.

Tabla 1. Caracterización de los institutos participantes.

		INS 1	INS 2	INS 3
Titularidad		Público	Público	Público
Etapas		ESO, Bachillerato y Ciclos	ESO, Bachillerato y Ciclos	ESO, Bachillerato y Ciclos
Población		831 estudiantes	962 estudiantes	413 estudiantes
Tasa de inmigración		15%	15%	59,81%
Nacionalidades más presentes		Boliviana, Marroquí y Ecuatoriana, principalmente	Boliviana, Marroquí, Ecuatoriana, Colombiana y Rumana	Ecuatoriana, Boliviana, Peruana, Colombiana, Dominicana, Pakistani y Marroquí
Estrategias de atención a la diversidad	Recursos	<ul style="list-style-type: none"> Equipo de atención psicopedagógica Unidad de Apoyo a la Educación Especial Logopedia Servicio de Lengua y Cohesión social. Educadora de calle Aula abierta Aula de acogida 	<ul style="list-style-type: none"> Equipo de atención psicopedagógica Aula de acogida Unidad de apoyo a la Educación Especial Comisión Social 	<ul style="list-style-type: none"> Comisión Social Equipo de atención psicopedagógica Servicios Sociales Técnicos del Ayuntamiento Aula abierta Aula de acogida Aulas de Estudio
	Planes	<ul style="list-style-type: none"> Plan de Autonomía de Centro Plan de Atención a la Diversidad Plan de Acogida de alumnado Inmigrante Plan de Acción Tutorial Programa de diversificación curricular 	<ul style="list-style-type: none"> Plan de Autonomía de Centro Programa de Atención a la Diversidad Plan de Acción Tutorial Programa de diversificación curricular (UMA) 	<ul style="list-style-type: none"> Proyecto de Orientación y Acompañamiento Plan de Acción Tutorial Plan de Acogida Programa Cicerón: acompañamiento entre iguales Asociación “Amigos del Instituto” Proyecto “Convivencia y Mediación” Plan Estratégico de Centro “Aulas de Estudio”
	Estrategias	<ul style="list-style-type: none"> Agrupamientos flexibles instrumentales Optativas en grupo reducido Seguimiento individual 	<ul style="list-style-type: none"> Agrupamientos flexibles Desdoblamiento curricular Acción Tutorial Trabajo con familias 	<ul style="list-style-type: none"> Agrupamientos flexibles Acción Tutorial Coordinación familia-escuela-comunidad

Fuente: elaboración propia, a partir del trabajo de campo 2012, 2013 y 2014.

Los estudiantes

Mediante un método de muestreo no-probabilístico incidental, la muestra inicial quedó formada por 87 alumnos de familias inmigrantes⁷ que cursaban el último grado de secundaria obligatoria (4º de ESO) en el año académico 2011-2012. De éstos, el 51,1% eran chicos y el 48,8% chicas. Respecto al origen geográfico de los participantes, los tres grupos más significativos de la muestra eran en ese momento: 56,3% de América latina, 20,7% del Magreb y 14,9% de Cataluña o de otras partes del Estado español. El resto representan un 4,6% proveniente de otros países europeos, un 2,3% del continente asiático, y un 1,1% de África subsahariana. Respecto al tiempo de residencia, el 49,4% de los jóvenes llevaba menos de 7 años en el país; dato que -tomado en consideración con el 14,9 de jóvenes nacidos en el país- informa de una historia migratoria relativamente reciente en la gran mayoría de casos. Tan sólo el 18,4% llevaba más de 10 años en el país.

Entre 2013 y 2014, de entre estos 87 alumnos, 60 transitaban satisfactoriamente al primer curso de PO, y 20 también transitaban al segundo curso de la postobligatoria. De estos últimos, 14 lograron finalizar el curso.

Conviene registrar que, como sucede en cualquier investigación con menores de edad y con sujetos en situación de vulnerabilidad, la ética del trabajo de campo implica tener especial cuidado en respetar el código deontológico. Por ello, el equipo de investigadores asegura la protección de datos personales, el anonimato de los informantes y de los espacios de observación. Por estos motivos, utilizamos pseudónimos para todos los sujetos informantes que participaron en la investigación.

Técnicas de recogida de información

La última fase de la investigación, en la que se enmarca el presente análisis, se desarrolló mediante dos técnicas de recogida

de información: entrevistas individuales semiestructuradas y grupos de discusión.

