



**VNIVERSIDAD
D SALAMANCA**

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA, ORGANIZACIÓN Y
MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN

TESIS DOCTORAL

Calidad de Vida de adolescentes inmigrantes
extranjeros que cursan Educación Secundaria
Obligatoria en Salamanca

Autor: Claudia Monardes Seemann

Directoras: Dra. Francisca González-Gil

Dra. Esperanza Herrera García

Salamanca, 2012



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA, ORGANIZACIÓN Y
MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN

TESIS DOCTORAL

Calidad de Vida de adolescentes inmigrantes
extranjeros que cursan Educación Secundaria
Obligatoria en Salamanca

Autor: Claudia Monardes Seemann

Firma Doctorando

Directoras: Dra. Francisca González-Gil
Dra. Esperanza Herrera García

Salamanca, 2012

CONSTANCIA DIRECTORES

Dña. Francisca González-Gil y Dña. Esperanza Herrera García, doctoras y profesoras del Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca,

Hacen constar que la Tesis Doctoral titulada “**Calidad de Vida de adolescentes inmigrantes extranjeros que cursan Educación Secundaria Obligatoria en Salamanca**”,

Realizada bajo su dirección por Dña. Claudia Monardes Seemann, reúne todas las condiciones exigibles para ser presentada y defendida públicamente, tanto por la relevancia del tema estudiado como por el procedimiento metodológico utilizado.

Por todo ello manifestamos nuestro acuerdo para la presentación del trabajo referido.

Salamanca, 12 de enero de 2012

LAS DIRECTORAS DE TESIS

Fdo. Dra. Francisca González-Gil

Fdo. Dra. Esperanza Herrera García

A Felipe, Javiera, Sofía y los que vengan...

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradezco a las Directoras del presente trabajo. A Francisca, por su apoyo incondicional, su acompañamiento respetuoso y comprensivo, y el constante ánimo que me brindaban sus palabras. A Esperanza, por la confianza depositada en mí y por haberme permitido crecer y aprender según mis propios tiempos y circunstancias.

También agradezco a los Directores, Orientadores y Profesores de los centros donde realicé este estudio. A todos ellos, gracias por abrirme sus mundos y ayudarme a sacar adelante este proyecto.

A los Alumnos de Educación Secundaria Obligatoria que decidieron participar en esta investigación. Gracias por mostrarme parte de sus vidas y haber confiado en mí para expresar algunas de las vivencias que experimentan en el curso de su adolescencia. Espero que los resultados de esta investigación, realmente sean un aporte concreto para mejorar dichas experiencias y contribuir al logro de una mayor calidad de vida en esta etapa del ciclo vital.

A quienes han estado acompañándome. Mis padres, mi abuela, mis hermanos y amigos (los de aquí y los de allá). Saber que cuento con el apoyo de todos ellos me ha dado fuerzas para continuar trabajando y alcanzar las metas que me había propuesto.

A Javiera y Sofía, porque me han hecho crecer de forma inimaginable. Gracias por demostrarme lo fuerte y capaz que soy, por enseñarme nuevos caminos, por llevarme a cuestionar todo en lo que creo, y por cambiarme la vida de la forma en que lo han hecho.

Finalmente, a Felipe, por invitarme a esta aventura y por compartir conmigo este viaje de descubrimientos. Gracias por el apoyo, la alegría, la paciencia, la comprensión, la confianza y todo el amor que me ha entregado. Gracias por lo que hemos vivido juntos y por lo que seguimos y seguiremos construyendo.

A todos, mil gracias.

ÍNDICE

RESUMEN	25
ABSTRACT	27
INTRODUCCIÓN GENERAL	29
CAPÍTULO I: INMIGRACIÓN	35
1 EL FENÓMENO MIGRATORIO.....	35
1.1 Definición	36
1.2 Historia	37
1.3 Características de la migración actual	38
1.3.1 <i>Cuántos</i>	38
1.3.2 <i>Desde dónde y hacia dónde</i>	39
1.3.3 <i>Quiénes</i>	39
1.3.4 <i>Por qué</i>	40
2 LA INMIGRACIÓN EN ESPAÑA.....	41
2.1 Evolución Histórica.....	42
2.2 Legislación	45
2.3 Cifras actuales	47
2.4 Características de la población inmigrante	50
3 LA INMIGRACIÓN EN CASTILLA Y LEÓN	54
3.1 Cifras actuales	54
3.2 Características de la población inmigrante en Castilla y León.....	57
3.3 Plan Integral de Inmigración en Castilla y León.....	61
4 A MODO DE SÍNTESIS	62
CAPÍTULO II: ADOLESCENCIA E INMIGRACIÓN	65
1 ADOLESCENCIA COMO ETAPA DEL CICLO VITAL.....	66
1.1 Desarrollo Físico	66
1.2 Desarrollo Cognitivo.....	68
1.3 Desarrollo Social.....	70
1.4 Desarrollo Psicológico.....	71
1.5 Crisis de Identidad	73
2 EXPERIENCIA MIGRATORIA	78
2.1 ¿Cómo migran los adolescentes?.....	78
2.2 La partida y las primeras experiencias en el lugar de destino	80

2.2.1	<i>Elementos previos</i>	80
2.2.2	<i>El traslado</i>	82
2.2.3	<i>Ya instalados</i>	83
2.3	Elementos que influyen en la vivencia de la migración.....	87
3	ACULTURACIÓN.....	91
3.1	Definición.....	91
3.2	Modelos Teóricos de Aculturación.....	96
3.2.1	<i>El Modelo Bidimensional de Aculturación de J.W. Berry (1980)</i>	96
3.2.2	<i>El Modelo de Aculturación Interactiva de Bourhis, Moïse, Perreault y Senécal (1997)</i>	97
3.2.3	<i>Modelo Ampliado de Aculturación Relativa de Navas, García, Sánchez, Rojas, Pumares y Fernández (2005)</i>	98
3.3	Estrés de aculturación.....	100
3.4	Lo que dice la investigación.....	103
4	AUTOCONCEPTO, AUTOESTIMA E IDENTIDAD EN ADOLESCENTES INMIGRANTES.....	107
4.1	Autoconcepto y Autoestima.....	108
4.2	Identidad.....	112
4.3	Identidad étnica.....	115
4.4	Lo que dice la investigación.....	119
5	A MODO DE SÍNTESIS.....	122
CAPÍTULO III: LOS INMIGRANTES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO.....		125
1	LA ATENCIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO DESDE LA TEORÍA.....	126
1.1	Modelo Asimilador.....	127
1.2	Modelo Compensador.....	128
1.3	Modelo Multicultural.....	129
1.4	Modelo Intercultural.....	130
1.5	Educación Inclusiva.....	131
2	LA RESPUESTA ESPAÑOLA ANTE EL ALUMNADO EXTRANJERO.....	133
2.1	Marco político y legal en España.....	134
2.1.1	<i>Homogeneidad y enfoque compensatorio</i>	134
2.1.2	<i>Reconocimiento de la diversidad y educación compensatoria</i>	135
2.1.3	<i>Segregación y educación compensatoria</i>	135
2.1.4	<i>Modernización y reformulación. Hacia un modelo inclusivo</i>	136
2.2	Medidas educativas desarrolladas.....	140
2.2.1	<i>Enfoque intercultural de la educación</i>	141
2.2.2	<i>Acogida del alumnado</i>	142
2.2.3	<i>Medidas organizativas y curriculares</i>	143
2.2.4	<i>Aprendizaje de la lengua y cultura</i>	145
2.2.5	<i>Atención a las familias</i>	146
2.2.6	<i>Formación del profesorado</i>	147
2.2.7	<i>Otros</i>	148

3	PRINCIPALES DESAFÍOS ANTE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL	150
3.1	Concentración de estudiantes extranjeros en determinados establecimientos educacionales	150
3.2	Bajo rendimiento académico, fracaso y abandono escolar de los estudiantes inmigrantes	156
3.3	Desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela	164
3.4	Actitudes del profesorado ante los alumnos inmigrantes y su formación en atención a la diversidad cultural	169
3.5	Familias inmigrantes y escuela	173
3.5.1	<i>Barreras lingüísticas</i>	176
3.5.2	<i>Barreras socioeconómicas</i>	176
3.5.3	<i>Barreras culturales</i>	177
3.5.4	<i>Barreras institucionales</i>	177
3.6	Rechazo al alumnado inmigrante.....	180
4	CIFRAS ACTUALES DE LA INMIGRACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL	185
5	LA SITUACIÓN EN CASTILLA Y LEÓN	198
5.1	Cifras actuales	199
5.2	Marco político y medidas implementadas	204
5.2.1	<i>Decreto 52/2007, de 17 de mayo</i>	204
5.2.2	<i>Orden EDU/1046/2007</i>	204
5.2.3	<i>Resolución de 17 de mayo de 2010 de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa</i>	205
5.2.4	<i>Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto</i>	205
6	A MODO DE SÍNTESIS	213
CAPÍTULO IV: CALIDAD DE VIDA, ADOLESCENCIA E INMIGRACIÓN		217
1	EL CONSTRUCTO “CALIDAD DE VIDA”	218
1.1	Antecedentes generales	218
1.2	Hacia una definición del concepto “Calidad de vida”	219
1.3	Características del concepto	222
1.3.1	<i>La Calidad de Vida es un constructo multidimensional</i>	223
1.3.2	<i>La Calidad de Vida está compuesta por elementos objetivos y subjetivos</i>	224
1.3.3	<i>La Calidad de Vida contiene los mismos componentes para todas las personas</i>	225
1.3.4	<i>La Calidad de Vida es un constructo universal que asume la influencia cultural</i>	226
1.4	Aplicación del concepto Calidad de Vida	227
1.5	Medición de la Calidad de Vida.....	229
1.5.1	<i>Principios que guían la medición de la Calidad de Vida</i>	230
1.5.2	<i>Estrategias de evaluación de la Calidad de Vida</i>	231
2	CALIDAD DE VIDA EN EL GRUPO DE EDAD Y EN EL CONTEXTO DE ESTUDIO	233

2.1	Calidad de Vida en Adolescentes	233
2.2	Calidad de Vida en el contexto escolar	235
2.3	Antecedentes de la aplicación del Modelo de Calidad de Vida en la adolescencia y/o en el contexto escolar: Modelos conceptuales e instrumentos.....	238
2.3.1	<i>Modelos Globales</i>	240
2.3.2	<i>Modelos Generales</i>	241
2.3.3	<i>Modelos Multidimensionales</i>	242
2.4	Algunos resultados obtenidos en la evaluación de la Calidad de Vida en la adolescencia y/o en el contexto escolar	254
3	CALIDAD DE VIDA DE LOS ADOLESCENTES INMIGRANTES	259
3.1	¿Por qué evaluar la Calidad de Vida de los adolescentes inmigrantes?.....	259
3.2	Algunos resultados obtenidos en la evaluación de la Calidad de Vida de los adolescentes inmigrantes.....	262
4	A MODO DE SÍNTESIS	268
CAPÍTULO V: JUSTIFICACIÓN, OBJETIVOS E HIPÓTESIS		273
1	JUSTIFICACIÓN.....	273
2	OBJETIVOS.....	277
3	HIPÓTESIS.....	278
CAPÍTULO VI: MÉTODO		281
1	DISEÑO	281
2	PARTICIPANTES	281
3	INSTRUMENTOS	285
4	PROCEDIMIENTO.....	286
4.1	Elaboración “Cuestionario de Calidad de Vida para adolescentes de ESO”	286
4.2	Conformación de la muestra	294
5	ANÁLISIS DE RESULTADOS	295
CAPÍTULO VII: RESULTADOS		297
1	ANÁLISIS PSICOMÉTRICO DEL INSTRUMENTO.....	297
1.1	Validez de contenido de la escala.....	297
1.2	Validez de criterio de la escala	297
1.3	Validez de constructo de la escala.....	298

