

ALUMNADO EMIGRANTE: Satisfacción y actitudes ANTE la formación en SU transición a
NIVELES post obligatorios

Pilar Figuera Gazo

Mercedes Torrado Fonseca

Juan Llanes Ordóñez

Cristina Pol Asmarats

Resumen. Este artículo presenta los resultados de una investigación denominada “El éxito en las trayectorias formativas obligatorias y post obligatorias en contextos multiculturales”, de carácter descriptivo y comprensivo, de jóvenes inmigrantes de la comarca del Garraf, Catalunya. Trata de profundizar en la transición a la educación post obligatoria y en los factores relacionados con el éxito y la persistencia en ella, a través de un estudio descriptivo por encuesta, desarrollado en 2008. Conocida la relevancia de la integración académica en la persistencia de los estudiantes, esta aportación analiza los resultados de la encuesta referidos a las variables de adaptación y ajuste académico. El estudio se ha realizado a partir de la elaboración *ad hoc* de dos escalas: escala AC, formada por 12 ítems y escala AF, de 16 ítems. Los resultados permiten avanzar en el análisis de los factores de éxito y aportan evidencias para elaborar medidas de prevención.

Palabras clave: transición, educación post obligatoria, persistencia, integración, factores de éxito y alumnado inmigrante.

**MIGRANT STUDENTS: SATISFACTION AND ATTITUDES TO TRAINING IN
TRANSITION TO POST-COMPULSORY LEVELS**

Abstract. This article presents the results of a study which is part of a project entitled “Success in compulsory and post-compulsory academic paths within multicultural contexts of a comprehensive and descriptive nature addressed to the immigrant youth from the region of Garraf, Catalunya”. The purpose of this study was to deepen into the transition to post-compulsory education and into the factors related to success and persistence in it. Such descriptive and survey study was carried out in 2008.

Knowing the importance of the academic integration process regarding the students’ persistence, this article explores the results from the survey referred to the variables connected with adaptation and academic adjustment. The study was conducted from the *ad hoc* adaptation of two scales: the AC scale of 12 items, and the AF scale of 16 items. The results found identify the success factors and provide evidence for the future development of preventive measures.

Key words: transition, post-compulsory education, persistence, integration, success factors and immigrant students.

**ESTUDANTES MIGRANTES: SATISFAÇÃO E ATITUDES PARA A
FORMAÇÃO EM TRANSIÇÃO PARA NÍVEIS PÓS-OBIGATÓRIOS**

Resumo: Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa chamada “O êxito nas trajetórias formativas obrigatórias e pós-obrigatórias em contextos multiculturais de caráter descritivo e compreensivo dirigida a jovens imigrantes da comarca de Garraf, Catalunha”. A finalidade era aprofundar na transição à educação pós-obrigatória e nos fatores relacionados com o êxito e a persistência na mesma, a través de

um estudo descritivo por questionário desenvolvido em 2008. Conhecida a relevância da integração acadêmica na persistência dos estudantes, este artigo se centra nos resultados do questionário referidos às variáveis de adaptação e ajuste acadêmico. O estudo foi realizado a partir da elaboração *ad hoc* de duas escalas: escala AC formada por 12 itens e escala AF de 16 itens. Os resultados permitem avançar nos fatores de êxito e contribuem com evidências para a elaboração de medidas de prevenção.

Palavras-chave: Transição, educação pós-obrigatória, persistência, integração, fatores de êxito e estudantes imigrantes.

Introducción

Sabemos que las reformas escolares, los cambios educativos y la importancia de la educación son conceptos muy estudiados desde aspectos muy diferentes en la historia reciente de la educación; como también sabemos que la promoción profesional y la social están ligadas al nivel educativo de las personas y que el abandono educativo temprano aparece como un factor vinculado a la exclusión social. Este conjunto de circunstancias han incentivado el interés por la promoción educativa de adolescentes y jóvenes en las agendas políticas que han centrado sus esfuerzos en la detección precoz del alumnado y en el diseño de medidas institucionales para la evitación del abandono temprano.

La idea de que el abandono escolar prematuro es el resultado final de un proceso de alejamiento progresivo de la escuela (Mena, Fernández y Riviére, 2010) se basa en que los protagonistas de este hecho son los propios alumnos, quienes van transformando, a medida que crecen, su relación con la escuela hasta llegar a extremos de mínimo aguante o de máximo rechazo. La decisión de salida es, en la mayoría de los casos del propio alumnado, enfrentado a veces a unos padres resignados tras un camino de desencuentros con la institución. En esta historia, los alumnos son sujetos activos del proceso de desenganche (Bosco, Ruiz, Ortiz de Urbina y Simó, 2005) que, por cierto, lo viven como una liberación. De ahí que los estudiantes inmigrantes exijan, hoy día, atención prioritaria como colectivo de riesgo que son. Según los datos de la Oficina de Estadística del MEC (2011) se observa, en estos últimos diez años, una clara evolución del alumnado extranjero en España: en el curso 99-00 se contabilizaba un total de 107.303 estudiantes escolarizados en el sistema educativo no universitario. Y al finalizar la década, la tasa neta de estudiantes había incrementado hasta 762.746 entre niños y jóvenes.

Las transiciones

Estas cifras hacen que la investigación se replantee la preocupación por las transiciones. De hecho hasta hace poco las transiciones tenían cierto interés anecdótico en el ámbito psicopedagógico; pero a partir del reconocimiento de su valor educativo devienen una interesante línea de investigación educativa. Se trata

de conocer las dinámicas del propio proceso de transición y factores implicados en ella, con la finalidad de optimizar la adaptación y persistencia de los estudiantes.

El término transición remite a cambios, transformaciones, decisiones, retos y aspectos que, de alguna manera, están presentes en las diferentes aproximaciones al concepto. Desde la perspectiva del estudiante las transiciones educativas conforman un proceso acumulativo caracterizado por la constante interacción entre la persona y los entornos por donde transita; un proceso vinculado a las situaciones personales, familiares, sociales e institucionales. De ese modo, la entrada en el nuevo contexto formativo suele ir precedida de un largo periodo preparatorio seguido por un periodo de adaptación y ajuste al nuevo contexto (Figuera, 2006). En concreto, el final de la escolaridad obligatoria y el acceso a la post obligatoria son momentos de cambio importantes que supondrán para el adolescente o el joven la toma de decisiones y planteamientos vitales, en tanto que constituyen el primer punto formal de salida del sistema educativo hacia otros subsistemas de formación o hacia el mercado de trabajo. Proceso que -en general- se inicia en el transcurso de la ESO, justamente donde el/la adolescente cristaliza actitudes y comportamientos hacia la formación y el trabajo, configura un marco de valores y elabora expectativas sobre sus posibilidades de futuro. La transición a la etapa post obligatoria implica, además de un proceso de decisión, la integración en un nuevo nivel formativo (Figuera, 2006).