Se realizaron 14 entrevistas semiestructuradas en la última fase del protocolo de aplicación del análisis longitudinal de redes personales que, recordamos, es el objeto de estudio del proyecto de investigación marco del cual deriva este artículo. Desde la perspectiva del análisis de redes, esta situación de entrevista se denomina entrevista de devolución de red, y combina la perspectiva egocéntrica y el método biográfico narrativo⁸ (Cano-Hila, Sandín, Sánchez-Martí & Torrent, 2014). Dicha entrevista consiste en que el entrevistador, a partir de la graficación de la red del entrevistado (estudiantes) trata de entrar en cuestiones cualitativas de más detalle. La entrevista pretende que el entrevistado vaya tomando conciencia de su entorno relacional, tratando así de llegar a cuestiones más profundas del sentido que puede haber tenido su historia de relaciones en la superación de dificultades asociadas a la permanencia académica.

El desarrollo de la entrevista semiestructurada de devolución de red consta de diversas partes:

1. Preparación de la entrevista en la que el entrevistador estudia el dossier individual de cada estudiante, a partir de los datos recogidos en el estudio longitudinal.
2. Generación de la red personal en la etapa de la postobligatoria, mediante el software EgoNet.
3. Devolución de la entrevista de red realizada al estudiante en la etapa de la educación secundaria obligatoria (red ESO).
4. Caracterización de la red personal en el momento actual: educación post-obligatoria (red PO).
5. Comparativa entre la red personal ESO y red PO. En este momento de la entrevista se hace especial hincapié a la evolución de las redes, a los motivos de esa evolución, a la identificación de personas claves en situación de superación o dificultad, y a vivencias relevantes en ese momento vital de transición.

⁷ Todos los participantes del estudio o sus familias habían vivido en primera persona el proceso migratorio, y procedían de territorios diferentes y socioeconómicamente más pobres que España. De los nacidos en España, se trata de jóvenes de familias en las cuales ambos padres provienen del extranjero. Todos ellos se encuentran en una situación regularizada a nivel legal.

⁸ Para saber más, consultar: Jovchelovitch & Bauer (2000); Flick (1998); Lozares & Verd (2008).

6. Situación en la educación secundaria post-obligatoria y proyectos de futuro. En esta última fase de la entrevista se profundiza en cómo los estudiantes han vivido la escolarización en la educación post-obligatoria en general, y en particular, qué obstáculos han experimentado y qué estrategias de superación ha desarrollado así como sus proyectos de futuro.

Los grupos de discusión se realizó uno en cada centro educativo seleccionado. En cada uno de ellos, participaron entre 7 y 10 estudiantes, los cuales estaban finalizando el segundo curso de educación secundaria post-obligatoria, y por tanto, habían superado satisfactoriamente la transición ESO-PO y el primer curso de la etapa post-obligatoria. Las principales áreas temáticas que se exploraron a través de los grupos de discusión fueron el proyecto académico y las expectativas de futuro de los estudiantes, elementos clave de adversidad o de favorecimiento de la trayectoria académica, personas importantes en sus redes personales; percepción de apoyo recibido; contextos de empoderamiento; valoración de los recursos y programas educativos de los centros en los que estudian; atribución del éxito a variables personales; y proyecto de futuro.

Factores de riesgo: el proceso migratorio y sus efectos en las trayectorias escolares

Sin duda la condición de ser migrante influye en el proceso educativo. Figuera et al. (2008) explican que las dificultades en ese proceso se agudizan especialmente en la transición de la enseñanza obligatoria a la postobligatoria, ya que a las dificultades, dudas e inquietudes del proceso de toma de decisiones, cabe sumarle las dificultades de la transición cultural e identitaria que son resultado del proceso migratorio. Las autoras denominan a esta situación *transición simultánea*, como ya habíamos mencionado anteriormente. María⁹, de 20 años y nacida en Ecuador, expresa la vivencia de su “transición simultánea” de esta manera: “Yo quería hacer un grado medio. Pero cuando llegué aquí se me hizo complicado. Repetí el primer año del

ciclo, pero luego seguí”. Rosa, por su parte, comenta: “Cuando llegué aquí me encontré con el problema del bachillerato. Yo tenía pensado ir a la universidad. Y claro, empecé bachillerato, y no entendía nada de catalán, tenía que ir andando traduciendo todos los libros. [...] Me retrasaba mucho” (Mujer, 18 años, Ecuador). Las transiciones simultáneas influyen en la construcción y desarrollo de los proyectos profesionales así como en la consecución de los objetivos académicos y profesionales de quienes que han vivido un proceso migratorio. Las dificultades que manifiestan mayoritariamente las jóvenes suelen centrarse en el terreno académico y con una clara influencia del proceso migratorio (diferencia de niveles, la inserción en un nuevo contexto cultural y educativo, el dominio lingüístico, etc.).