1.4	Confiabilidad	309
2	ANÁLISIS RESULTADOS CALIDAD DE VIDA MUESTRA TOTAL	309
2.1	Perfil general de Calidad de Vida de los adolescentes que cursan Educación Secundaria Obligatoria en Salamanca	309
2.2	Calidad de Vida Subjetiva y Objetiva por dimensiones	312
2.3	Grado de importancia otorgado a cada dimensión	316
2.4	Diferencias de Calidad de Vida en los distintos grupos	317
2.4.1	<i>Diferencia según Sexo</i>	317
2.4.2	<i>Diferencias según Edad</i>	320
2.4.3	<i>Diferencias según Nivel Educativo</i>	323
2.4.4	<i>Diferencias según Titularidad del Centro</i>	328
2.5	Análisis de las puntuaciones inferiores	330
3	ANÁLISIS RESULTADOS CALIDAD DE VIDA ADOLESCENTES EXTRANJEROS	332
3.1	Perfil general de Calidad de Vida de los adolescentes extranjeros que cursan Educación Secundaria Obligatoria en Salamanca	332
3.2	Calidad de Vida Subjetiva y Objetiva por dimensiones	334
3.3	Grado de Importancia otorgado a cada dimensión	338
3.4	Diferencias de Calidad de Vida en los distintos grupos de adolescentes extranjeros	339
3.4.1	<i>Diferencias según Sexo</i>	339
3.4.2	<i>Diferencias según Edad</i>	341
3.4.3	<i>Diferencias según Nivel Educativo</i>	345
3.4.4	<i>Diferencias según Titularidad del Centro</i>	348
3.4.5	<i>Diferencias según Lengua Materna</i>	351
3.4.6	<i>Diferencias según Tiempo en España</i>	354
3.5	Análisis de las puntuaciones inferiores	358
4	DIFERENCIAS DE CALIDAD DE VIDA ENTRE ADOLESCENTES ESPAÑOLES Y EXTRANJEROS	361
4.1	Diferencias en la Escala Subjetiva	361
4.2	Diferencias en la Escala Objetiva	365
4.3	Diferencias en la Puntuación General para las Escalas Subjetiva y Objetiva	370
4.4	Diferencias en el Enfoque Valórico	371
4.5	Análisis de las puntuaciones inferiores	372
CAPÍTULO VIII: DISCUSIÓN		374
1	SOBRE EL CONSTRUCTO “CALIDAD DE VIDA”	375
2	SOBRE LA ELABORACIÓN DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE VIDA DE LOS ADOLESCENTES	379
3	SOBRE LA VALIDACIÓN DEL “CUESTIONARIO DE CALIDAD DE VIDA PARA ADOLESCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA”	383

4	SOBRE LOS RESULTADOS DE CALIDAD DE VIDA DE LA MUESTRA TOTAL	388
5	SOBRE LOS RESULTADOS DE CALIDAD DE VIDA EN LA MUESTRA DE ADOLESCENTES EXTRANJEROS	400
6	SOBRE LAS DIFERENCIAS EN CALIDAD DE VIDA ENTRE LA MUESTRA DE ADOLESCENTES ESPAÑOLES Y EXTRANJEROS	405
CAPÍTULO IX: CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS		409
1	CONCLUSIONES GENERALES	409
2	SUGERENCIAS EN TORNO A LAS POSIBILIDADES DE INTERVENCIÓN DESDE EL ÁMBITO EDUCATIVO	413
3	SUGERENCIAS RESPECTO A FUTURAS INVESTIGACIONES.....	419
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		423
ANEXOS.....		En CD Adjunto
ANEXO 1: Resumen Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León		
ANEXO 2: Resumen Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías		
ANEXO 3: Tarea jueces expertos		
ANEXO 4: Versión piloto del “Cuestionario de CV para adolescentes de ESO”		
ANEXO 5: Versión final del “Cuestionario de CV para adolescentes de ESO”		
ANEXO 6: Carta a los directores de los establecimientos educacionales		
ANEXO 7: Tablas Adicionales		
ANEXO 8: Análisis Calidad de Vida Subjetiva y Objetiva, por dimensiones, muestra total		
ANEXO 9: Análisis Calidad de Vida Subjetiva y Objetiva, por dimensiones, muestra extranjeros		

ÍNDICE DE TABLAS

	Pp.
Tabla 1: Evolución del número de inmigrantes en España	44
Tabla 2: Zona geográfica de procedencia de los inmigrantes llegados a España	49
Tabla 3: Zona geográfica de origen, edad y año de llegada de los inmigrantes	50
Tabla 4: Porcentaje de extranjeros por Comunidad Autónoma (CCAA)	53
Tabla 5: Evolución de la población extranjera en Castilla y León en los últimos diez años	55
Tabla 6: Evolución y porcentajes de población extranjera empadronada en Castilla y León en el periodo 2006-2010 (último dato publicado, 1 de enero de 2010).	57
Tabla 7: Ideologías, teorías y modelos que fundamentan la atención a la diversidad	127
Tabla 8: Evolución de la población escolar en los últimos diez años, Enseñanzas de Régimen General. Valores totales y variaciones interanuales	187
Tabla 9: Porcentaje de mujeres entre los alumnos inmigrantes, por nivel educativo	188
Tabla 10: Alumnado extranjero por enseñanza. Curso 2009-2010	190
Tabla 11: Alumnado Extranjero por área geográfica de nacionalidad. Curso 2009-2010, Enseñanzas de Régimen General y Especial.	191
Tabla 12: Proporción de estudiantes extranjeros en Ed. Infantil, Primaria y ESO, según titularidad del Centro. Curso 2009-2010	194
Tabla 13: Porcentaje de alumnos (total y extranjeros) matriculados en centros públicos, en Enseñanzas de Régimen General y en Educación Secundaria Obligatoria, curso 2009-2010	195

Tabla 14: Alumnado extranjero en enseñanzas no universitarias por área geográfica de nacionalidad, centros públicos y privado/concertados	196
Tabla 15: Alumnado extranjero en enseñanzas postobligatorias. Curso 2008-2009	198
Tabla 16: Variación del número de estudiantes, total y extranjeros, en Enseñanzas de Régimen General, durante los últimos diez años.	200
Tabla 17: Alumnado extranjero en Enseñanzas de Régimen General en Castilla y León, por Provincias. Curso 2009-2010	201
Tabla 18: Porcentaje de alumnado extranjero en Educación Infantil, Primaria y Secundaria, según titularidad del Centro. Curso 2009-2010	202
Tabla 19: Alumnado extranjero en Enseñanzas de Régimen General y Especial, en todos los centros, según área geográfica de nacionalidad. Curso 2009-2010	203
Tabla 20: Modelos conceptuales a la base de los instrumentos de evaluación de CV en la adolescencia.	240
Tabla 21: Dominios de CV considerados en la ComQoL	245
Tabla 22: Indicadores de CV	250
Tabla 23: Dimensiones e Indicadores de CV en adolescentes	253
Tabla 24: Resumen de estudios realizados para evaluar la CV de adolescentes	255
Tabla 25: Resumen de estudios realizados para evaluar la CV de adolescentes inmigrantes	263
Tabla 26: Nivel Educativo, muestra total	282
Tabla 27: Nivel Educativo, muestra extranjeros	282
Tabla 28: País de procedencia, muestra extranjeros	283
Tabla 29: Zona de procedencia, muestra extranjeros	284
Tabla 30: Tiempo en España, muestra extranjeros	284

Tabla 31: Correlación entre la media de cada escala y sus preguntas criterio	297
Tabla 32: Matriz de componentes rotados(a). Análisis Factorial Escala Subjetiva	299
Tabla 33: Análisis factorial escala subjetiva: Factor 1	300
Tabla 34: Análisis factorial escala subjetiva: Factor 2	300
Tabla 35: Análisis factorial escala subjetiva: Factor 3	301
Tabla 36: Análisis factorial escala subjetiva: Factor 4	301
Tabla 37: Análisis factorial escala subjetiva: Factor 5	302
Tabla 38: Análisis factorial escala subjetiva: Factor 6	302
Tabla 39: Análisis factorial escala subjetiva: Factor 7	302
Tabla 40: Matriz de componentes rotados(a). Análisis Factorial Escala Objetiva	304
Tabla 41: Análisis factorial escala objetiva: Factor 1	305
Tabla 42: Análisis factorial escala objetiva: Factor 2	305
Tabla 43: Análisis factorial escala objetiva: Factor 3	306
Tabla 44: Análisis factorial escala objetiva: Factor 4	306
Tabla 45: Análisis factorial escala objetiva: Factor 5	307
Tabla 46: Análisis factorial escala objetiva: Factor 6	307
Tabla 47: Análisis factorial escala objetiva: Factor 7	307
Tabla 48: Análisis factorial escala objetiva: Factor 8	308
Tabla 49: Análisis factorial escala objetiva: Factor 9	308
Tabla 50: Resumen CV Subjetiva por pregunta	313
Tabla 51: Resumen CV Objetiva por pregunta	315

Tabla 52: Grado de importancia otorgado a cada dimensión	316
Tabla 53: Resumen CV Subjetiva por pregunta, muestra de extranjeros	335
Tabla 54: Resumen CV Objetiva por pregunta, muestra de extranjeros	337
Tabla 55: Grado de importancia otorgado a cada dimensión, muestra extranjeros	339
Tabla 56: Prueba U de Mann-Whitney: Diferencias por ítems, Escala Subjetiva, según lugar de nacimiento	364
Tabla 57: Prueba U de Mann-Whitney: Diferencias por ítems, Escala Objetiva, según lugar de nacimiento	368
Tabla 58: Propuestas de intervención para la atención educativa del alumnado de origen extranjero, según dimensiones de CV	417