Los autores coinciden en destacar que las transiciones son tanto más complejas (y por tanto conllevan más riesgos) cuantos más cambios implican (Schlossberg, 1984, 1989). En este sentido el final de la etapa obligatoria supone un momento crítico de importantes cambios que coinciden, en el tiempo, con los retos propios de la adolescencia. Desde la perspectiva de las demandas que implica para la persona, es una transición compleja. Tomar conciencia de la necesidad de elaborar un proyecto profesional y vital -incluyendo las cuestiones personales que están en juego- y aprender a gestionarlo son algunos de los grandes retos que se afrontan al final de la adolescencia, a la vez que facilitan el avance de la persona hacia la construcción de su identidad (Figuera, Coidura, Freixa, Isús, Rodríguez y Torrado, 2010).

La transición implica siempre cierta ruptura en la experiencia personal; pero también el aprendizaje derivado de la superación de este proceso contribuye a incrementar la autonomía (Gimeno Sacristán, 1996) y a desarrollar competencias para el futuro (Alfaro, 2009). Frente a una concepción aislada de las transiciones vitales, los datos confirman el hecho de su interconexión ya que las transiciones suponen procesos de evaluación y asimilación continuos, interrelacionados entre sí. De este modo, cada transición vivida por el estudiante, por la persona, no sólo es importante en sí misma, sino en la medida en que ésta la integra como una nueva experiencia de aprendizaje que orienta su conducta futura (Figuera, 1996). La tarea evolutiva a la cual se enfrentan los adolescentes es la de dominar el amplio y complejo conjunto de recursos de actuación autónoma, distintivos asociados a los miembros adultos y de pleno derecho (Figuera, Freixa, Massot, Torrado y Rodríguez, 2008).

La manera en que los y las adolescentes afrontan y resuelven la transición de que tratamos es enormemente diversa y, en el caso de quienes han inmigrado, esta transición se ve afectada por factores que añaden una cuota de complejidad a la construcción de su proyecto profesional. En éste caso, el desarrollo de las potencialidades puede colisionar directamente con los valores familiares y desembocar, en algunos casos, en rupturas que afectarán a la construcción de dicho proyecto. Estos jóvenes se encuentran en la etapa de transición a la vida adulta con ciertos límites, influencias contradictorias y obstáculos. El proceso de adaptación en una sociedad de acogida es fundamental a una edad en que se forma la personalidad y más si se añade la variante de la no pertenencia a ningún lugar. Los adolescentes inmigrantes, pues, se enfrentan a retos específicos al tener que adaptarse a un nuevo país, a una nueva cultura, a un nuevo lenguaje y a un sistema educativo del todo desconocido. En muchas ocasiones, además, algunos se enfrentan a estereotipos negativos sobre sus habilidades académicas y al hecho de que ni ellos mismos valoran como prioritaria la cultura y el logro educativo. Las actitudes estereotipadas consiguen que ciertos inmigrantes se aislen del resto de los compañeros de clase. Este estado de cosas afecta a las percepciones que los inmigrantes tienen del clima escolar y, por tanto, pueden influir negativamente sobre sus aspiraciones de futuro (Massot, 2003 y Figuera *et al.*, 2008).

El caso específico del alumnado emigrante. Perspectivas

Con referencia a la literatura actual revisada diferentes perspectivas, que se retroalimentan, han guiado el planteamiento de las investigaciones sobre las transiciones educativas con la población inmigrante:

a) La perspectiva de las transiciones en que destacan los estudios centrados en el rendimiento, el abandono y el fracaso escolar del colectivo de los inmigrantes. Inicialmente desde un enfoque básicamente descriptivo y de comparación con la población autóctona (Driscoll, 1999, Jack y Jordan 1999, Benton, 2001, Portes y Madelon, 2001, Alegre y Nadal, 2006), la investigación ha evolucionado hacia estudios que analizan la realidad de un colectivo específico (Fuligni y Witkow, 2004), o la inversión en capital humano de la población de inmigrantes, con trabajos como el de Chiswich y Bruman (2004); en los últimos años la investigación se ha orientado hacia el estudio de los procesos de transición educativa y los factores implicados en los resultados académicos de la población inmigrante (Trusty, Plata y Salazar, 2003; Bempechat, 2003). Estas investigaciones confirman las diferencias intra y entre grupos así como el valor de determinadas variables como la historia migratoria y los factores personales y familiares.

b) El desarrollo de la perspectiva de la resiliencia educativa ha sido muy significativo en esta época. Considera la capacidad de las personas para superar y recuperarse de las condiciones y experiencias adversas -dando una visión positiva- y la posibilidad de cambio de una situación, en este caso, de cambio de una situación

educativa. Destacan los trabajos de Alva (1991), McMillan y Reed (1993), Wang, Haertel y Walberg (1997) y Wayman (2002). En concreto, el modelo de Vanistendael y Lecomte (2002) muestra que una persona es resiliente cuando tiene la capacidad de desarrollarse de manera óptima, a pesar de la existencia de una vida complicada y que, aun en contextos de actuación difícil, la persona será capaz de salir airoso de esa situación o acontecimiento. Los estudios muestran que la escuela juega un papel bastante importante en el desarrollo de las capacidades del estudiante para afrontar las adversidades y las competencias académicas y de la vida. En uno de sus trabajos Henderson y Milstein (2003) identifican diferentes temáticas sobre cómo la escuela proporciona los mecanismos que desarrollan los factores protectores contra la adversidad. También destacan los estudios de Borman y Rachuba (2000), Benard (1993) y, en el contexto español, la investigación de Alegre y Nadal (2006), Cortes (2006) y Abajo y Carrasco (2007).

c) Desde la perspectiva socio cognitiva una de las formulaciones más integradoras es el modelo de satisfacción académica de Lent (Lent, 2004; Lent y Brown, 2006), formulado a partir del modelo general de bienestar y ajuste psicosocial. Para Lent, una persona se siente satisfecha en el ámbito académico cuando se considera competente en lo que hace (expectativas de autoeficacia), sabe que va a obtener beneficios haciéndolo (expectativas de resultados), puede implicarse y participar en el desarrollo de la tarea (actividad hacia la meta) y cuenta con recursos y apoyos necesarios que le ayuden a alcanzar sus objetivos (soporte). Según el modelo, las expectativas de autoeficacia y el soporte social son dos factores explicativos clave porque actúan directamente sobre los diversos indicadores de integración académica y, a la vez, indirectamente por su influencia sobre la variable actividad hacia la meta, precursor de la integración (Lent, Singley, Sheu, Schmidt, y Schimidt, 2007).

En la línea de investigación sobre transiciones académicas, el modelo de transición desarrollado por el equipo TRALS¹ define la transición como un proceso multidimensional que responde a la interacción de un conjunto de factores: en efecto el modelo asume la premisa de los enfoques sociocognitivos. La interpretación que el estudiante hace del contexto de la transición, es decir, de sus posibilidades para afrontarla y del soporte del medio, condicionará sus expectativas de logro, el grado de implicación en los procesos de afrontamiento (grado de motivación y acción) y, como consecuencia, el logro final alcanzado. Variables que, a su vez, se verán afectadas por la percepción del estudiante de su propia historia académica y de sus habilidades y actitudes hacia la formación, variables clave en la población inmigrante.