Centrándonos en las diferencias entre los contextos culturales, y por tanto también, en las diferencias entre los sistemas educativos de origen y de acogida, se observa como desajustes que dan lugar a situaciones que son vividas por los jóvenes como momentos de “shock”, desconcierto y desorientación. Rosmery así lo explica:

“Yo en Bolivia tenía muy buenas notas, fue al llegar aquí que muchas materias me iban mal. De hecho, había compañeros que me preguntaban cómo me iba y a mí me daba vergüenza decirles que había suspendido. Nunca había suspendido nada. En Bolivia, incluso me saltaron un curso por buenas notas. [...] Como nunca había estudiado aquí pues no tenía la guía, la pauta de cómo se estudiaba aquí. No sabía nada de los ciclos de grado medio, superior ni bachillerato, ni nada. Mi madre fue la que me eligió las asignaturas optativas, pero ella tampoco sabía, porque en Bolivia todos los estudiantes hacen las mismas asignaturas. [...] Si hubiese sabido cómo iba pues hubiera elegido asignaturas como matemáticas, que me gustan y se me dan bien; [...] si hubiese sabido que se podían elegir asignaturas... Yo llegué con la información que tenía mi madre” (Mujer, 21 años, Bolivia).

9 Con el fin de salvaguardar las identidades de los participantes en el estudio usamos pseudónimos.

Denise, de 19 años y de República Dominicana, cuenta que, a pesar de haber nacido en España, por decisión de sus padres ha cursado algunos niveles educativos en su país de origen. Esta alternancia entre el sistema educativo español y dominicano lo valora de la siguiente manera: “A veces cuando hacía un curso aquí y otro allí, hacía que me desorientara un poco. Porque cada instituto tiene sus reglas y su manera de enseñar. Era un lío, aprendo una cosa, vengo aquí y me cambian de instituto”.

Ante situaciones de desconcierto y desorientación vinculadas al choque cultural -producido por el proceso migratorio- la totalidad de los estudiantes entrevistados han afirmado sentirse incapaces de afrontar el reto escolar que se les presentaba. Coinciden en señalar que en esos momentos tenían una baja valoración de ellos mismos y de sus capacidades. Algunos ejemplos ilustrativos son: “Quizá si no me hubiera desanimado, hubiera dejado de confiar, de pensar yo no puedo, no puedo, pues hubiera seguido”. (Mujer, 19 años, República Dominicana); “Ese año fue difícil me dio un bajón, porque sacaba muy malas notas. No hacía nada bien” (Mujer, 18 años, India).

Este sentimiento de falta de confianza en uno mismo, de inseguridad, de baja autoestima, se intensifica en el momento de la transición de la educación secundaria a la educación postobligatoria y, sobre todo, en el primer periodo de curso de estos estudios, en particular, del bachillerato. Sandra Milena (20 años, Colombia) afirma: “Sí, el bachillerato era muy difícil, y me agobié y lo dejé”. De igual modo, María explica haberlo vivido de forma similar:

“Yo lo mismo. Lo dejé a mitad, porque empecé, pero me tenía muy estresada y lo dejé. Porque yo me apunté a un ciclo pero no me cogieron, entonces por no perder un año pues me apunté a bachillerato, pero lo dejé y ese año lo perdí” (Mujer, 20 años, Ecuador).

Otro aspecto que los estudiantes señalan como dificultades en su trayectoria escolar es el hecho de haber vivido alejados de sus padres durante gran parte de su infancia, y en algunos casos, las consecuencias de una posterior reagrupación familiar. Como señala Massot-Lafón

(2003), el proceso migratorio es un proceso traumático que, en algunos casos, pasa por episodios depresivos, con consecuencias sobre la identidad personal y social, y que requiere un gran esfuerzo de adaptación. Rosmery explica que vivió momentos duros al llegar al lugar de acogida, y que en esos momentos además de desconcierto e inseguridad sentía soledad: “Porque después de 11 años sin vivir con mi madre, yo la veía como una persona extraña. No estaba acostumbrada a vivir con ella. No hablaba mucho con ella...; estaba sola” (Mujer, 21 años, Bolivia). De forma similar, Blanca comparte: “Yo durante bastante tiempo, estuve de bajón, primero echaba de menos a mis padres, y luego a mis abuelos” (Mujer, 18 años, Ecuador).