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pp.
Figura 1: Distribución del alumnado extranjero por etapas educativas. Curso 2009-2010	186
Figura 2: Distribución del alumnado extranjero en Castilla y León, Enseñanzas de Régimen General. Curso 2009-2010	200
Figura 3: Perfil CV muestra total	310
Figura 4: Diferencias CV Subjetiva según sexo	318
Figura 5: Diferencias CV Objetiva según sexo	319
Figura 6: Diferencias Enfoque Valórico según sexo	319
Figura 7: Diferencias CV subjetiva según edad	321
Figura 8: Diferencias CV objetiva según edad	321
Figura 9: Diferencias Enfoque valórico según edad	322
Figura 10: Diferencias CV subjetiva según curso	325
Figura 11: Diferencias CV objetiva según curso	326
Figura 12: Diferencias Enfoque valórico según curso	327
Figura 13: Diferencias CV subjetiva según titularidad centro	328
Figura 14: Diferencias CV objetiva según titularidad centro	329
Figura 15: Diferencias Enfoque valórico según titularidad centro	330
Figura 16: Perfil CV muestra extranjeros	332

Figura 17: Diferencias CV Subjetiva según sexo, muestra extranjeros	340
Figura 18: Diferencias CV Objetiva según sexo, muestra extranjeros	341
Figura 19: Diferencias Enfoque Valórico según sexo, muestra extranjeros	342
Figura 20: Diferencias CV subjetiva según edad, muestra extranjeros	343
Figura 21: Diferencias CV objetiva según edad, muestra extranjeros	344
Figura 22: Diferencias Enfoque valórico según edad, muestra extranjeros	344
Figura 23: Diferencias CV subjetiva según curso, muestra extranjeros	346
Figura 24: Diferencias CV objetiva según curso, muestra extranjeros	347
Figura 25: Diferencias Enfoque valórico según curso, muestra extranjeros	349
Figura 26: Diferencias CV subjetiva según titularidad centro, muestra extranjeros	350
Figura 27: Diferencias CV objetiva según titularidad centro, muestra extranjeros	351
Figura 28: Diferencias CV Enfoque valórico según titularidad centro, muestra extranjeros	352
Figura 29: Diferencias CV subjetiva según lengua materna, muestra extranjeros	353
Figura 30: Diferencias CV objetiva según lengua materna, muestra extranjeros	353
Figura 31: Diferencias Enfoque valórico según lengua materna, muestra extranjeros	354
Figura 32: Diferencias CV subjetiva según tiempo en España, muestra extranjeros	356

Figura 33: Diferencias CV objetiva según tiempo en España, muestra extranjeros	357
Figura 34: Diferencias Enfoque valórico según tiempo en España, muestra extranjeros	359
Figura 35: Diferencias CV subjetiva según lugar de nacimiento	362
Figura 36: Diferencias CV objetiva según lugar de nacimiento	366
Figura 37: Diferencias Enfoque Valórico según lugar de nacimiento	372

RESUMEN

La presente investigación aborda la experiencia migratoria de los adolescentes extranjeros escolarizados en Centros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la ciudad de Salamanca, España. Para ello, se basa en una mirada inclusiva e intercultural de la educación, y utiliza el constructo Calidad de Vida (CV) como modelo de análisis y evaluación de las vivencias de los propios involucrados y sus pares autóctonos.

Lo anterior busca contribuir al conocimiento de la situación de los jóvenes inmigrantes en el contexto escolar, para que las políticas dirigidas hacia ellos se ajusten a sus necesidades. Adicionalmente, se aporta en la evaluación de la CV durante la adolescencia, al proponer un nuevo instrumento de evaluación que proporciona información completa sobre la satisfacción que experimentan los adolescentes con sus vidas.

El estudio fue cuantitativo y no experimental (con carácter exploratorio, descriptivo y correlacional), aplicándose el “Cuestionario de CV para adolescentes de ESO” a 1189 menores (141 extranjeros), de entre 11 y 18 años, que asistían a centros públicos y concertados de ESO.

La evaluación confirmó un grado de confiabilidad y validez aceptables para el instrumento desarrollado, permitiendo que su utilización aporte información relevante respecto a la CV de los adolescentes.

Respecto a la CV, en general, los adolescentes autóctonos e inmigrantes se sienten satisfechos en todos los ámbitos relevantes en que se desenvuelven, aunque existen diferencias significativas entre la CV de españoles y extranjeros, con puntuaciones más bajas entre los segundos. Se aprecian diferencias significativas según el género, la edad y el nivel educativo de los participantes autóctonos, las que, en general, apuntan a una mayor satisfacción en los varones, en sujetos menores y entre quienes cursan niveles educativos inferiores. Respecto a los adolescentes extranjeros, las diferencias según género, edad, nivel educativo y titularidad del centro al que asisten no resultan estadísticamente significativas, así como tampoco las diferencias según la lengua materna y el tiempo de residencia en España.

Estos resultados se discuten intentando proponer estrategias de intervención desde el ámbito educativo que ayuden a aumentar la satisfacción que los adolescentes, autóctonos e inmigrantes, experimentan con sus vidas.

Palabras Clave: Adolescencia, Calidad de Vida, Inmigración, Evaluación, Estudio empírico

ABSTRACT

This investigation is focuses on the migration experience of foreign adolescents enrolled in obligatory secondary schools (OSS) in the city of Salamanca, Spain. Is bases on an inclusive and intercultural view of education, and uses the construct Quality of Life (QoL) as a model for analysis and evaluation of the experiences of those involved and their native peers.

This research seeks to contribute to the knowledge of the situation of young immigrants in the school context, so that policies aimed at them meets their needs. Additionally, it is contributed in the assessment of QoL during adolescence, when proposing a new assessment tool that provides complete information on the satisfaction experienced by teenagers with their lives.

The study was quantitative and experimental (exploratory, descriptive and correlational), applying the "Questionnaire for adolescents OSS QoL" to 1189 children (141 foreigners), aged between 11 and 18 years attending public and concerted OSS.

The evaluation confirmed a level of acceptable reliability and validity for the instrument developed, allowing input use information relevant to the QOL of adolescents.

Regarding the QoL, in general, native and immigrant adolescents are satisfied in all relevant areas in which they operate, although there are significant differences between the QoL of Spanish and foreign, with lower scores among the latter.. There were significant differences by gender, age and educational level of native participants, which usually indicate greater satisfaction in: men, those who attend in lower grades and younger participants. With respect to foreign teenagers, differences by gender, age, educational level and type of school they attend are not statistically significant. No differences according to language and time of residence in Spain was detected.

These results are discussed trying to propose intervention strategies from the education sector oriented to increase the satisfaction of adolescents, natives and immigrants, are experimenting with their lives.

Keywords: Adolescents, Quality of Life, Immigration, Assessment, Empirical Research.

INTRODUCCIÓN GENERAL

La migración, entendida como el desplazamiento geográfico de individuos que involucra el traslado de un país a otro, es tan antigua como la historia de la humanidad. El ser humano ha migrado a lo largo y ancho del planeta motivado por cambios climáticos, nuevos o mayores recursos, oportunidades comerciales, creencias religiosas, aspiraciones políticas, etc.

Durante los últimos años, España ha pasado de ser un país de emigrantes a constituirse en un Estado receptor de extranjeros, con más de un 12% de población inmigrante. Lo anterior ha llevado a esta sociedad a reflexionar en torno a la inclusión (o no) de estos individuos, analizando sus costumbres, los beneficios y/o perjuicios que pueden traer para la población autóctona, los derechos y deberes de los extranjeros residentes en el país, etc. A partir de esto, y a través de las instancias oficiales correspondientes, se han ido abordando diferentes elementos vinculados a la presencia de inmigrantes en territorio español, lo que, lamentablemente, se ha desarrollado mediante una política irregular, condicionada por múltiples factores, tales como el momento político, social y económico, las presiones migratorias, los acuerdos con otros países, el ingreso en la Unión Europea, etc. Debido a todas estas influencias, España no ha sido capaz de definir una política migratoria estatal ni un modelo efectivo de integración de los inmigrantes, lo cual lleva a que en los últimos años, la presencia de extranjeros en el país sea considerada uno de los principales problemas a los que se enfrenta la sociedad española.

En este escenario, resulta de interés poner atención en la experiencia migratoria de los menores de edad, específicamente, los adolescentes. Lo anterior porque son individuos que han experimentado una socialización primaria en sus países de origen, rodeados de sus familias y con pautas culturales reconocibles y comprensibles. Así, para ellos, el traslado implica vivir la experiencia trascendental de la migración, el cambio de país, la pérdida de referentes y de muchas de las personas significativas de sus entornos, para encontrarse con una nueva cultura, normas sociales diferentes, desequilibrios familiares y, en muchos casos, una serie de prejuicios y episodios de discriminación que dificultan el proceso. Pero además, todos estos desafíos se dan en un momento de sus vidas en que están ocurriendo cambios importantes debidos al desarrollo, tanto en términos físicos, como cognitivos, sociales y psicológicos, los cuales les llevan a experimentar una crisis de identidad propia de este momento vital, en la que los menores buscarán definir quiénes son.

Dicha definición se podría ver dificultada en el caso de los jóvenes inmigrantes en la medida que el entorno en el que están insertos les proporciona modelos y pautas diversas (y a veces contradictorias) provenientes de la cultura de origen y la de destino.

Así, a lo largo de esta investigación se abordan las importantes consecuencias de la inmigración en la población adolescente, buscando conocer la experiencia de los jóvenes extranjeros en España (específicamente en Salamanca), para identificar estrategias que permitan abordar las dificultades a las que estos menores se enfrentan. Lo anterior, teniendo como marco de referencia el contexto educativo, uno de los factores más importantes para la integración de los menores inmigrantes, en la medida que constituye la primera ocasión formal en que los jóvenes extranjeros participan de la sociedad receptora, y es en esta instancia donde pueden adquirir herramientas para desenvolverse de manera exitosa en el nuevo entorno. Pero además, el contexto escolar influye en la integración social de estos alumnos a través del trabajo formativo que desempeña con el resto de la comunidad, transmitiendo competencias interculturales entre todos sus miembros para que aprendan a valorar y enriquecerse con la diversidad que existe en su interior.

En la práctica, en España, este contexto ha intentado responder a las necesidades de los alumnos extranjeros y los requerimientos que ellos plantean a las instituciones escolares, mediante un marco legislativo desde el cual surgen diversas medidas de atención a la diversidad cultural. Sin embargo, estas acciones dan cuenta de cierta confusión respecto al modelo educativo que se debe utilizar, teniendo éste en la práctica, un carácter más compensador que intercultural. A partir de lo anterior, se advierten diversos asuntos pendientes en materia de atención al alumnado inmigrante que hacen que una de las instancias socializadoras más relevantes en el lugar de destino, pierda la capacidad de responder a las verdaderas necesidades de estos estudiantes.

A partir del reconocimiento de los desafíos pendientes en materia de inclusión del alumnado inmigrante, se ha planteado la necesidad de adoptar un enfoque de investigación que parta desde la mirada de sus protagonistas, es decir, los propios adolescentes extranjeros, para dar cuenta de sus vivencias y de la manera que experimentan sus vidas en el nuevo entorno.

Para ello, el Modelo de Calidad de Vida (CV) ha resultado idóneo porque permite desarrollar una visión integral de los individuos, abordando diferentes dimensiones relevantes de sus vidas, evaluándolas desde la propia mirada de los involucrados, en términos objetivos, subjetivos y valóricos. Todo lo anterior resulta extremadamente útil en las circunstancias que viven los menores

extranjeros, donde la migración, como experiencia global, ha afectado todas las áreas de sus vidas, influyendo desde distintos ámbitos, en diversos momentos y con diferente intensidad.