El proceso de integración académica y social en el nuevo nivel educativo (en este caso la formación post obligatoria) depende no solo de la persona, sino también de

¹ Equipo de investigación sobre Transiciones Académicas y Laborales. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, de la Universidad de Barcelona.

los entornos en los que participa el estudiante (familiar, institucional y social) que en el contexto del alumno extranjero serán esenciales. El soporte social, tanto de la familia como de los iguales, desempeña un rol clave en la planificación y el éxito en las transiciones académicas; y también en la resolución de las transiciones vitales en general, porque amortigua el estrés provocado por las demandas del nuevo contexto (Pratt y Fiese, 2004). La institución educativa influye por el apoyo de profesorado y tutores y por las actividades que estimulan el desarrollo académico (es decir, a través del ambiente de aprendizaje académico). Por último, la percepción del alumnado sobre su conexión y comunicación con la escuela y el profesorado se relaciona con el sentimiento de pertenencia, variable que desde el modelo juega un papel esencial en la motivación y el deseo de estar y de conseguir las propias metas académicas.

Método

La finalidad del estudio fue profundizar en la transición a la educación post obligatoria de jóvenes inmigrantes (15-18 años) de la comarca del Garraf. Los objetivos fueron conocer el peso y el significado de la educación post obligatoria en la construcción de las trayectorias formativas y analizar el efecto de las variables relacionadas con la persistencia y promoción educativa en la población objeto de estudio. Por ello se planteó un estudio descriptivo por encuesta a lo largo de todo el año 2008.

La investigación, por fases, echó mano de las características propias de la investigación descriptiva, desde la búsqueda bibliográfica inicial hasta la finalización de la investigación. Se destacan la dificultad y el esfuerzo invertidos y el tiempo dedicado a la sensibilización e información del proyecto a todos los estamentos implicados (véase tabla 1).

Fases de la Investigación	Acciones
0. Búsqueda bibliográfica	<i>Localizar investigaciones nacionales e internacionales sobre el éxito y el fracaso escolar con estudiantes inmigrantes</i> <i>Elaborar del marco teórico</i>
1. Identificación de la población de estudiantes inmigrantes de 15-18 años de la comarca del Garraf	<i>Localizar de fuentes documentales</i> <i>Solicitar información sobre la población inmigrante en Cataluña y Comarcas</i>
2. Sensibilización e información del	<i>Informar del proyecto a los responsables del departamento de Educación de la Generalitat de</i>

Fases de la Investigación	Acciones
proyecto a los responsables institucionales y de centro	<i>Catalunya</i> <i>Informar del proyecto a los responsables de los centros educativos y potenciar la participación</i> <i>Enviar a los padres de los jóvenes implicados una carta de solicitud de participación y colaboración en la investigación</i>
3. Consenso con el responsable del centro sobre la estrategia de acercamiento a las aulas	<i>Identificar la muestra</i> <i>Identificar el momento más adecuado para la recogida de información</i>
4. Elaboración y validación del instrumento de recogida de datos	<i>Diseñar un cuestionario para los jóvenes estudiantes de procedencia inmigrante</i> <i>Analizar cuestionario</i>
5. Aplicación del instrumento	<i>Formar a los encuestadores</i> <i>Aplicar el cuestionario en horario escolar</i>
6. Análisis de los datos	<i>Analizar el contenido de las preguntas abiertas y categorización de sus respuestas</i> <i>Analizar cuantitativamente la información mediante el programa SPSS</i>
7. Elaboración y redacción del informe	<i>Elaborar informe</i>

Tabla 1. Fases de la investigación***Población y muestra***

La población muestral incluyó aquellas personas que en el momento del estudio se encontraban realizando 4º de ESO o algún tipo de formación post obligatoria, fuera reglada, es decir, bachillerato o ciclo formativo de grado medio, o no reglada. La población total del Garraf nacida entre los años 1989-1992, que en el momento del estudio tenía entre 15 y 18 años, fue de 5.290; de la cual 838 eran chicos y chicas nacidos en un país extranjero (dato que representa el 16% de la población de 15 a 18 años). De éstos, solo 175 jóvenes, es decir, el 21%, cumplía los requisitos definidos

como población muestral, proporción que indica una tasa de retraso académico y de abandono educativo temprano muy significativa entre la población inmigrante.

El nivel de participación en el estudio fue muy alto. La muestra final se compuso de 102 estudiantes inmigrantes (58,3% de participación respecto a la población muestral y un 6,4% de error muestral²) de los cuales 56 eran chicas y 43 chicos, con un promedio de edad de 16,4 años (sd 1,19). Estos estudiantes estaban escolarizados en la comarca del Garraf y distribuidos por los 11 centros participantes de la investigación, situados en diferentes localidades de la comarca.

En cuanto a las variables vinculadas al proceso de inmigración, la casi totalidad de los estudiantes había accedido directamente a Cataluña desde su país de origen y residía en la misma localidad. Un 33% de la muestra llevaba más de 5 años residiendo en Cataluña y otro 33% llevaba entre 3 y 5 años. El resto llevaba 1 ó 2 años (29%) y 5% residía en Cataluña desde hacía menos de un año. El país de procedencia mayoritario fue Marruecos, con un 27% de los casos, seguido de Argentina (15%), Rumanía (9%), y el resto se distribuyó en proporciones menores entre países con el español como idioma (Colombia, Ecuador, Perú,...), países con la lengua de origen latino (Francia, Italia,...) y finalmente países como Bulgaria, Rusia y similar.

La distribución por tipología de centros puso de manifiesto la concentración de la población inmigrada en centros públicos (un 96% del total). Respecto a la distribución por nivel de enseñanza, la mitad estaba cursando 4º de ESO (52%); un 30% estaban cursando formación postobligatoria reglada (Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio); un 16% formación post obligatoria no reglada (PCPI); y un 11% eran estudiantes que se preparaban para la prueba de acceso para Ciclos Formativos de Grado Medio.

Instrumento de recogida de información

Respecto al instrumento, se elaboró un cuestionario de tipo multimodal con preguntas cerradas, de alternativa múltiple o con algún bloque de valoración en base a una escala tipo Likert de cuatro puntos de valoración. La tabla 2 recoge las dimensiones y variables de la encuesta.