Por último, algunos testimonios recogidos apuntan que las dificultades económicas familiares también son un obstáculo en sus procesos educativos. Aquellos que comparten esta circunstancia sostienen que las dificultades económicas de sus padres les condicionan en tanto que deben compatibilizar estudios y trabajo, con el coste de tiempo, dedicación y concentración que esto supone; y además les coarta la planificación de sus trayectorias académicas y laborales posteriores así como sus expectativas de futuro. Los jóvenes lo explican de la siguiente manera:

“Yo tuve dificultades en el bachillerato. Yo en mi caso no tenía pensado hacer un ciclo de grado medio, tenía pensado hacer bachillerato. Pero cuando llegué pues estuve dos años trabajando y bueno, recién el año pasado decidí retomar el estudio. Tenía que trabajar” (Mujer, 21 años, Bolivia).

“Yo quiero hacer el grado superior. Espero aprobar bachillerato y hacer el grado superior. Y cuando esté haciendo el grado superior, compaginarlo con trabajar media jornada. Ir ahorrando poco a poco” (Mujer, 19 años, República Dominicana).

“Espero aprobar este curso, sacarme el título y empezar a trabajar. Así también puedo ayudar a mi familia” (Mujer, 18 años, India).

Factores de protección: la persistencia académica y las transiciones de éxito

A pesar de los obstáculos señalados, y de que la literatura ha constatado que en términos generales el alumnado migrante muestra una predisposición superior a abandonar sus estudios (Mora, 2010), a continuación recogemos los factores de protección que han sido motivo de la perseverancia de estos jóvenes.

En primer lugar, como apuntan otras investigaciones (Carrasco et al., 2009, Suárez-Orozco et al., 2008, Palou, 2011), muestran expectativas de futuro elevadas, lo que es un elemento clave de continuidad pese a las dificultades a las que se enfrentan. En muchos casos, quieren acabar sus estudios y seguir formándose compatibilizando el trabajo con la formación. Quienes optan por ciclos formativos, por ejemplo, el haber escogido esta opción formativa parece que les ha dado más confianza en sí mismos; veían el bachillerato muy difícil y con poca salida laboral rápida. Algunos, incluso, accedieron al bachillerato de forma provisional porque no habían podido acceder al ciclo formativo que habían escogido. Sunita así lo expresa: “Espero aprobar bachillerato y hacer el grado superior. Y cuando esté haciendo el grado superior, compaginarlo con trabajar media jornada e ir ahorrando poco a poco” (Mujer, 18 años, India).

En algunos casos se observa que, aunque el ciclo formativo no es el más idóneo o el que hubieran escogido en primer lugar, las características del centro: la cercanía, el tratamiento que les dan los profesores, el clima que viven y que les ofrece el instituto ha sido determinante en su elección y por consiguiente en la continuación de los estudios.

Disponer de agentes significativos que te brinden apoyo o lo que Sandín y Pavón (2011) llaman “capital social relacional” también contribuye en su trayectoria académica. Concretamente, en la transición de riesgo de la educación secundaria obligatoria a la educación secundaria postobligatoria, los participantes de este estudio destacan la ayuda familiar que han recibido -en particular de la madre. Gran parte del alumnado entrevistado señala la figura de la madre como un puntual clave y un apoyo

incondicional en sus trayectorias académicas y vitales. Meena lo expresa así:

“Cuando dejé el bachillerato estuve muy triste, de bajón... y ella siempre me decía [la madre] que no me preocupara, que haría otra cosa, que yo podía; que es importante estudiar porque al final es lo que te queda: los estudios” (Mujer, 18 años, India).

No obstante, el apoyo familiar está presente a lo largo de toda la trayectoria educativa como uno de los principales agentes que les motivan y les insisten en la importancia de la formación:

“Había momentos que no sabía si seguir y ella me decía que sí, me animaba, me decía que eso me iba a valer en un futuro. Que estudiara para no estar como ella estaba” (Mujer, 20 años, Ecuador).

“Cuando llegamos aquí, lo primero que hizo fue inscribirnos para que sigamos estudiando. Y siempre nos ha dicho que nos preocupemos por trabajar, que podemos estudiar, porque ella nos dará todo lo que necesitemos. Ha estado ahí” (Mujer, 18 años, India).

“Mi mamá, porque siempre nos anima, y cuando llegamos aquí, lo primero que hizo fue inscribirnos para que sigamos estudiando. Y siempre nos ha dicho que nos preocupemos por trabajar, que podemos estudiar, porque ella nos dará todo lo que necesitemos. Ha estado ahí” (Mujer, 19 años, Colombia).