Así, en el presente trabajo se ha considerado la CV como el modelo ideal para diseñar y desarrollar planes y programas educativos que permitan abordar la complejidad que implica la inclusión y la atención integral de los menores inmigrantes que se incorporan a la escuela española. Lo anterior, partiendo del aporte de este modelo en el ámbito escolar, y, específicamente, en la adolescencia, donde ha contribuido a mejorar las prácticas de enseñanza mediante la consideración de la opinión y experiencias de los propios beneficiarios, así como sus interacciones con el entorno que les rodea.

En este escenario, en el *Capítulo 1* se presenta una breve revisión bibliográfica y algunos datos estadísticos que permiten contextualizar y caracterizar lo que es la inmigración en la actualidad, tanto a nivel mundial, como en España, y más específicamente, en Castilla y León.

En el *Capítulo 2*, se profundiza en lo que ocurre con las personas que se trasladan de un territorio a otro cuando son menores de edad, y más específicamente, qué pasa con ellas durante la adolescencia, considerando la complejidad propia de este momento del ciclo vital. Para esto, se abordan brevemente los principales desafíos que se presentan al adolescente durante esta etapa del ciclo vital, para, posteriormente, analizar los elementos que se dan específicamente en el caso de los menores inmigrantes, como son la propia experiencia migratoria y el proceso de aculturación que ocurre cuando ya se han instalado en el lugar de destino y se encuentran con la nueva cultura. Para terminar este capítulo, se revisa la bibliografía existente respecto a cómo configuran su autoconcepto y autoestima los adolescentes inmigrantes, así como, de qué manera su historia de migración influye en la forma de enfrentar y resolver la crisis de identidad propia de esta etapa del ciclo vital.

Después de analizar la experiencia migratoria durante la adolescencia, en el *Capítulo 3*, se aborda lo que ocurre con los menores inmigrantes en el contexto educativo. Para ello, se analizan brevemente las principales teorías que sustentan la atención del alumnado extranjero, para posteriormente, centrar el interés en la situación de España a este respecto, considerando el marco legal, las acciones llevadas a cabo, las principales evidencias en la investigación en este ámbito, y los datos estadísticos de la escolarización de estos menores en el sistema educativo español. A partir de lo anterior se constata cierta confusión respecto al modelo de atención a la diversidad existente, así como importantes dificultades en la inclusión de estos alumnos, surgiendo múltiples elementos que

hacen que la experiencia educativa de estos adolescentes no sea todo lo provechosa que podría esperarse.

En el *Capítulo 4*, se expone una revisión del modelo de “Calidad de Vida” (CV), el cual ha sido considerado en el presente estudio como una perspectiva idónea para abordar la situación de los adolescentes inmigrantes, permitiendo desarrollar una mirada amplia e integral, que analice diversos ámbitos en la vida de estos menores, y que entregue información respecto a las áreas en las que es preciso intervenir y las mejores estrategias para hacerlo. Para ello, el capítulo se inicia intentando definir el concepto CV, identificando sus características más relevantes y conociendo las principales maneras de aproximarse a él. Asimismo, se analiza la forma en que dicho constructo ha sido utilizado, tanto en el estudio de la adolescencia, como en el campo educativo y en el ámbito de las migraciones, revisando los principales modelos, instrumentos e investigaciones que se han desarrollado hasta la fecha. A partir de esto último se han detectado importantes carencias en las estrategias de evaluación utilizadas, lo cual ha llevado a que uno de los objetivos de la presente investigación sea superar esta limitación a la hora de indagar respecto a la CV de los adolescentes.

En el *Capítulo 5* se presenta una síntesis del marco teórico desarrollado previamente, a partir de lo cual es posible justificar y comprender la relevancia de la presente investigación. Dicha relevancia tiene que ver con la necesidad de contribuir al conocimiento de la situación de los jóvenes inmigrantes partiendo de sus propias experiencias, con el fin de que las políticas dirigidas hacia ellos realmente se ajusten a sus necesidades. Pero además, y como se señalaba previamente, el presente estudio constituye un aporte en la medida que busca superar las importantes limitaciones encontradas a la hora de evaluar la CV en la población adolescente, donde ha sido necesario desarrollar un instrumento que se ajuste a las características actuales del constructo. Así, es posible señalar que el trabajo aquí presentado tiene dos propósitos fundamentales:

1. Elaborar y validar un instrumento de evaluación de la Calidad de Vida dirigido a estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, el cual proporcione información completa respecto a la satisfacción que experimentan los adolescentes en los ámbitos relevantes de sus vidas.
2. Aportar en la atención educativa de los adolescentes inmigrantes extranjeros escolarizados en Centros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de Salamanca, proporcionando áreas de intervención en la mejora de su Calidad de Vida, que se ajusten a las percepciones de los propios involucrados.

A partir de estos objetivos, en el *Capítulo 6* se presentan los aspectos metodológicos relativos a la investigación, considerando el diseño del estudio, las principales características de los participantes y del instrumento utilizado, el procedimiento desarrollado tanto para la elaboración de dicho instrumento, como para la conformación de la muestra en la que se aplicó la escala, así como las estrategias seguidas en el análisis de la información obtenida.

El *Capítulo 7* da cuenta de los resultados de la investigación, considerando el análisis psicométrico del instrumento y la información obtenida mediante su aplicación, tanto a la muestra total de adolescentes, como en el caso específico de los jóvenes inmigrantes.

Estos resultados son discutidos en profundidad en el *Capítulo 8*, partiendo de un análisis del constructo Calidad de Vida utilizado en la presente investigación y el procedimiento mediante el cual se elaboró y validó el instrumento desarrollado. Posteriormente se analizan algunos datos respecto a la CV de los adolescentes salmantinos, en general, y de los jóvenes inmigrantes, en particular, para luego, reflexionar sobre las principales diferencias entre la CV de ambos grupos.

Para terminar, en el *Capítulo 9* se presentan las conclusiones de la investigación, abordando la consecución de los objetivos planteados inicialmente y la confirmación o rechazo de las hipótesis trazadas. Asimismo se proponen algunas sugerencias, tanto sobre las posibilidades de intervención desde el ámbito educativo, como en lo referente a líneas de investigación a futuro, considerando las limitaciones del presente estudio y los nuevos enfoques surgidos desde los resultados obtenidos. En términos generales, es posible señalar que en dicho apartado se plantea que los objetivos del estudio han sido alcanzados, obteniéndose un nuevo instrumento para evaluar la CV de los adolescentes, y al mismo tiempo, identificándose importantes diferencias en la CV que experimentan jóvenes inmigrantes y autóctonos. A partir de esto último, el presente estudio pone en evidencia un problema importante en la atención educativa del alumnado inmigrante, siendo necesario desarrollar intervenciones orientadas a mejorar la CV de estos adolescentes, las cuales deben surgir desde un enfoque inclusivo e intercultural para ir en beneficio de toda la comunidad educativa y, más aún, de la sociedad en general.

CAPÍTULO I: INMIGRACIÓN

La migración es un fenómeno complejo vivido en primera persona por quien se traslada de un país a otro en busca de mejores oportunidades de vida. Sin embargo, así como transforma la vida del inmigrante, también implica cambios y repercusiones, tanto en la sociedad de origen como en la de destino, modificando las estructuras sociales, los entornos, la cultura, las historias vitales, etc.

Intentar abordar la experiencia migratoria desde todas sus aristas no es el objetivo de este trabajo, y si lo fuera, habría que reconocer la imposibilidad de alcanzar un propósito tan amplio. En este escenario, y partiendo desde la necesaria afirmación de la complejidad del hecho migratorio, a continuación se presenta una breve revisión bibliográfica y algunos datos estadísticos que permiten contextualizar y caracterizar lo que son las migraciones en la actualidad, tanto a nivel mundial, como en España, y más específicamente, en Castilla y León.

1 EL FENÓMENO MIGRATORIO

Desde el inicio de la historia de la humanidad el hombre ha emigrado de un territorio a otro. Gracias a estos traslados, ha sido posible la población del planeta, la transmisión de avances y conocimientos, la fusión de culturas, la formación de sociedades cada vez más complejas, etc.

Muchos autores plantean que en el último tiempo las migraciones han aumentado debido a la desigualdad existente en el planeta. Sin embargo, los datos a nivel mundial indican que las cifras de traslados no han crecido de manera significativa, aún cuando la globalización parece facilitar el fenómeno. Así, a pesar de las facilidades con las que cuentan los inmigrantes hoy en día, la aventura migratoria sólo es posible para algunos pocos.

A continuación se revisarán brevemente algunos datos relativos a la migración a nivel mundial, definiendo el concepto, repasando su evolución histórica y analizando los principales elementos que caracterizan las migraciones en la actualidad.

1.1 Definición

La Real Academia de la Lengua Española define el concepto “Migración” como el “*desplazamiento geográfico de individuos o grupos, generalmente por causas económicas o sociales*” (Real Academia Española, 2001). Por su parte, Sutcliffe (1998) plantea que tal término se refiere al abandono por determinadas personas de su lugar de residencia y la adopción de uno nuevo durante un período relativamente largo, aunque no sea necesariamente permanente. Ambas definiciones pueden incluir fenómenos extremadamente diversos, por lo que resulta necesario señalar que en el presente trabajo se hablará de “migración” para referirse a los desplazamientos geográficos de individuos que involucran el traslado de un país a otro, es decir, las migraciones internacionales, excluyendo los movimientos migratorios que pueden ocurrir dentro de una misma nación. Asimismo, al considerar como inmigrante a cualquier individuo nacido en el extranjero, no se establecerán diferencias entre quienes hayan emigrado voluntariamente y quienes lo hayan hecho de manera involuntaria (refugiados, exiliados, etc.), ni entre los inmigrantes que posean la nacionalidad española y quienes no la posean.

Desde este punto de vista, la migración está ligada al concepto de “extranjero”, es decir, de alguien que “*es o viene de país de otra soberanía*” (Real Academia Española, 2001). Sin embargo, Santos Velasco (2004) plantea que en España, muchas veces se diferencia el término “inmigrante” del concepto “extranjero”, utilizando el primero para hacer referencia a personas procedentes de países extracomunitarios, del tercer mundo, pobres y, en algunos casos, asociados a conductas o hechos delictivos, mientras que el segundo se reserva para denominar a los individuos procedentes de la Europa comunitaria, que gozan de los mismos derechos que los españoles. En este sentido, también es necesario puntualizar que en este trabajo se hablará tanto de extranjeros como de inmigrantes para referirse a individuos nacidos en países diferentes a España, ya sean miembros de la Unión Europea, como de otras partes del mundo.