<i>DIMENSIONES</i>	<i>VARIABLES</i>
Datos de identificación	<i>Datos demográficos: edad, sexo, etnia (país de nacimiento) y municipio de residencia</i>

² Cálculo del error muestral a partir de la fórmula $e = \sqrt{\frac{N - n}{(N \cdot n) - n}} 100$

DIMENSIONES	VARIABLES
	<p><i>Datos académicos: centro, nivel curso y grupo actual</i></p> <p><i>Datos familiares: convivencia familiar, hermanos (nombre, lugar que ocupa, estudios) nivel de estudios de los padres, situación y otros</i></p>
Background personal	<p><i>Historia de la inmigración: lugar de nacimiento, edad que se fue del país, edad de llegada al país</i></p> <p><i>Trayectoria académica: edad de escolarización, tipo de ayuda a la integración, cambios de escuela, retrasos académicos, percepción escolar, lengua de comunicación</i></p>
Factores personales	<p><i>Identidad: autoestima general*, identidad cultural</i></p> <p><i>Expectativas y actitudes: expectativas académicas y de futuro, actitudes hacia el centro y la formación**</i></p>
Factores contextuales	<p><i>Red de soporte de amistades: integración social, relación con los iguales</i></p> <p><i>Red de soporte familiar: soporte familiar, relación de la familia con el centro, soporte académico, interés y preocupación, actitudes de la familia hacia la formación</i></p> <p><i>Red de soporte desde el centro: integración académica, relación con el profesorado, relación con el centro, dificultad de los estudios</i></p>
<p>* La autoestima se midió a partir de la escala de autoestima de Rosenberg, utilizada en múltiples investigaciones con muy buenos resultados técnicos</p> <p>** Para el análisis de las variables “actitudes hacia el centro” y “actitudes hacia la formación”, se diseñaron dos escalas ad hoc (escalas AC actitud hacia el centro y AF actitud hacia la formación).</p>	

Tabla 2. Dimensiones y variables del cuestionario

La aportación profundiza en los resultados de la encuesta referidos a las variables de adaptación y ajuste académico recogidas en las dos escalas elaboradas *ad hoc*: la escala **AC (actitud hacia el centro)** formada por 12 ítems y la escala **AF (actitud hacia la formación)** de 17 ítems. Escalas que se describen a continuación.

Escala de actitud hacia el centro (AC)

Esta escala mide la actitud del estudiante inmigrante respecto al centro donde cursa sus estudios considerando, para ello, factores como la relación de su familia con la escuela, su propia relación con los profesores y compañeros y la percepción del apoyo recibido del centro. Todos estos factores se recogen en los doce enunciados que comprende la escala. El estudio técnico de la escala arroja los siguientes resultados:

- Presenta un valor Alpha de Cronbach de 0,72.
- El análisis factorial³ reduce los ítems a cuatro factores con una varianza explicada total del 63,27%.

En el primer factor se encuentran tres ítems con una saturación elevada, que hacen referencia a la relación que mantiene la familia con el centro, al hecho de que a ésta le guste el centro y a las orientaciones del tutor: *“mis padres mantienen una buena relación con el centro o el/la tutor/a”*. En el segundo factor se concentran aquellos ítems que tienen que ver con la relación con el profesorado y su nivel de exigencia, es decir, la percepción de la equidad en la clase y/o en el centro: *“el nivel de exigencia que me piden es el mismo que para el resto de la clase”*. En el penúltimo factor hay dos ítems con saturación elevada y que están relacionados con el hecho de que los compañeros y compañeras de clase les ayuden y traten por igual, facilitando la integración académica y social del joven inmigrante: *“el profesorado me trata igual que a los otros/as de la clase”*. Y finalmente, en el factor 4, los ítems están relacionados con el apoyo que el joven recibe del centro con el fin de integrarse social y académicamente: *“el centro me ha facilitado la adaptación a los estudios”*; *“el centro me ha ayudado en la relación con mis compañeros”*.

Escala de actitud hacia la formación (AF)

Esta escala pretende conocer cuáles son las expectativas del estudiante inmigrante respecto a su formación académica y sus planes de futuro. Recoge aspectos que influyen en la propia configuración del proyecto de desarrollo personal, como por

³ La reducción de estos ítems a un número reducido de factores servirá para comprobar la validez de constructo de estas dos partes del cuestionario y orientará los análisis posteriores. De entre las posibilidades que permite este análisis se optó por aplicar el análisis de los componentes principales (ACP), técnica estadística que permite transformar un conjunto de variables interrelacionadas en otro conjunto de variables no correlacionadas denominadas factores. Para poder facilitar la lectura de los resultados de los diferentes análisis factoriales se realizaron las rotaciones factoriales mediante el método VARIMAX y se maximizó la varianza de los factores minimizando el número de variables que tienen situaciones altas en un factor; por tanto en cada columna de la matriz rotada produce ponderaciones factoriales en las primeras variables muy altas y en las últimas con valores aproximados a cero.

ejemplo, la mejora del posicionamiento social a través de la formación. El estudio técnico de la escala arroja los siguientes datos:

- La fiabilidad –Alpha de Cronbach- tiene un valor de 0,65
- El resultado del análisis factorial -siguiendo el mismo proceso de la escala anterior- reduce las diecisiete preguntas a cuatro factores con una varianza explicada total del 51,51%.

En el primer factor se encuentran ítems con una saturación elevada que hacen referencia a la importancia de los estudios para la vida y para la integración social, es decir, el valor añadido que tiene la formación en su planificación de futuro: “*los estudios me ayudan a desarrollarme como persona*”. En el factor 2 aparecen aquellos ítems que reflejan barreras para continuar la formación, como por ejemplo la necesidad de trabajar, los problemas con el idioma y similares: “*tengo problemas con el idioma y no puedo estudiar*”; “*necesito trabajar y no puedo estudiar*”. Mientras que el factor 3 integra ítems personales facilitadores de la persistencia en los estudios (motivación y capacidad): “*tengo facilidad para los estudios*”; “*los estudios me ayudaran a triunfar en la vida*”. Finalmente, el último factor explica únicamente el 7,56% de la varianza total y sólo hay un ítem que satura con exclusividad.