Las amistades, mayoritariamente procedentes del entorno educativo y del barrio, también cobran un lugar fundamental. Su apoyo y ánimo se traducen en una fuente de motivación y estímulo para continuar los estudios: “Ella siempre me ha apoyado. Ha sido mi pilar apoyándome en lo que sea, siempre ha creído en mí, [...] que puedo hacer lo que yo quiera si me lo propongo, [...] entonces me lo tengo que creer yo” -dice Luis Alberto (Hombre, 17 años, Ecuador). Abdellah, por su parte, lo expresa así: “Me decía que dejara de hacer tonterías y que me centrara más en los estudios, que eso es lo que me va a servir; porque a veces la risa y todo eso es un rato, pero no siempre está ahí.” (Hombre, 17 años, Marruecos). En algunos casos hablan de sus amistades como sus modelos o mentores:

“Algunas veces me vienen cosas de sopetón y me cogen desprevenida. Yo no tengo una estructura hecha de lo que voy a hacer. Y quizás, ahora sí estoy más certera de hacia dónde voy... me gustaría hacer animación 3D, pero porque ahora digamos que hay personas a mi alrededor que me dicen que siga, que el estudio vale, y que me dedique a lo que quiera. [...] Raquel, Jill y Libertad” (Mujer, 18 años, Ecuador).

Malika, por su parte, lo describe así:

“Es que ellas cuando se sientan se sientan en grupo ¿vale? Y yo me siento siempre sola, entonces no sé... cómo he visto que son muy buenas estudiantes, pues dije: mejor si me meto en su grupo porque así tendré más amigas. [Me ofrecen] amistad, compañía... de todo vamos. [Además] es como si hiciéramos competiciones sabes? (se ríe) a ver quién saca más nota en el examen (se ríe)...” (Mujer, 18 años, Marruecos).

Por lo que al centro educativo se refiere, los discursos de los jóvenes subrayan el clima de confianza que existe entre el profesorado y el alumnado. Ello se convierte en un elemento favorecedor de su continuidad académica, pues se sienten más apoyados, reconocidos, etc. Nombran, sobretudo, al director del centro, al jefe de estudios y a los tutores como figuras clave en su trayectoria académica. Según los testimonios recogidos, estos profesionales les han motivado para no abandonar ante las dificultades, desarrollar mayor confianza en ellas mismas y sobre todo a encontrar formas accesibles de continuidad académica. María Gabriela destaca el papel de su tutora: “Hablamos mucho con la tutora; me ayudó mucho. Siempre nos aconsejaba [...] nos decía que en la ESO hemos podido conocernos mucho, y que por ello, tenemos que seguir estudiando. Muchos lo dejaron, pero yo le hice caso” (Mujer, 19 años, Venezuela). Para Patricia, en cambio, uno de sus pilares ha sido la jefa de estudios: “La jefa de estudios siempre estaba ahí. Nos animaba. Mi tutor de curso a veces hacía alguna pregunta así de pasada. Alguna vez hicimos tutoría, pero la jefa de estudios, Laura, siempre estaba ahí.

Dándonos consejos, ayuda...” (Mujer, 19 años, Bolivia).

Respecto a los recursos o dispositivos educativos pensados para dar una mejor respuesta educativa a este alumnado, el aula de acogida aparece como uno de los espacios que ha favorecido más su integración al centro, el aprendizaje de la lengua y, el desarrollo de las competencias necesarias para poder responder a las exigencias académicas del país de acogida. Meena y Douae dan cuenta de ello: “Yo fui al aula de acogida. Allí aprendí catalán y luego castellano. La profesora ayudaba mucho” (Mujer, 18 años, India). “Yo también la tuve en el primer curso, y también me ayudó mucho porque no conocía a mucha gente de aquí y al principio para responder, por ejemplo, 5 preguntas tenía que traducir un montón y era muy costoso” (Mujer, 19 años, Marruecos). Otros destacan el apoyo recibido en otros centros de educación no formal, como es el caso de Denise:

“Yo cuando estaba en la ESO iba a un centro que [...] me ayudaban mucho. Cuando empecé bachillerato se puso muy contento [el monitor del centro]. Me ayudaron, pero como yo no estaba en eso, pues lo dejé. Ahora me siguen ayudando. Me animan que yo puedo, que haga esto o lo otro...” (Mujer, 18 años, República Dominicana).