En este escenario, y tal como han sido definidas, las migraciones son tan antiguas como la historia de la humanidad. El ser humano ha emigrado a lo largo y ancho del planeta motivado por cambios climáticos, nuevos o mayores recursos, oportunidades comerciales, creencias religiosas, aspiraciones políticas, etc. (Santos Velasco, 2004). Sin embargo, en la actualidad, la migración tiene que ver con la desigualdad que existe en el mundo, con diferencias enormes

entre países, que hacen que para muchos habitantes de naciones en desarrollo, el abandono de sus hogares sea la única salida para mejorar sus oportunidades (ONU, 2006). Así, la capacidad de una persona de cambiar su lugar de residencia puede ayudarle a aumentar sus perspectivas de ingreso, salud y educación (PNUD, 2009).

1.2 Historia

A pesar de lo que plantean muchos autores respecto a la vinculación de las migraciones con los procesos de globalización que existen en la actualidad (Aja, Carbonell, Colectivo loé, Funes y Vila, 2000; Santos Velasco, 2004), las evidencias demuestran que los movimientos humanos son la base desde la que surgen las sociedades en el mundo (PNUD, 2009; Sutcliffe, 1998). La migración ha estado presente en la historia de la humanidad desde sus inicios, y en períodos más cercanos a la época actual, ha sido un factor determinante en los cambios que se han producido en el mundo. Los estudios de ADN que demuestran que los seres humanos provienen de un antepasado africano común, la constatación de los desplazamientos como base de la difusión de las técnicas agrícolas durante el neolítico, los traslados de ciudadanos europeos y esclavos africanos a América durante la época de la colonia y hasta el siglo XIX, o la importante cantidad de personas que salía de Europa a principios de 1900 en busca de mejores condiciones de vida, dan cuenta de la relevancia y permanencia histórica de las migraciones (PNUD, 2009).

Todos estos desplazamientos tuvieron importantes efectos, tanto en los países de origen como en los de destino. En muchos casos, la migración era favorecida por políticas fiscales y la ausencia de mecanismos de control de los flujos internacionales de personas, lo cual se fundamentaba en la visión predominante de los gobiernos respecto a que los desplazamientos eran previsibles e incluso beneficiosos para las sociedades de origen y destino (PNUD, 2009). Sin embargo, esta mirada positiva sobre el fenómeno migratorio comenzó a modificarse a fines del siglo XIX, cuando muchos países instauraron restricciones al ingreso de personas a sus territorios, basadas en el agotamiento de tierras sin colonizar, las presiones del mercado laboral o el sentimiento popular respecto a los extranjeros (PNUD, 2009).

En este escenario, se estima que a principios del siglo XX, la proporción de inmigrantes internacionales en el mundo era similar a las cifras actuales (PNUD, 2009). Dichas cifras deben considerarse tomando en cuenta los cambios

ocurridos en el mundo durante los últimos 50 años, los cuales podrían haber facilitado la migración, tales como la mejora en los medios de comunicación, el abaratamiento de los medios de transporte, la globalización de la economía y las nuevas oportunidades de empleo, el envejecimiento de la población en los países desarrollados y la alta proporción de jóvenes en países en desarrollo, entre muchos otros elementos (PNUD, 2009). Sin embargo, y como se señaló previamente, es posible hipotetizar que las cifras de migración permanecen estables debido a las políticas restrictivas respecto al desplazamiento de personas y los enormes obstáculos políticos y económicos que deben enfrentar quienes quieren trasladarse de un país a otro, haciendo que la empresa migratoria sólo sea viable para algunos pocos.

1.3 Características de la migración actual

Después de analizar brevemente la definición del término “migración” y de hacer una reseña histórica sobre cómo ha evolucionado el traslado de individuos entre los diferentes países, resulta de interés conocer algunos datos actuales que pueden caracterizar el fenómeno migratorio en la actualidad, a nivel mundial. Para esto, se revisará información relativa al número de sujetos que viven fuera de sus países, los lugares de donde parten y hacia donde se dirigen estos individuos, sus características más relevantes y las principales razones que los mueven a emprender el traslado.

1.3.1 Cuántos

Según las Naciones Unidas (2009), en la actualidad, la cifra de inmigrantes internacionales en el mundo alcanza los 214 millones de personas, representando el 3,1 por ciento de la población total. Este porcentaje se ha mantenido estable durante los últimos 50 años (Arango, 2007; PNUD, 2009), lo cual contradice los planteamientos de algunos autores en términos de un aumento acelerado de la migración internacional (Santos Velasco, 2004). Probablemente, dichos autores se basan en las cantidades netas de personas que se han trasladado de un país a otro, las que han aumentado de 77 millones en los años 60 a los 214 millones de la actualidad. Sin embargo, al analizar la tasa de crecimiento, ésta sólo llega a 1,1 entre 1960 y 2005, es decir, mientras en 1960 el 2,6% de la población mundial total eran inmigrantes, en 2005 ese porcentaje ha aumentado hasta los 3,1% (PNUD, 2009).

1.3.2 Desde dónde y hacia dónde

A pesar de las dificultades para obtener cifras mundiales comparables respecto a la migración, diversos autores han logrado determinar algunos datos relativos a los lugares de origen y destino de los inmigrantes, que resultan de interés en el marco de la presente investigación. Así, en primer lugar, se señala la globalidad de las migraciones, referida a que todos los países del mundo participan de alguna manera en los movimientos migratorios, ya sea como naciones de origen, tránsito o destino de quienes se desplazan (Arango, 2007; Santos Velasco, 2004).

Por otra parte, y respecto al nivel de desarrollo de los países, las cifras actuales de la migración internacional señalan que la mayoría de traslados se produce entre personas de países con niveles similares de desarrollo. Así, sólo el 37% de la migración mundial es desde países en desarrollo a países desarrollados, mientras que el 60% de desplazamientos es entre países con el mismo nivel de desarrollo (ONU, 2006; PNUD, 2009). Lo anterior puede explicarse a partir del elevado coste que implica trasladarse hacia un país desarrollado. Las políticas restrictivas respecto a la migración en dichos países hacen que el traslado requiera muchos recursos, habilidades muy apetecibles, o que los inmigrantes estén dispuestos a correr riesgos importantes.

Relacionado con lo anterior, se constata que los individuos buscan desplazarse hacia lugares en donde los costes, tanto económicos como psicológicos y culturales, sean menores. Así, un 40% de las personas que migran lo hacen a países vecinos, 60% se traslada a lugares donde la religión principal es la misma que en su país de origen, y 40% migra hacia naciones donde se hable el mismo idioma (ONU, 2006; PNUD, 2009).

A pesar de lo mencionado en los párrafos precedentes, es necesario señalar que en los últimos 50 años el patrón de desplazamientos ha variado, aumentando el número de individuos que se traslada hacia países desarrollados (desde un 5% a más de 12% entre 1960 y 2010) y disminuyendo el flujo de personas que viajan hacia América Latina y el Caribe, Asia y África (PNUD, 2009).

1.3.3 Quiénes

El último Informe Sobre Desarrollo Humano del PNUD (2009) señala algunas características de quienes migran, destacándose que a pesar de que muchos autores hablan de la feminización de las migraciones en los últimos

años (Santos Velasco, 2004), al analizar las cifras se advierte que la proporción de inmigrantes de sexo femenino (aproximadamente un 48% del total de migraciones) se ha mantenido estable durante los últimos 50 años (en 1960 alcanzaba el 47%). En este sentido, se puede señalar que la feminización de la que hablan los autores se produjo hace ya muchos años, revirtiendo la tendencia existente hasta el Siglo XIX (donde la mayoría de personas que se desplazaban eran hombres) y permitiendo que se alcanzara un equilibrio numérico respecto al género de los inmigrantes.

Por otro lado, la migración va ligada al nivel de educación de quienes migran. Las cifras actuales dan cuenta de una sobre-representación de personas cualificadas y en edad de trabajar dentro de la población inmigrante (ONU, 2006). Lo anterior hace que quienes se desplazan pertenezcan a la población económicamente activa en sus países de origen y que, por lo tanto, cuenten con una mayor capacidad para generar ingresos, respecto a quienes no migran. Adicionalmente, cuando estos individuos llegan al país de destino, se muestran más sanos y productivos que los propios residentes, aún cuando tengan niveles educativos similares. En este escenario, los individuos con baja cualificación enfrentan más barreras económicas, geográficas o normativas cuando quieren cambiar de lugar de residencia, ya que las políticas migratorias, generalmente, favorecen a individuos con mayores niveles educativos, mientras que se muestran resistentes frente a los extranjeros poco cualificados. Y finalmente, cuando la migración es llevada a cabo por individuos extremadamente pobres, sus limitados recursos y opciones hacen que sea un proyecto riesgoso y sin muchos conocimientos del lugar de destino, lo cual los pone en una situación de vulnerabilidad similar a la que se encontraban en sus países de origen (PNUD, 2009).

1.3.4 Por qué

Los traslados entre países implican sacrificios e incertidumbre, con costos que van desde el ámbito emocional vinculado a la separación de familiares y amigos, aspectos culturales asociados a vivir en una sociedad diferente, efectos económicos, relativos al coste del viaje, los derechos y la instalación en el nuevo entorno, e incluso, existen riesgos físicos en el caso de los traslados ilegales. Sin embargo, millones de personas están dispuestas a asumir esos costes y embarcarse en una empresa migratoria. ¿Por qué lo hacen?.

Las circunstancias que rodean los desplazamientos humanos son muy variadas: algunos se producen en respuesta a conflictos armados; otros, para

escapar de la represión política o los roles tradicionales que imponen las sociedades de origen; muchos jóvenes migran buscando mejores oportunidades educativas, pero tienen como objetivo regresar a sus países; un grupo importante de individuos se desplaza por motivos laborales, otros por reagrupación familiar, etc. Así, existen múltiples factores que impulsan el desplazamiento y que dan cuenta de una gran variedad de motivaciones y experiencias entre aquellos que deciden emigrar (OMS, 2003; PNUD, 2009).

Sin embargo, en todos los casos, los individuos buscan mejores oportunidades para poder beneficiarse de mayores ingresos, más acceso a educación y salud, y más alternativas para sus hijos (Santos Velasco, 2004). En este sentido, se entiende la migración como una valiente manifestación de la voluntad de las personas de sobreponerse a la adversidad y tener una vida mejor (ONU, 2006). Basándose en que el lugar de residencia determina las oportunidades del individuo en términos de salud, educación, bienes materiales, libertades políticas, etc., muchos individuos deciden atravesar una frontera internacional para expandir sus oportunidades y mejorar su bienestar (PNUD, 2009).

2 LA INMIGRACIÓN EN ESPAÑA

Después de revisar las principales características de las migraciones a nivel mundial, resulta necesario conocer la situación específica que se vive en España a este respecto. Lo anterior, tomando en cuenta que en esta nación la migración ha ido evolucionando junto con los cambios vividos por la sociedad en su conjunto, haciendo que el que inicialmente fuera país de origen de un importante contingente de individuos, en la actualidad se haya convertido en Estado receptor de extranjeros, llegando a ser la nación de la Unión Europea que más ha contribuido al aumento de inmigrantes en este continente (INE, 2009a).