Resultados

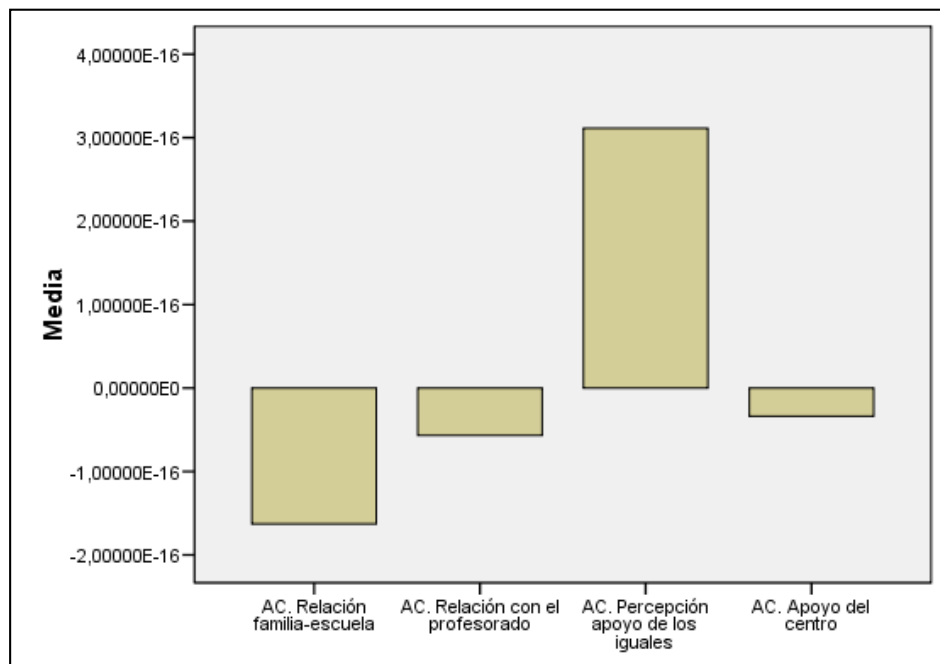
En este apartado se presentan los resultados obtenidos de las escalas autoproducidas (AC y AF) y su relación con la edad de migración. La edad de migración es un aspecto relevante en el proceso de integración, ya que cuanto más tempranamente se llega, más se amplían las posibilidades de adaptación al sistema educativo, con el dominio de la lengua, el conocimiento de los comportamientos y valores y, sobre todo, con la posibilidad de construir un núcleo de amistades. En cambio, en el caso de los jóvenes que llegan siendo más mayores, al hecho migratorio se añaden otras problemáticas propias de la edad; se ven obligados a hacer lo que se denomina transiciones simultáneas. Aún así, entre los 12 y 15 años, todavía tienen la posibilidad de incorporarse al sistema educativo. En este caso, más de la mitad de la muestra (51,8%) salió del país a esa edad. La mayoría de los estudiantes de la muestra entre 7 y 10 años estaban escolarizados, algunos incluso dicen haber ido a la guardería. Lógicamente se produce una relación inversa cuando se analizan los años escolarizados comparándolos con los años de residencia en Cataluña. Un 53% de la muestra afirma que se ha cambiado de escuela al menos una vez y el 41% lo ha hecho dos veces. La integración social y académica en el centro y en el entorno cultural, por tanto, se ven afectadas.

La percepción de cómo van los estudios es, en general, muy satisfactoria. Más de la mitad responden que se encuentran “*bien y en el mismo nivel que el resto de la clase*”. Si estas respuestas se analizan en función de los años de residencia se constata

que el alumnado más descontento son, en un 40%, los recién llegados. La gran mayoría (98%) muestra su bienestar con el grupo de amigos del centro formativo. En este sentido, chicos y chicas, no obtienen diferencias significativas, aunque sí por país de procedencia (sig .019).

La escala de Actitud hacia el Centro (AC) sintetiza todos estos sentimientos y resume, en sus cuatro factores, la satisfacción con la relación familia-escuela, la satisfacción con el profesorado, con el apoyo de iguales y finalmente la satisfacción con el apoyo del centro⁴.

Se puede ver en el gráfico 1 cómo los estudiantes inmigrantes condicionan su actitud hacia el centro según perciban apoyo y relación positiva con sus compañeros. Este factor incluye ítems como “*mis compañeros me ayudan en situaciones*” o “*mis compañeros me tratan como los demás*”. El reconocimiento de la vinculación con su grupo de iguales fue un resultado importante si se considera el valor que tienen los pares como factor de integración académica y social. Estos resultados fueron coherentes con el hecho de que una parte importante de la muestra afirmó que su grupo de amigos procedía del centro educativo, siendo entonces éste un espacio importante de relación y de participación.



⁴ Se han generado las variables de los cuatro factores a partir del método de regresión lo que repercute en que los valores de la escala de los gráficos presenten valores positivos y negativos alrededor del valor central.

Gráfico 1. Media de los factores de satisfacción en relación con el centro.

En el otro extremo, se encontraría como puntuación negativa -que indica una mayor distancia valorativa en relación a la media 0 de la gráfica- el factor 1 que hacen referencia a la vinculación de la familia con el centro. Sin embargo, las medias de los ítems que saturan en el factor estaban alrededor de 2,9 -en una escala de cuatro puntos- que indicaban un nivel de satisfacción adecuado.

Los análisis de los factores de valoración en función del país de procedencia presentaban algunos datos destacables atribuibles a las diferentes situaciones que conforman los diversos grupos étnicos. El gráfico 2 ilustra estas diferencias. Eran los estudiantes procedentes de la Europa Occidental los que mostraban un nivel de satisfacción global más bajo, mientras que los otros grupos tenían perfiles valorativos más cercanos.

Algunas consideraciones más: los estudiantes de América Central y del Sur destacaban más la relación familia escuela, sobre todo si se comparaban con los procedentes de la Europa Occidental o de Marruecos. El apoyo del centro se valoró de forma más significativa por aquellos estudiantes procedentes de Europa Oriental o de Marruecos, estudiantes que posiblemente se encontraron con mayores dificultades lingüísticas y culturales confirmando que, en ocasiones, la percepción de las necesidades también incide en la valoración de la ayuda que recibe.

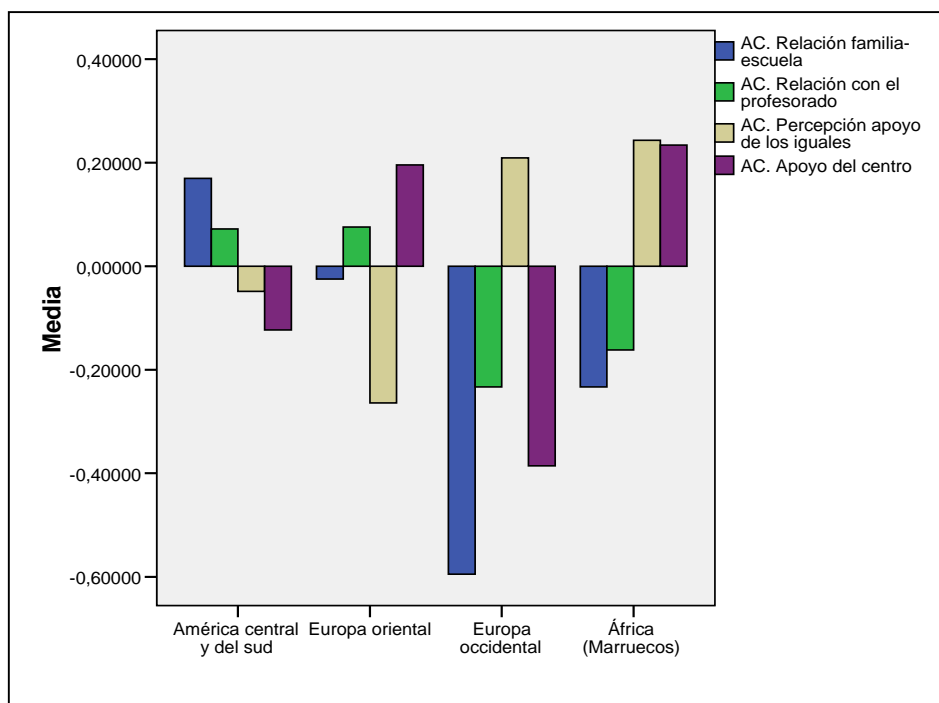


Gráfico 2. Distribución de la media de los factores de satisfacción por país de origen.