Pese a las difíciles circunstancias a la que se enfrentan hemos podido observar que tanto su entorno familiar, educativo y amical representan un factor de motivación para la continuidad académica, sin olvidar, tanto los factores personales como los diferentes dispositivos del entorno que se ponen en juego para ayudar y acompañar este proceso. Pero como afirman Figuera y Massot-Lafón (2013, p. 272), “la evaluación que la persona hace del proceso, es decir, las atribuciones del grado en que se confirman o no las presunciones previas -sus expectativas de autoeficacia- devienen una fuente de información ante próximos retos, frente a futuras transiciones”. Así, los factores personales, las expectativas de autoeficacia vinculadas una notable capacidad de resiliencia, y eventos favorables del entorno que nutren la capacidad de enfrentamiento de

los jóvenes determinan y favorecen su éxito. En las siguientes citas, exponen la influencia determinante de los factores mencionados:

“Estudiar más. Estudiar más, sacar buena nota y poder prepararme para la uni, porque no quiero quedarme en el ciclo, ciclo, hacer un ciclo y luego hacer otro, sino que quiero hacer un ciclo de 2 años y luego para la uni. Y... bueno, llegar a mi meta y enorgullecer a mi madre” (Mujer, 18 años, Marruecos).

“Mis familiares [me apoyaran] de forma mucho más intensa, y mis amigas también pero menos, ya que cada una supongo que tomará su camino... [...] pero me ayudaran a seguir estudiando porque claro, ellas me creen capaz de superarme y seguir adelante a nivel académico” (Mujer, 17 años, Ecuador).

“Mi familia es bastante desestructurada... o sea todas las primas que son de mi edad están o embarazadas o ya tienen sus hijos... y yo soy la única de esta edad que queda sin tener un bebé. Entonces mi abuela espera que yo haga una carrera, que estudie algo, pero que no tenga un bebé aún. [...] Quiere que sea algo mejor... [...] y tiene razón, por eso estoy aquí. Tengo que llegar a ser algo y ser su mayor orgullo porque ella me ha criado desde pequeña” (Mujer, 17 años, Perú).

“La economía y como está yendo el país y todo eso... es muy cara una inscripción y todo y... y en mi país es mucho más barato y todo eso, y he dicho que como quiero ser algo más, no me voy a quedar estancado con segundo de Bachillerato, así que por lo menos intentaré de hacer universidad allá. [...] Se echara en falta todo, porque llevo aquí des de los 5 años, y son 13 años viviendo aquí. Soy más de aquí que de allá, pero bueno, por ser algo en esta vida, sino tienes estudios no eres nada” (Hombre, 17, Ecuador).

“Me imagino terminando mis estudios y trabajando, cuidando mi familia. Estaré contenta porque ahora mi familia me ayuda a mí y después yo voy a ayudar a mi familia” (Mujer, 19 años, India).

Conclusiones

Los testimonios de estos jóvenes permiten identificar los elementos clave que señalan de su proceso educativo y los factores que consideran les han dificultado o facilitado la continuidad y persistencia académica. Por lo tanto, es posible dilucidar de qué manera el alumnado de familias inmigrantes se enfrenta a situaciones de transición simultánea en secundaria.

Respecto a los factores de riesgo, coinciden en señalar de forma unánime que su “condición de inmigrantes” les influye en sus procesos educativos generándoles una serie de obstáculos adicionales a las dificultades propiamente académicas. Entre estos obstáculos destacan: a) las consecuencias de la transición simultánea, en términos de experimentar sensaciones de desconcierto, desorientación, inseguridad, baja autoestima, entre otras; b) las secuelas de haber vivido parte de su infancia alejados de sus padres y, en algunos casos, las dificultades asociadas a un proceso de reagrupación familiar cuando estos son adolescentes o jóvenes; y, c) las dificultades económicas familiares, que les conducen a tener que compatibilizar estudios y trabajo y condicionan sus trayectorias académicas y laborales así como sus expectativas de futuro.

En definitiva, los testimonios de los jóvenes entrevistados corroboran gran parte de los elementos obstaculizadores de trayectorias académicas exitosas del alumnado de familias inmigrantes apuntadas por investigaciones precedentes, como el peso del estatus socio-económico, la estructuración familiar, los desajustes entre expectativas y situaciones vividas, entre otros.

Sin embargo, pese a estos obstáculos, los jóvenes de este estudio, logran persistir en el sistema educativo y completar sus estudios de forma exitosa verificando las tesis de trabajos como los de Sandín y Pavón (2011) y Maya-Jariego (2009), quienes apuntan que las redes personales de estos jóvenes son indicadores de un potencial capital social que les proporciona una potente fuente de apoyo social en momentos de necesidad. Así mismo, se confirma que una característica de las redes personales de estos jóvenes es la combinación de vínculos fuertes,

utilizando la terminología de Granovetter, sólidos; y también, una red de vínculos débiles heterógena, que les permite articular puentes de acceso a varios contactos y recursos (Burt, 1992, Lin, 1999), facilitando así su adaptación a la escuela de acogida y su éxito escolar (Portes & MacLeod, 1999, Chow, 2000).