Así, en España la llegada de inmigrantes ha adquirido gran magnitud, convirtiéndose durante los últimos años en el tema social más relevante entre estudiosos, analistas y medios de comunicación (INE, 2009b). Lo anterior no resulta sorprendente, tomando en cuenta las implicaciones sociales, demográficas, económicas y culturales que se asocian a la realidad que vive España hoy en día, con un 12,2% de población extranjera (INE, 2010).

A continuación se revisarán brevemente algunos antecedentes históricos de los movimientos migratorios en España, se hará referencia al marco legislativo que regula la condición de los extranjeros en territorio español, para terminar explorando las cifras actuales de los inmigrantes en este país y las características de este colectivo.

2.1 Evolución Histórica

La experiencia Española frente a los movimientos migratorios ha sido realmente asombrosa en los últimos años, debido a su novedad, magnitud y rapidez. España ha dejado de ser un país expulsor de parte de su propia población para convertirse en una potente fuente de atracción para inmigrantes (Colectivo Ioé, Malgesini, Planet y Wagman, 2008; López Sala, 2007).

La historia española está cargada de episodios de emigración y exilio, donde, motivados por razones políticas, religiosas o económicas, muchos españoles debieron cruzar las fronteras de su país en busca de mejores oportunidades. Sin ir más lejos, entre 1830 y 1930 abandonaron España cerca de cinco millones de personas, y posteriormente, durante la guerra civil de 1936-1939, los exiliados y deportados alcanzaron los 600.000 (Colectivo Ioé, et al., 2008). Más adelante se produjo la “emigración económica”, ocurrida en las décadas de los 50 y 60, con cerca de dos millones de trabajadores españoles repartidos por la Europa industrializada (Colectivo Ioé, et al., 2008; García López, 1992).

Después de estos períodos de emigración, España comienza a ser un destino apetecible para inmigrantes internacionales, debido, principalmente, al rápido crecimiento económico experimentado por el país, lo cual multiplicó su capacidad de atracción como destino migratorio de individuos provenientes de Estados con niveles inferiores de bienestar social y menores condiciones materiales.

Sin embargo, también existen otros elementos que contribuyen a la llegada de extranjeros, como son: las características demográficas de la población española, envejecida y con importantes vacíos en su estructura por edad; los requerimientos de unos mercados de trabajo heterogéneos; y las políticas de admisión de inmigrantes, que, tomando en cuenta el entorno Europeo, podían ser consideradas “generosas” (Reher y Requena, 2009), o al menos, como plantea el Colectivo Ioé (2008), posibilitan la irregularidad de los recién llegados.

Así, a pesar de que las cifras de migración a nivel internacional han permanecido estables durante los últimos 50 años, lo que sí ha cambiado son los destinos, y dentro de ellos, España se ha convertido en un importante receptor de sujetos provenientes de todas partes del mundo, y en proporciones cada vez mayores (Colectivo Ióe, et al., 2008), lo cual se ha visto exacerbado durante los últimos diez años, momento en que se ha vivido uno de los fenómenos migratorios más impresionantes del mundo, debido a la magnitud, continuidad y persistencia de la llegada de extranjeros.

En este escenario, España se ha convertido en el país de la Unión Europea que más ha contribuido al incremento de la población inmigrante en el continente (Reher, et al., 2008). Además, según cifras oficiales, mientras los inmigrantes con permiso de residencia se multiplicaron por tres entre 1970 y 1995, en el período que va entre 1995 y 2007, lo hicieron por siete (Colectivo Ióe, et al., 2008). Otro dato que da cuenta de la magnitud del fenómeno es la proporción de inmigrantes con respecto a la población española. Así, a finales de los noventa, en España vivía cerca de un millón de extranjeros (2,9% de la población total) junto a 38,7 millones de españoles, lo que la situaba como una de las naciones europeas con menor tasa de inmigrantes. Diez años después, en 2008, vivían en España alrededor de seis millones de extranjeros, lo que correspondía al 13% de la población total, con 40 millones de nativos. Lo anterior muestra que, mientras la población española había crecido un 3,6%, la población extranjera lo había hecho en un 511%, explicando el 78% del crecimiento poblacional del país (Reher y Requena, 2009).

Durante los primeros años en que España comenzó a ser un lugar de destino para inmigrantes internacionales, es decir, hasta 1996, los extranjeros que llegaban eran, principalmente, habitantes de países desarrollados (de Europa Occidental, en su mayoría) y en menor medida de algunos países latinoamericanos y del norte de África. Posteriormente se producen períodos más importantes en cuanto a los flujos migratorios, siendo especialmente significativos los años entre 2002 y 2007, momento en el que llegó a España más del 40% de los inmigrantes que hoy residen en el país. Respecto a su lugar de origen, los extranjeros continúan viniendo desde países desarrollados, pero ahora la mayoría proviene de lugares con menores niveles de desarrollo económico y social, destacándose la inmigración desde América Latina, África y Este de Europa (Reher, et al., 2008). Lo anterior confirma lo señalado a nivel mundial, respecto a un cambio en los patrones de desplazamiento, pasando de una migración de individuos de países con similares niveles de desarrollo, a un aumento de la migración de personas desde países en vías de desarrollo hacia naciones desarrolladas.

En la Tabla 1 se presentan datos sobre la evolución del número de inmigrantes en España desde 1971 hasta 2010, apreciándose cómo las cifras fueron aumentando de manera sostenida hasta el año 2008, momento en que la crisis económica hizo cambiar las expectativas de los inmigrantes, provocando repercusiones negativas que han llevado a disminuir los flujos de personas que se dirigen a España (Reher y Requena, 2009).

Tabla 1: Evolución del número de inmigrantes en España (Colectivo Ioé, 2008; INE, 2010)

	Año	Pobl. Total	Inmigrantes	%
Censo	1971	34.117.623	365.376	1,1
	1981	37.723.299	625.907	1,7
	1991	38.846.823	840.594	2,2
Padrón Continuo	2000	40.499.790	923.879	2,2
	2001	41.116.842	1.969.270	4,8
	2002	41.837.894	2.594.052	6,2
	2003	42.717.064	3.302.440	7,7
	2004	43.197.684	3.693.806	8,6
	2005	43.975.375	4.355.300	9,9
	2006	44.708.964	4.837.622	10,8
	2007	45.200.737	5.249.993	11,6
	2008	46.063.511	5.995.962	13,0
	2009	46.745.807	5.648.671	12,1
	2010*	46.951.532	5.708.940	12,2

* Datos provisionales (INE, 2010)

Como se señaló más arriba, hasta 2008, España fue capaz de recibir enormes cantidades de inmigrantes extranjeros, quienes cambiaron la composición de la población y la fisonomía de sus barrios, convirtiendo a este fenómeno en uno de los temas sociales de mayor interés, preocupación y debate público (Reher y Requena, 2009). Los inmigrantes llegados han contribuido al crecimiento de la población (Observatorio Permanente de la Inmigración, 2009), pero no sólo por su llegada, sino también a través de las tasas de natalidad, aumentando el número de mujeres en edad fértil, y las tasas de fecundidad. Asimismo, los inmigrantes han aportado al crecimiento económico del país, así

como a la atención de las personas dependientes (López Sala, 2007; Reher y Requena, 2009).

Además de estas contribuciones, la migración ha llevado a que la sociedad española se vuelva más heterogénea, más diversa y más compleja (López Sala, 2007). Los españoles están interactuando con personas extranjeras asentadas en el país, y estos últimos son cada vez más diversos, en la medida que provienen de múltiples lugares de origen, tienen diferentes edades y niveles educativos, trabajan en distintos sectores de la economía, y cuentan con diferentes capacidades adquisitivas.

Todo lo anterior ha requerido un proceso de adaptación de la sociedad española, la cual, lentamente, ha comenzado a tomar conciencia de la significación del fenómeno. Esta toma de conciencia puede apreciarse, por ejemplo, en la evolución de la normativa que rige la llegada y la integración del colectivo inmigrante.

2.2 Legislación

La Ley 7/1985 de 1 de julio, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España (Gobierno de España, 1985a) puede ser considerada la primera que aborda el tema de los inmigrantes residentes en territorio español y surge por la inminente entrada de España a la Unión Europea, lo cual requería regular la llegada de extranjeros al país (López Sala, 2007).

Dicha Ley reconoce a los extranjeros en situación regular la máxima cota de derechos y libertades, y para esto, pone especial énfasis en diferenciar claramente a quienes se hallan legalmente en España de quienes se encuentran en situación irregular, o “sin papeles”. Así, la ley pone atención en el control de flujos (Colectivo loé, 2001), asegurando derechos y garantías para quienes se encuentran en situación regular (aunque con ciertas limitaciones), mientras que para el resto, desarrolla medidas que impidan las alteraciones que pudieran causar en la convivencia social. En este escenario, Sánchez (2005) refiere que esta normativa fue ampliamente criticada por su tratamiento policial de las migraciones, su regulación restrictiva en materia de derechos de los extranjeros y la deficiente técnica legal que mostraba.

Frente a estas dificultades y debido a las transformaciones que se han producido en la forma y magnitud con la que llegan los inmigrantes a España, surge la necesidad de crear una nueva ley adaptada a las circunstancias. Así, en

2000 se promulgó la Ley Orgánica sobre los Derechos y Libertades de los Extranjeros en España y su Integración Social (LO 4/2000), vigente desde el 1 de Febrero de ese año y conocida como Ley de Extranjería (Gobierno de España, 2000a). Dicha Ley ha sido objeto de cuatro reformas y es la que actualmente regula el régimen jurídico de los extranjeros extracomunitarios en el territorio español, así como los derechos y libertades que se les reconocen.

Inicialmente, la Ley de Extranjería facilitaba la regularización de los extranjeros que se encontraban en España; restringía la expulsión de inmigrantes al limitar los casos y reforzar las garantías de los afectados; les aseguraba el derecho a la asistencia sanitaria, educación y servicios sociales en las mismas condiciones que los españoles; y ponía énfasis en la integración del colectivo inmigrante a la sociedad española, promoviendo la convivencia de identidades y culturas diversas. Así, la nueva Ley supuso un cambio importante de la normativa, abandonando la orientación restrictiva y controladora de la primera, e introduciendo políticas de integración y ampliación de derechos de los inmigrantes (López Sala, 2007; Sánchez, 2005).

Sin embargo, en diciembre de 2000, y cuando sólo habían pasado diez meses desde la puesta en vigencia de la Ley, se llevó a cabo una reforma sustancial que intentaba contrarrestar la afluencia masiva de inmigrantes motivada por el “efecto llamada” y por la regulación masiva de extranjeros en situación de irregularidad. La nueva Ley (Gobierno de España, 2000b) modificó el 80% de los artículos de la anterior, recortando los derechos de los inmigrantes, especialmente de los indocumentados, y ampliando las atribuciones de la Administración para el control de flujos de los extranjeros. Así, esta “contrarreforma” establecía y reforzaba diferentes categorías de ciudadanos a los que les correspondían derechos diferenciados (españoles, europeos comunitarios, residentes de países terceros, inmigrantes irregulares), institucionalizando diversos grados de exclusión entre las personas y vulnerando el principio de igualdad entre los ciudadanos (Colectivo loé, 2001).