Esta percepción puede explicar las diferencias encontradas en el factor apoyo del centro, cuando se analizaron las valoraciones en relación con la variable años de residencia en el país, dado que la satisfacción es inversamente proporcional a los años de residencia (véase gráfico 3). Así, los estudiantes que llevaban menos de tres años valoraron de manera significativa los ítems relacionados con el apoyo del centro, por encima de los otros. Esta valoración representa también el hecho de que la acogida en el centro educativo incide más en los primeros años.

Otro punto de divergencia que muestra el gráfico 3 está relacionado con el factor de percepción con los iguales. Lógicamente, la satisfacción fue mayor entre aquellos jóvenes que llevaban más de tres años en el país y, por lo tanto, habían tenido más tiempo para consolidar una red de relaciones sociales en el país.

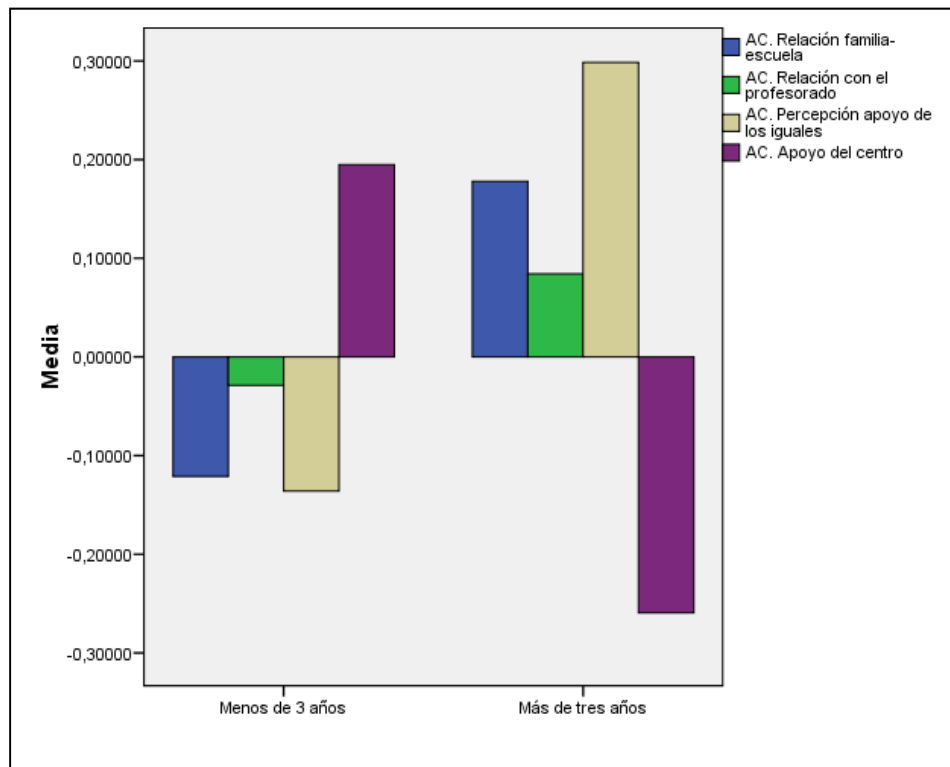


Gráfico 3. Distribución de las medias de los factores de satisfacción por año de residencia en Cataluña.

El fracaso académico, medido en este estudio como la repetición de algún curso, no es una característica de esta muestra. Sólo han repetido un 33% del total de casos. En este caso los años que llevan residiendo en Cataluña no parece que tenga influencia alguna. Su situación es similar al resto de compañeros y compañeras de su misma edad.

Desde esta perspectiva, recoger cuál es su actitud hacia la formación académica puede ayudar a identificar barreras y factores personales relacionados con la intención

de continuar su formación que no tienen que ver con su rendimiento académico. La escala actitud hacia la formación (AF) permite obtener información sobre:

- El **valor añadido a la formación** incluye aquellos ítems que destacan la importancia de los estudios para la vida y la integración social, como “*ser alguien en la vida*”, “*para relacionarme socialmente*”, etc.
- **Las barreras de persistencia educativa** incluye los ítems que hacen referencia a factores externos a la persona y que limitan e interfieren la continuidad en el sistema educativo post obligatorio: “*por problemas económicos*”, “*necesidad de trabajar*”, “*dificultades con el idioma*” o “*falta de soporte familiar*”.
- **Los factores personales facilitadores de la persistencia educativa** son ítems vinculados a la satisfacción y motivación hacia el estudio.
- **La actitud negativa hacia la formación** incluye ítems formulados negativamente hacia la formación, como por ejemplo, “*los estudios no sirven para nada*”.

¿Qué relación existe entre las aspiraciones y los cuatro factores identificados por la escala AF? El gráfico siguiente muestra las distancias entre las medias que orientan hacia la conclusión de que la percepción de barreras es inversamente proporcional a las aspiraciones formativas de los jóvenes. Es decir, aquellos jóvenes con menores aspiraciones (al finalizar la formación obligatoria) son los que, en mayor grado, consideran que la formación no aporta valor añadido y que “*aprenden más trabajando fuera*”. En el otro extremo estarían los estudiantes que dan aspiran llegar a la universidad y que dan más valor a la formación.

El otro elemento diferencial se encuentra en los factores personales facilitadores de la persistencia escolar, donde el grupo con aspiraciones más bajas es el que puntuó menos en los ítems relacionados con el factor tres y, por tanto, afirmaron que “*tienen menos interés por los estudios*” o menos capacidad.

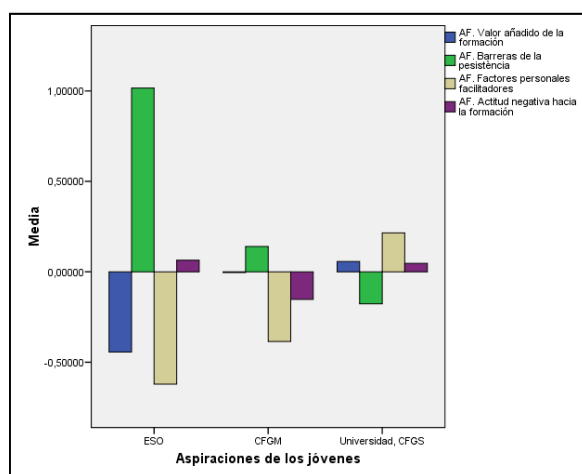


Gráfico 4. Distribución de las medias de las actitudes según las aspiraciones educativas de los jóvenes.

La importancia de estas barreras externas en la continuidad de los estudios post obligatorios es un hecho que no hay que olvidar. Así, por ejemplo, hay que destacar que un 20% de la muestra afirmó que su situación legal les impedía continuar los estudios.

Como era de suponer, los años de residencia en el país fue un factor asociado a la percepción de las barreras relacionadas con la persistencia educativa. Los estudiantes con menos años en el país fueron los que puntuaron más alto en las barreras sobre la persistencia. Es curioso, no obstante, cómo al mismo tiempo (y siendo los que llevaban menos años en el país) fueron los que destacaron más el valor de la educación: la veían como un elemento importante de promoción social.