En este sentido, los estudiantes que han conseguido superar la transición ESO-PO, y han finalizado los estudios secundarios postobligatorios, se caracterizan por ser capaces de desarrollar mecanismos y estrategias como los que apuntan Suárez-Orozco et al. (2008) y Marín, Feixa y Nin (2013) en sus trabajos, basados en la conjugación de varios factores de protección claves: a) el apoyo -familiar, entre iguales e institucional- brindado para superar las dificultades del proceso migratorio y facilitar la integración escolar; y, en especial, ser parte de un centro educativo coordinado con las instituciones de la comunidad que busque una respuesta global a las necesidades del alumnado; b) la presencia de referentes familiares (en especial la figura materna) que motiven y destaquen la importancia de la formación para la construcción y desarrollo del proyecto vital y profesional; c) la propia capacidad de superación y enfrentamiento a las adversidades; y, d) que las familias y el profesorado comprendan y ayuden a superar las dificultades que conllevan las transiciones simultáneas que viven y a las que se enfrentan los estudiantes de familias inmigrantes.

Destacamos, así, la importancia de la comunicación, la coordinación y el trabajo en conjunto entre los entornos y los agentes implicados en la vida del alumnado, lo que Sacristán (1996) entiende por coherencia. La participación y el trabajo en red son elementos clave que impulsarían el éxito académico y reducirían el 15% de jóvenes de origen extranjero no comunitario de 18 a 24 años que Marí-Klose (2009) define como jóvenes que no han obtenido el título de la educación secundaria obligatoria y no siguen formación alguna y que, por lo tanto, quedan excluidos socialmente en términos de una reducción sistemática de sus oportunidades vitales.

Por su parte, a través de la puesta en marcha de diferentes dispositivos de apoyo -pedagógico,

emocional, instrumental, económico, etc.- los centros pueden favorecer también la persistencia y la transición académica del alumnado. Sin embargo, su efectividad depende no tanto del número de recursos disponibles para dar respuesta a la diversidad, sino de la coordinación *intracentro* e *intercentro* de todos los recursos al alcance para dar una respuesta ajustada al estudiante, acompañándole y ofreciéndole apoyo en las transiciones simultáneas que vivencian (personales, académicas, familiares, socio-comunitarias).

De todos estos elementos que hemos apuntado subyace el propio concepto de integración de los centros, en el cual los vínculos afectivos y de confianza con el profesorado cobran una importancia especial. A través del vínculo con el profesorado, es posible asegurar un conocimiento en profundidad de los retos a los que se enfrenta el alumnado, lo que permite proporcionar respuestas más ajustadas a sus necesidades.

Lista de referencias

- Albaigés, B. & Martínez, M. (2013). *Educació avui. Indicadors i propostes de l'Anuari 2013*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Bott, E. (1955). Urban Families: Conjugal Roles and Social Networks. *Human Relations, VIII*, pp. 354-384.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, (pp. 241-258). New York: Greenwood.
- Burt, R. S. (1992). *Structural Holes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cano-Hila, A. B., Sandín, M. P., Sánchez-Martí, A. & Torrent, I. (2014). *Using narratives to study the impact of social networks on the educational paths of immigrant students*. Barcelona: Recercat, Depòsit de la Recerca de Catalunya. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/55852>.
- Carrasco, S., Pàmies, J. & Bertran, M. (2009). Familias inmigrantes y escuela: Desencuentros, estrategias y capital social. *Revista complutense de educación, 20 (1)*, pp. 55-78.