Posteriormente, en noviembre de 2003 es publicada una nueva reforma a la Ley de Extranjería (Gobierno de España, 2003), la cual intenta adaptarse a los continuos cambios de los movimientos migratorios, referidos al incremento de extranjeros que llegan al país, pero también a las formas en que lo hacen. Así, se busca incorporar instrumentos normativos que permitan una mejor y más sencilla ordenación de flujos migratorios, facilitando medios para el desarrollo de una inmigración respetuosa con las leyes, y reforzando los mecanismos para luchar contra la llegada de extranjeros de forma ilegal. Así, se advierte un marcado interés en el blindaje de fronteras y en el control de acceso, lo que se

suma a una contracción cívica de los derechos de los inmigrantes ilegales, quienes, para tener acceso a salud y educación, deben empadronarse, poniendo sus datos a disposición de los ayuntamientos, quienes a su vez, pueden facilitarlos a las fuerzas de seguridad del Estado (López Sala, 2007). En este sentido, Esteve e Illamola (2004) plantean que esta reforma aborda la inmigración desde una perspectiva de control más que desde una mirada integradora.

La última reforma de la Ley de Extranjería se produce con la Ley Orgánica 2/2009, de 22 de diciembre de 2009 (Gobierno de España, 2009), la cual responde, por un lado, a una sentencia del Tribunal Constitucional que había declarado inconstitucionales varios de sus preceptos; pero también busca incorporar al ordenamiento jurídico español las directivas europeas sobre inmigración. Adicionalmente, se señala que la reforma es un intento por adaptar la legislación a la nueva realidad migratoria que se vive en España, la cual plantea retos diferentes a los que existían cuando se aprobaron las reformas anteriores. En este escenario, cabe destacar que en esta nueva ley, por primera vez se define directamente la integración (La Spina, 2010), señalándola como uno de sus objetivos, en la medida que se busca alcanzar un marco de convivencia de identidades y culturas (Gobierno de España, 2009).

En síntesis, es posible decir que la legislación relativa a la inmigración en España es relativamente joven y ha sufrido una serie de modificaciones en los últimos años, lo cual da cuenta de los intentos del Estado por responder al enorme flujo de inmigrantes llegado a España desde el año 2000 a la fecha. En este escenario, la normativa que inaugura dicho período, integradora y garante de los derechos de los extranjeros, ha sido modificada por reformas con énfasis en el control de flujos, y el establecimiento de distintas categorías de ciudadanos, cada uno con derechos diferenciados.

2.3 Cifras actuales

Los datos más recientes que existen a la fecha sobre inmigración en España son los publicados por la Subdirección General de Estadísticas del Ministerio de Trabajo e Inmigración de España, en Junio de 2010. Dichos datos corresponden a estadísticas generales, sin mayor profundización en las características de este colectivo, pero a partir de ellos es posible constatar que, a esa fecha, la cifra total de extranjeros con registro o tarjeta de residencia en vigor (es decir, con permiso de residencia) alcanza las 4.744.169 personas, lo cual

supone un aumento del 2,6% respecto al año anterior (Ministerio de Trabajo e Inmigración, 2010). Esta información puede complementarse con los datos provisionales del Padrón Municipal a 1 de enero de 2010 (INE, 2010), donde se señala que el porcentaje de extranjeros que viven actualmente en España equivale al 12,2% del total de la población. En estas últimas cifras se contabiliza tanto a los extranjeros que cuentan con permiso de residencia, como a aquellos que se encuentran de forma irregular en el país.

Del total de extranjeros residentes en España a Junio de 2010, 2.526.232 (53,25%) son hombres y 2.217.812 (46,75%) mujeres (Ministerio de Trabajo e Inmigración, 2010). Cabe señalar que en 1996 el porcentaje de mujeres inmigrantes en España alcanzaba el 49,61% y en el año 2000, esta cifra era del 48,96% (INE, 2011). Así, en términos generales, la disminución del porcentaje de mujeres extranjeras presentes en España confirma lo señalado previamente a escala internacional respecto a que la feminización del fenómeno migratorio no es tal. Sin embargo, y según un informe del Observatorio Permanente de Inmigración del año 2009, cabe señalar que el predominio de extranjeros de sexo masculino no se cumple por igual para todas las procedencias, ya que, por ejemplo, entre los extranjeros de países europeos no comunitarios y latinoamericanos, son mayoría las mujeres, con porcentajes del 56,38% y 53,98% respectivamente. Por su parte, entre los extranjeros de Portugal y Marruecos, el porcentaje de mujeres sigue siendo inferior al 40% (Observatorio Permanente de la Inmigración, 2009). De esta manera, es posible decir que la feminización del fenómeno migratorio no es generalizada, sino que responde a condiciones asociadas a la procedencia del colectivo inmigrante.

Respecto a las edades de los inmigrantes, más del 82% tiene entre 16 y 64 años (Ministerio de Trabajo e Inmigración, 2010), concentrándose la mayoría de ellos entre los 20 y los 44 años, lo cual refleja una característica importante de la inmigración en España, referida a la búsqueda de mejores perspectivas laborales por parte de los extranjeros (Reher, et al., 2008). Por su parte, la población extranjera menor de 16 años llega al 13,61% del total de inmigrantes, cifra que ha aumentado en un 3,1% respecto del último año (Ministerio de Trabajo e Inmigración, 2010). En este sentido, cabe mencionar que el porcentaje de menores extranjeros en edad escolar es un indicador de la presencia significativa de familias, lo que da cuenta de la intención de asentamiento de este colectivo (Colectivo Ióé, et al., 2008).

En cuanto al origen de la población extranjera, los datos más recientes indican que en España hay individuos de al menos, 115 naciones. De ellos, más del 40% son ciudadanos de la Unión Europea (42,98%), mientras que el

segundo lugar de procedencia más relevante es América del Sur (27,81%). Lo anterior evidencia una leve disminución del contingente que proviene de la Unión Europea en los últimos diez años, mientras que el aumento significativo del número de inmigrantes Sudamericanos lleva a que este lugar desplace a África como la segunda zona más importante en cuanto al origen de los extranjeros (Tabla 2). De esta manera se cumple una de las características de la inmigración a nivel internacional referida a que los individuos buscan minimizar los costes al trasladarse de un país a otro, intentando establecerse en países cercanos (es el caso de los sujetos provenientes de la Unión Europea), o en los que la lengua y religión sean similares (es lo que ocurre con los inmigrantes provenientes de Latinoamérica).

Tabla 2: Zona geográfica de procedencia de los inmigrantes llegados a España

Zona de procedencia	2000		2010	
	Total	% extranjeros	Total	% extranjeros
Unión Europea	409.446	44,31	2.459.180	42,98
Resto de Europa	51.461	5,57	220.532	3,85
África	207.437	22,45	928.602	16,23
América Central y Caribe	46.819	5,06	200.252	3,5
América del Norte	18.955	2,05	52.166	0,91
América del Sur	136.666	14,79	1.591.302	27,81
Asia	51.838	5,61	292.786	5,11
Oceanía	1.258	0,13	3.170	0,05

Fuente: Elaboración propia en base a INE, Padrón Municipal 2010 (INE, 2011)

Finalmente, respecto al lugar de procedencia de los extranjeros que viven en España, es posible señalar que, en la actualidad, los países con mayor representación de personas son Rumanía (13,59%), Marruecos (11,22%), Ecuador (6,73%) y Reino Unido (6,37%), mientras que hace 10 años, los colectivos más numerosos eran Marruecos (16,69%), Reino Unido (9,31%) y Alemania (8,48%) (INE, 2011).

2.4 Características de la población inmigrante

Para complementar la información más reciente referida a la inmigración en España, resulta oportuno revisar los resultados de la Encuesta Nacional de Inmigrantes (ENI), la cual trabaja con datos algo más antiguos (2007), pero entrega información más amplia, permitiendo un nivel de análisis más acabado. Así, la ENI constata que, en el año 2007, la mayor cantidad de personas inmigrantes mayores de 16 años provenía de América (excluyendo EEUU y Canadá) y la Unión Europea, con un total de 1.787.692 y 1.507.364 individuos, respectivamente, mientras que la zona geográfica menos representada era Oceanía con menos de ocho mil inmigrantes provenientes de ese continente (INE, 2009b) (Tabla 3). El predominio de individuos procedentes de América Latina y la Unión Europea podría explicar que la mayoría de personas extranjeras residentes en España tengan como lengua materna el castellano (44,9%), seguido de idiomas indoeuropeos (alemán, inglés, holandés) y los derivados del latín no hispano parlante (rumano, francés, portugués) (INE, 2009a).

Tabla 3: Zona geográfica de origen, edad y año de llegada de los inmigrantes (INE, 2009b).

Zona geográfica de Origen	Total	Edad Media	Año de llegada (porcentajes)					N/C
			Antes de 1987	1987 a 1991	1992 a 1996	1997 a 2001	2002 a 2006	
Magreb	606.104	37,49	17,7	9,4	12,0	30,4	28,1	2,3
Resto África	161.483	35,28	10,4	6,6	13,1	25,5	40,9	3,4
EEUU y Canadá	33.523	42,28	38,5	7,3	13,0	16,4	23,1	1,6
Resto América	1.787.692	36,29	8,8	5,1	4,8	35,4	44,5	1,5
UE	1.507.364	41,80	21,7	5,2	6,4	20,1	45,5	1,0
Resto Europa	214.110	37,33	15,4	5,1	8,4	37,4	32,5	1,2
Asia	208.503	37,93	17,5	8,9	9,6	29,7	31,9	2,4
Oceanía	7.741	36,33	45,2	13,7	7,2	8,3	25,6	0,0

La Tabla 3 también muestra la media de edad de los inmigrantes según el lugar de donde provienen, pudiendo advertirse que los más jóvenes son originarios de África (excluyendo a quienes vienen del Magreb), América (sin

considerar EEUU y Canadá) y Oceanía. Por su parte, los inmigrantes de mayor edad son los individuos de EEUU y Canadá, así como de los la Unión Europea (INE, 2009b).

Adicionalmente, esta misma tabla aporta datos respecto al tiempo que los extranjeros llevan viviendo en España, destacándose que más del 40% de los inmigrantes venidos desde África (exceptuando a los magrebies), América (sin EEUU y Canadá) y la Unión Europea han llegado a España entre 2002 y 2006. Y si se consideran los datos entre 1997 y 2006, resulta sorprendente que en este período han llegado a España cerca del 80% de los inmigrantes provenientes de América (sin EEUU y Canadá) (INE, 2009b).