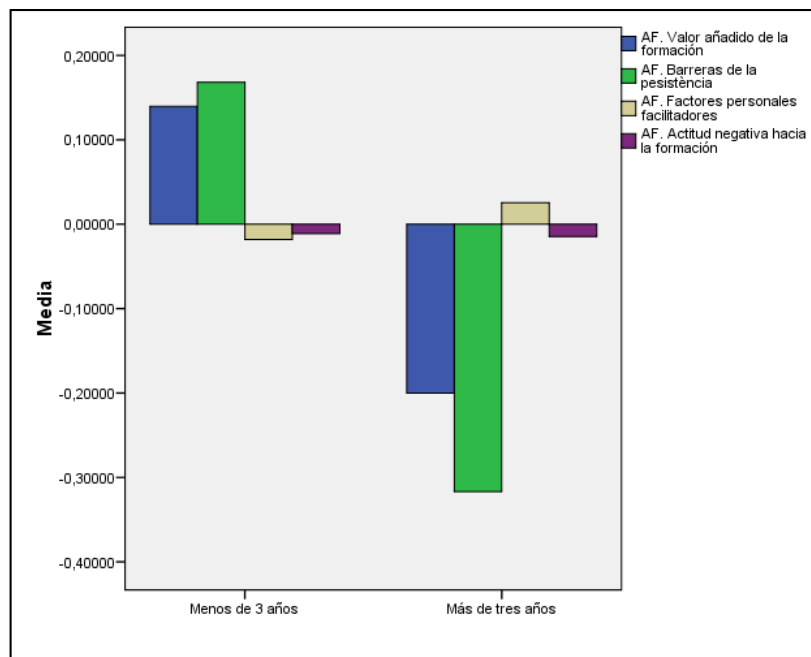


Gráfico 5. Distribución de las medias de las actitudes según años en el país.

Por último, la percepción de las barreras en la persistencia educativa también muestra diferencias en cuanto al país de procedencia; no así en relación con otros factores identificados. En este caso, las diferencias de valoración más importantes estaban entre los jóvenes procedentes de América Central y del Sur frente a los jóvenes procedentes de Europa Oriental y de Marruecos.

Conclusiones

El estudio con adolescentes y jóvenes inmigrantes puso de manifiesto el valor añadido de la formación como elemento clave en la construcción de su futuro personal y laboral. Esta afirmación contrapone la imagen estereotipada que, en ocasiones, se tiene de la población inmigrante.

A lo largo del estudio se detectó que algunos adolescentes y jóvenes que pertenecían a familias que habían roto biografías personales y lazos familiares buscaban

un futuro mejor; un futuro que, para muchos, pasaba por la **educación**. Sus hijos se nutrieron en los valores de la formación como vía de superación y en el esfuerzo personal como camino de promoción. Los resultados confirman los presupuestos del modelo de satisfacción académica de Lent: observando una interacción entre las expectativas personales y el soporte social y familiar.

La **capacidad de adaptación** del alumnado mejora la integración en el país, desarrolla el sentimiento de pertenencia y facilita la consecución de objetivos académicos. Lo confirma así las tesis de Massot (2003) al afirmar que las personas capaces de sentirse de las dos culturas (de origen y de destino) –ubicadas en el modelo de doble pertenencia- demuestran competencias y habilidades para adaptarse e integrarse; atributos fundamentales para prevenir el fracaso escolar de esta tipología de alumnado.

La satisfacción y el grado de motivación repercuten positivamente en el contexto educativo y en la continuidad de la formación. En muchas ocasiones el grado de satisfacción está relacionado con la formación recibida en el país de origen (Schultz, 1961; Becker, 1964) y con la lengua (Chiswich y Bruman, 2004). La capacitación (percepción de uno mismo) y la motivación que de ella se deriva son factores facilitadores de la persistencia en los estudios, factores esenciales a trabajar con los estudiantes. Aquellos alumnos que a lo largo del estudio han ido creyendo en sus posibilidades son los que han ofrecido respuestas más altas en base a la continuidad y el éxito académico.

El **apoyo familiar**, entendido como la relación que se establece entre familia y centro, no fue de los factores que en esta investigación emergiera como elemento clave. Los estudiantes de América Central y del Sur fueron los que destacaron más la existencia de esta relación. Probablemente la lengua facilita esta interrelación. Al examinar el apoyo familiar, se mencionaron también las aspiraciones educativas de las familias respecto a sus hijos e hijas. El 98% de los jóvenes inmigrantes expresaron la idea de que a sus padres les gustaría que continuaran estudiando y de éstos y tres cuartas partes pensaban que a sus padres les gustaría que alcanzaran estudios universitarios. Estos adolescentes y jóvenes perciben las aspiraciones de sus padres ligeramente más elevadas que las suyas propias, lo que pondría de manifiesto el valor de la formación como elemento de promoción social de las familias. Por tanto, el apoyo y la motivación familiar hacia los estudios es, en el caso de los jóvenes inmigrantes, uno de los factores explicativos del éxito académico y de la continuidad en los estudios.

El **apoyo de los iguales**, de los compañeros y compañeras, es uno de los factores que más destacan los y las adolescentes y una parte importante afirma que su grupo de amistades procede del centro educativo. Por lo tanto, posiblemente el clima de los centros consigue que el grupo de compañeros y compañeras sea un elemento muy importante en el proceso de integración.

Uno de los primeros datos a resaltar a nivel global es la satisfacción de los y las adolescentes y jóvenes con los centros de la comarca, sin diferencias destacables ni en los niveles educativos ni en la percepción del rendimiento en los estudios. El apoyo del centro fue valorado de forma más significativa por los estudiantes de Europa Oriental, de Marruecos y por los que llevaban menos de tres años de residencia. Probablemente son los estudiantes que recibieron más apoyo del centro, especialmente porque hacía poco tiempo que se habían incrementado las medidas educativas destinadas a colectivos en riesgo como, por ejemplo, las aulas de acogida; medidas actualmente amenazadas en su continuidad.

Finalmente un factor de apoyo a resaltar por parte del centro es que los estudiantes de bachillerato y ciclos formativos perciben más positivamente la **relación con el profesorado**. Este apoyo por parte del profesorado -factor clave de la resiliencia educativa- posibilita y motiva la continuación de los estudios de estos jóvenes. La relevancia de este factor lleva a Wayman (2002) a proponer la figura del *profesor cercano*, considerado un factor de protección para el estudiante, al desarrollar en él sentimientos de confianza y la capacidad para afrontar problemas y tomar decisiones. En la misma línea el **modelo de comunidad escolar acogedora** está dando éxitos en la prevención del fracaso escolar al conseguir que el alumnado se sienta seguro e integrado. Establecer vínculos familia-escuela facilita las habilidades de chicos y chicas para afrontar transiciones futuras. Igualmente la implicación en la vida académica favorece el valor añadido de la formación y ofrece elementos facilitadores para superar los obstáculos. En síntesis: educación, apoyo personal y actitudes de acogimiento son los aspectos que más valora el alumnado emigrante. Los resultados de esta investigación pueden ser el punto de partida para mejorar las relaciones intra y extraescolares.