- Carrasco, S., Pàmies, J. & Ponferrada, M. (2011). Fronteras visibles y barreras ocultas. Aproximación comparativa a la experiencia escolar del Alumnado marroquí en Cataluña y mexicano en California. *Migraciones*, 29, pp. 31-60.
- Chow, H. (2000). The determinants of academic performance: Hong Kong immigrant students in Canadian schools. *Canadian Ethnic Studies*, 32 (3), pp. 105-110.
- Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña (2009). *Plan para la lengua y la cohesión social (Pla LIC)*. Barcelona: Generalitat de Cataluña. Recuperado de: http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/7192e6a8-1bb3-4030-b7f8-562ecd7ff933/annex1_aules_nov_09.pdf.
- Epstein, A. L. (1961). The network and urban social Organization. *Rhodes-Livingstone Journal*, 29, pp. 29-62.
- Fernández-Sierra, J. & Santos-Bocero, G. (2014). Orientar las transiciones del alumnado inmigrante: Más que un reto multiprofesional. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25 (2), pp. 8-23.
- Figuera, P. & Massot-Lafón, M. I. (2013). Estrategias para facilitar la transición al final de la secundaria. En L. Santana (coord.) *Educación en Secundaria. Retos de la tutoría*, (pp. 267-296). Madrid: Wolters Kluwer.
- Figuera, P., Freixa, M., Massot-Lafón, M. I., Torrado, M. & Rodríguez, M. L. (2008). L'èxit en les trajectòries formatives obligatòries i postobligatòries en contextos multiculturals, en Departament d'Acció Social i Ciutadania de la Generalitat de Catalunya, *Recerca i Immigració. Col·lecció Ciutadania i Immigració*, 1, pp. 13-31.
- Gracia, E., Herrero, J. & Musitu, G. (2002). *Evaluación de recursos y estresores psicosociales en la comunidad*. Madrid: Síntesis.
- Granovetter, M. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78, pp. 1360-1380.
- Gualda, E. (2004). Actitudes hacia las migraciones y capital social: la participación de los europeos en redes sociales y sus lazos con la mayor o menor aceptación de la población extranjera. *Redes- Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 7 (3) pp. 1-13. Recuperado de: http://revista-redes.rediris.es/html-vol7/vol7_3.htm
- Idescat (2015). *Censo*. Barcelona: Idescat.
- Lee, M. (2009). *Decoding effects of micro social contexts on the academic achievement of immigrant adolescents from the poor working-class: peers, institutional agents, and schools contexts*. Minnesota: University of Minnesota.
- Lin, N. (1999). Building a network theory of social capital. *Connections*, 22 (1), pp. 28-51.
- Marí-Klose, P. (2009). *Informe de la inclusión social en España 2009*. Barcelona: Caixa Catalunya Obra Social. Recuperado de: <http://www.thefamilywatch.org/doc/doc-0060-es.pdf>
- Marín, J. O., Feixa, C. & Nin, R. (2013). Jóvenes inmigrados en Lleida-Cataluña, España: transiciones escolares y laborales en un contexto de crisis. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), pp. 493-514. Doi: 10.11600/1692715x.1123121212.
- Martínez, M., García, M. & Maya-Jariego, I. (2001). El rol del apoyo social y las actitudes hacia el empleo en el emplazamiento laboral de inmigrantes. *Anuario de Psicología*, 32 (3), pp. 51-65.
- Massot-Lafón, M. I. (2003). *Jóvenes entre culturas: la construcción de la identidad en contexto multiculturales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Maya-Jariego, I. (2009). Mallas de paisanaje: el entramado de relaciones de los inmigrantes. *Redes-Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 17 (13), pp. 273-303. Recuperado de: <http://revistes.uab.cat/redes/article/view/385/256>
- Molina, J. L. (2001). *El análisis de redes sociales. Una introducción*. Barcelona: Bellaterra.
- Mora, A. J. (2010). Determinantes del abandono escolar en Cataluña: más allá del nivel

- socioeconómico de las familias. *Revista de Educación, (número extraordinario), pp. 171-190.*
- Palou, B. (2011). Análisis de los elementos configurativos de la ciudadanía como condición para la integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña. *Revista de Investigación Educativa, 30, pp. 181-195.*
- Portes, A. (1995). Economic sociology and the sociology of immigration. A conceptual overview. En A. Portes (ed.) *The economic sociology of immigration: Essays on the networks, ethnicity and entrepreneurship*, (pp. 1-41). New York: Russell Sage Foundation.
- Portes, A. & MacLeod, D. (1999). Educating the second generation: Determinants of academic achievement among children of immigrants in the United States. *Journal of Ethnic and Migration Studies, 25 (3), pp. 373-396.*
- Requena, F. (1996). *Redes sociales y cuestionarios*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, Colección Cuadernos Metodológicos, 18.
- Sacristán, J. G. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- Sánchez-Martí, A. & Sandín, M. P. (2013). Joves immigrants i persistència acadèmica: què ens diuen les seves xarxes personals? *Temps d'Educació, 44, pp. 177-190.*
- Sandín, M. P. & Pavón, M. A. (2011). Immigration, social support, and community from a relational perspective. Personal networks of young immigrants in an educational intervention experience. En W. Wiater & D. Manschke (eds.) *Tolerance and education in multicultural societies*, (pp. 125-138). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Serra, C. & Paludàrias, J. M. (2009). *Estudi dels processos de continuïtat i discontinuïtat en el pas de l'escolarització obligatòria a la postobligatòria entre els alumnes membres de famílies immigrades*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. & Todorova, I. (2008). *Learning a new land: Immigrant students in American society*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.