Referencias Bibliográficas

- Abajo, J.E y Carrasco, S. (2007). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*. Madrid: CIDE. Instituto de la Mujer.
- Alegre, M.A. y Nadal, M. (2006). L'alumnat estranger a Catalunya. En Fundació Jaume Bofill (coord.) *L'estat de la immigració a Catalunya. Anuari 2005. Vol. I Anàlisi jurídica i sociodemogràfica*. Barcelona: Editorial Mediterrània.
- Alfaro, I. (2009). *La respuesta organizativa y metodológica de la universidad ante una nueva tipología de estudiantes*. Madrid: Dirección General de Universidades.
- Alva, S.A (1991). Academic invulnerability among Mexican-Americans students: The importance of protective resources and appraisals. *Hispanic Journal of Behavioral Science*, 13(1), 18-34.
- Becker, G.S. (1964). *Human capital: a theoretical and empirical analysis with special reference to education*. New York: National Bureau of Economic Research. Columbia University Press.

- Bempechat, J. (2003). Learning from Poor and Minority Students Who Succeed in school. *Harvard Educational Review* (on line), Julio y Agosto de 2003.
- Benard, B. (1993). Fostering resiliency in kids. *Educational Leadership*, 51(3), 44-48.
- Benton, J. (2001). No Easy Answers: Complex factors feed disproportionate Hispanic dropout rate. *The Dallas Morning News* (on line), 22 de mayo.
- Bosco, A., Ruiz, M.A., Ortiz de Urbina, M. y Simó, N. (2005). ¿Es posible vivir la escuela como sujeto y alumno? *Cuadernos de Pedagogía*, 350, 70-73.
- Borman, G.D. y Rachuba, L.T. (2000). *The characteristics of schools and classrooms attended by successful minority students*. U.S.: Department of Education. Maryland.
- Chiswich, B.R y Bruman, D. (2004). Educational Attainment: Analysis by immigrant generation. *Economics of Education Review*, 23, 361-379.
- Cortes, K.E. (2006). The effects of age at arrival and enclave schools on the academic performance of immigrant children. *Economics of Educational Review*, 25, 121-132.
- Driscoll, A.K. (1999). Risk of High School Dropout Among Immigrant and Native Hispanic Youth. *International Migration Review*, 3 (4), 857-875.
- Figuera, P. (1996). *La inserción del estudiante en el mercado de trabajo*. Barcelona: EUB.
- Figuera, P. (2006). La transición ESO-Secundaria postobligatoria/trabajo. En M. Álvarez González (coord.). *La acción tutorial: su concepción y su práctica*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General de Educación (186-218).
- Figuera, P., Freixa, M., Massot, I., Torrado, M. y Rodríguez Moreno, M.L. (2008). L'èxit de les trajectòries formatives obligatòries i postobligatòries en contextos multiculturals. *Recerca i immigració. Col·lecció Ciutadania i Immigració*, 1,13-31.
- Figuera, P., Coidura, J., Freixa, M, Isús, S., Rodríguez, M.L. y Torrado, M. (2010). *La transición a la universidad de las personas con discapacidad*. Madrid: Dirección General de Universidades. Programa de Estudios y Análisis, 2009.
- Fuligni, A.J. y Witkow, M. (2004). The Postsecondary Educational Progress of Youth From Immigrant Families. *Journal of Research on Adolescent*, 14 (2), 159-183.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- Henderson, N. y Milstein, M.M. (2003). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. California: Corwin Press.
- Jack, G. y Jordan, B. (1999). Social capital and child welfare. *Children and Society*, 13, 242-256.

- Lent, R.W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 482-509.
- Lent, R.W. y Brown, S.D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 236-247.
- Lent R.W., Singley, D., Sheu H., Schmidt, J. y Schimidt, L. (2007). Relation of social-cognitive factors to academic satisfaction in engineering students. *Journal of Career Assessment*, 15, 1, 87-97.
- Massot, I. (2003). *Jóvenes entre culturas: La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- McMillan, J. y Reed, D. (1993). *Defying the odds: A study of resilient at-risk students*. Richmond, VA: Metropolitan Educational Research Consortium.
- MEC (2011). *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e Indicadores. Edición 2011*. Madrid: Oficina de Estadística del Ministerio de Educación.
- 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 2010, 119-145.
- Portes, P. y Madelon, F.Z. (2001). *Differential Predictors of Mathematics and Reading Achievement: What May Be Learned from Immigrant Adolescents' Adaptation to School*. Comunicación presentada al Annual Meeting of the American Educational Research Association. Seattle.
- Pratt, M.W. y Fiese, B.H. (2004). *Family stories and the life course: Across time and generations*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Schlossberg, N.K. (1984). *Counseling adults in transition: Linking practice with theory*. Nueva York: Springer Pub. Company.
- Schlossberg, N.K. (1989). *Overwhelmed: coping with life's ups and downs*. Lexington: Lexington Books.
- Schultz, T.W. (1961). Investment in human capital. *Economic Review*, 5 (1), 1-17.
- Trusty, J., Plata, M. y Salazar, C.F. (2003). Modeling Mexicans American Educational Expectations: Longitudinal Effects of Variables Across Adolescence. *Journal of Adolescents*, 18 (2) , 31-153.
- Vanistendael, S. y Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible*. Barcelona: Gedisa.
- Wang, M.C., Haertel, G. D. y Walberg, H.J. (1997). Fostering Educational Resilience in Inner-City Schools. *LSS Publications Series*, (4).

Wayman, J.C. (2002). The Utility of Educational Resilience as a Framework for Studying Degree Attainment in High School Dropouts. *Journal of Educational Research*, 95 (3), 167-178.

Vázquez, L (1996). *Warning signs of student dropout*. N.Y.: Aspira.

Datos del autores:

Pilar Figuera Gazo

Universidade Barcelona. Facultad de Pedagogía. Métodos en Investigación y diagnóstico en educación. Edifici de Llevant, 2ª planta, dpcho. 212. Pg. Vall d'Hebron, 171. 08035. Barcelona. España. pfiguera@ub.edu

Mercedes Torrado Fonseca

Universidade Barcelona. Facultad de Pedagogía. Métodos en Investigación y diagnóstico en educación. Edifici de Llevant, 2ª planta, dpcho. 212. Pg. Vall d'Hebron, 171. 08035. Barcelona. España. mercedestorrado@ub.edu

Juan Llanes Ordoñez

Universidade Barcelona. Facultad de Pedagogía. Métodos en Investigación y diagnóstico en educación. Edifici de Llevant, 2ª planta, dpcho. 212. Pg. Vall d'Hebron, 171. 08035. Barcelona. España. juanllanes@ub.edu

Cristina Pol Asmarats

Universidade Barcelona. Facultad de Pedagogía. Métodos en Investigación y diagnóstico en educación. Edifici de Llevant, 2ª planta, dpcho. 212. Pg. Vall d'Hebron, 171. 08035. Barcelona. España. cristinapol@ub.edu

Fecha de recepción: 13/04/2012

Fecha de revisión: 02/09/2012

Fecha de aceptación: 10/12/2012