Respecto al nivel educativo, a partir de la ENI se ha podido constatar que los inmigrantes tienen un perfil de cualificación medio, donde la mayoría (59%) tienen completados estudios de primer y segundo ciclo de secundaria, un 17% tienen estudios de educación superior y únicamente un 23% pertenecen al grupo de educación primaria o sin estudios. Lo anterior indica que dicho contingente no difiere acusadamente del perfil de cualificación de la población española (Reher, et al., 2008) y además, evidencia que, al igual que a nivel mundial, los inmigrantes que llegan a España tienen una alta cualificación y pertenecen a la población económicamente activa. A pesar de esto último, dichos niveles educativos no se ven reflejados en los trabajos que desempeñan los inmigrantes (principalmente en el sector servicios y construcción), ya que un amplio contingente de trabajadores extranjeros ocupa posiciones en la estructura laboral muy por debajo del nivel real de sus cualificaciones. Así, de los 1,2 millones de trabajos no cualificados existentes en España, el 71% está realizado por inmigrantes que han completado la educación secundaria o terciaria (INE, 2009a).

Relacionado con lo anterior, cabe mencionar un estudio realizado en 2008 sobre vulnerabilidad y situaciones de riesgo a las que se enfrentan los inmigrantes en España (Fundació Caixa Catalunya, 2008). En él se hace referencia a las diferencias en las condiciones laborales entre extranjeros y autóctonos, constatándose que los primeros, definidos como “personas nacidas fuera de los 25 países de la Unión Europea”, se concentran en trabajos con contratos temporales y con sueldos inferiores a los de los españoles. Así, a pesar de poseer un grado de cualificación similar al de la población autóctona, los extranjeros acceden a trabajos peor remunerados y en donde las condiciones laborales son menos favorables.

Esto último puede estar asociado con los datos relativos al nivel de pobreza de los inmigrantes, obtenidos en el mismo estudio. A partir de ellos se

constata que el porcentaje de pobreza de esta población es sensiblemente superior al de los españoles, aumentando la diferencia en la medida que la pobreza se vuelve más intensa. Y más aún, las diferencias se acrecientan cuando se analizan datos de personas menores de 16 años, lo que lleva a que, mientras el 21% de niños españoles tienen riesgo de sufrir pobreza moderada, entre los extranjeros ese riesgo alcanza el 52%, aumentando la diferencia cuando se analizan datos referentes a pobreza alta y severa (siendo cuatro y siete veces superior en los extranjeros, respectivamente). Lo anterior implica que los menores extranjeros no sólo son más pobres, sino que su pobreza es más intensa (Fundació Caixa Catalunya, 2008).

Para terminar con el análisis de la situación de los inmigrantes en España, resulta necesario dar cuenta de la distribución de los extranjeros en el territorio español. En este sentido, los datos más recientes publicados por el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2011) dan cuenta que casi el 40% de los inmigrantes que viven actualmente en España lo hacen en Cataluña y en la Comunidad de Madrid, mientras que Asturias, Cantabria, Extremadura y La Rioja, cuentan, cada una, con menos del 1% del total de extranjeros en sus territorios (Tabla 4).

Respecto a las provincias con mayor número de inmigrantes, destacan Madrid, Barcelona, Alicante, Valencia y Málaga, que en conjunto suman más de 50% de la población extranjera presente en España. Y si se incluyen las siguientes siete provincias con mayor número de inmigrantes (Baleares, Murcia, Girona, Las Palmas, Santa Cruz de Tenerife, Almería y Tarragona) se advierte que cerca del 70% de la población extranjera se concentra en zonas bastante definidas: Madrid, los archipiélagos, y algunas provincias del arco mediterráneo (INE, 2011). Esta pauta de concentración da cuenta de tres tipos diferenciados de polos de atracción, referidos a: las grandes ciudades (Madrid, Barcelona y Valencia), las comarcas con agricultura intensiva de regadío (Murcia y Almería) y algunas zonas costeras con una amplia oferta en el área turística y de la construcción (Colectivo Ióé, et al., 2008).

Por otra parte, al analizar el porcentaje de extranjeros en relación a la población total de cada una de las Comunidades Autónomas, se advierte que los territorios con mayor proporción de población inmigrante son Baleares (21,9%), Comunitat Valenciana (17,48%), Madrid (16,72%), Murcia (16,54%) y Cataluña (15,95%), mientras que las Comunidades donde la relación extranjeros – autóctonos es más baja son Extremadura y Galicia, con menos de un 4% de inmigrantes en cada una de ellas (Tabla 4).

Tabla 4: Porcentaje de extranjeros por Comunidad Autónoma (CCAA)

CCAA	Población Total	Nº Extranjeros	% del total de extranjeros	% de extranjeros en la CCAA
Andalucía	8.370.975	704.056	12,24	8,41
Aragón	1.347.095	173.086	3,01	12,84
Asturias	1.084.341	49.286	0,85	4,54
Baleares	1.106.049	242.256	4,21	21,9
Canarias	2.118.519	307.379	5,34	14,5
Cantabria	592.250	39.201	0,68	6,61
Castilla y León	2.559.515	169.498	2,94	6,62
Castilla - La Mancha	2.098.373	229.554	3,99	10,93
Cataluña	7.512.381	1.198.538	20,85	15,95
Comunitat Valenciana	5.111.706	893.759	15,54	17,48
Extremadura	1.107.220	39.356	0,68	3,55
Galicia	2.797.653	109.670	1,9	3,92
Madrid	6.458.684	1.079.944	18,78	16,72
Murcia	1.461.979	241.865	4,2	16,54
Navarra	636.924	71.369	1,24	11,2
País Vasco	2.178.339	139.369	2,42	6,39
La Rioja	322.415	46.680	0,81	14,47
Ceuta	80.579	3.995	0,06	4,95
Melilla	76.034	8.873	0,15	11,66
TOTAL	47.021.031	5.747.734	100	12,22

Fuente: Elaboración propia en base a INE, Padrón Municipal 2010 (INE, 2011)

En este escenario, Castilla y León no se presenta como una comunidad autónoma en donde la inmigración sea extremadamente elevada. Sin embargo, en dicho territorio la llegada de extranjeros está siendo significativa, tanto por el importante aumento experimentado en los últimos diez años, como por las repercusiones que está trayendo a nivel demográfico, social y cultural.

3 LA INMIGRACIÓN EN CASTILLA Y LEÓN

Después de revisar la evolución reciente de la inmigración a nivel mundial, y más específicamente, en España, resulta necesario contextualizar dicho fenómeno a la realidad de Castilla y León, donde muestra una relevancia cada día mayor. Esta comunidad envejecida ha visto como sus índices demográficos han variado gracias a la presencia de extranjeros jóvenes, dispuestos a trabajar y a activar la economía de la región, así como a traer a sus familiares para asentarse definitivamente en este territorio.

3.1 Cifras actuales

Aunque en comparación con el promedio nacional, la presencia de inmigrantes extranjeros en Castilla y León es bastante reducida (6,62% versus 12,22% a nivel nacional), las repercusiones en la evolución demográfica ya están siendo manifiestas, jugando un papel destacado en el mantenimiento de la población (Bachiller, et al., 2006a, 2006b). Así, mientras la cantidad de españoles en esta comunidad autónoma ha disminuido en más de 70.000 habitantes en los últimos diez años, el total de personas que viven en Castilla y León ha aumentado en más de 80.000, siendo el factor “inmigrantes” el único capaz de explicar dicho incremento. Adicionalmente, los inmigrantes ayudan a frenar la despoblación, no sólo por su número, su juventud o su aportación a la natalidad, sino también por su contribución al mantenimiento de las actividades económicas y con ello, a la vitalidad de pueblos y ciudades, en una región con un alto grado de envejecimiento (Bachiller, et al., 2006b).

En términos de la evolución del colectivo inmigrante en Castilla y León, entre 2000 y 2010, la población extranjera pasó de significar el 0,74% del total de habitantes de la región, al mencionado 6,62%, lo cual implica multiplicar por 8,94 la cifra de inmigrantes entre ambos años, aumento que se encuentra por encima del incremento correspondiente al total nacional (5,35). Como se aprecia en la Tabla 5, los mayores incrementos en la población inmigrante se produjeron entre los años 2001 y 2003, con variaciones interanuales cercanas al 40% en esos años, y con un máximo de 60,47% en 2002 (Dirección General de Políticas Migratorias y Cooperación al Desarrollo, 2010). Posteriormente las variaciones han sido inferiores, hasta alcanzar un mínimo de 1,1% en el último año.

Tabla 5: Evolución de la población extranjera en Castilla y León en los últimos diez años

Año	Total Población	Población Extranjera	% Variación interanual	% Población Extranjera en CyL
2000	2.479.118	18.381	14,88	0,74
2001	2.479.425	26.572	44,56	1,07
2002	2.480.369	42.636	60,47	1,72
2003	2.487.646	59.440	39,40	2,39
2004	2.493.918	71.300	19,95	2,86
2005	2.510.849	91.318	28,08	3,64
2006	2.523.020	106.159	16,25	4,20
2007	2.528.417	119.781	12,83	4,73
2008	2.557.330	154.802	29,23	6,05
2009	2.563.521	167.641	8,29	6,53
2010	2.559.515	169.495	1,10	6,62

Fuente: Elaboración propia en base a: Bachiller y colaboradores, 2006b; Dirección General de Políticas Migratorias y Cooperación al Desarrollo, 2010; INE, 2011.

En este escenario, Castilla y León cuenta a 1 de enero de 2010 con 169.498 extranjeros entre su población, de los cuales 89.358 (52,71%) son hombres y 80.140 (47,28%) son mujeres (INE, 2011), lo cual se asemeja a los porcentajes nacionales referidos al sexo de los recién llegados.

En cuanto a la edad de este colectivo, se advierte que más del 65% de ellos tienen entre 16 y 44 años, lo cual tiene que ver con el factor laboral como motor de la empresa migratoria. La relevancia de este punto se advierte con mayor claridad al comparar dicho porcentaje con la proporción de castellano-leoneses que se encuentra en esa franja etaria (36,12%), así como que, mientras más del 50% de estos últimos tienen 45 años o más, en el grupo de inmigrantes los mayores de 45 años alcanzan sólo un 17,12%.

Adicionalmente, se advierte que la base de la pirámide tiene mayor relevancia entre los extranjeros que entre los autóctonos, ya que los inmigrantes menores de 16 años son el 17,17% de dicha población, mientras que entre los españoles sólo alcanzan el 12,37% (INE, 2011). Lo anterior, tal como ocurre a nivel nacional, evidencia la presencia significativa de familias, y por lo tanto, la intención de los extranjeros de establecerse.

Respecto al lugar de procedencia de los inmigrantes llegados a Castilla y León, se advierte una continuidad en la tendencia de los últimos años, aunque

con ciertas variaciones. Así, mientras a finales del siglo XX venían principalmente desde el continente europeo (58,09%), con un 20,02% proveniente de América (10,5% de ellos venía desde Centroamérica) y un 16,3% de África (Bachiller, et al., 2006a), en la actualidad, el 51,91% proviene de Europa, el 29,79% de América (aunque ahora predominan los inmigrantes de América del Sur, con un 23,58%) y el 15,13% de África (INE, 2011). De esta manera, el contingente europeo ha disminuido, aumentando significativamente los inmigrantes provenientes de América, especialmente los del sur de ese continente, situación que repite la tendencia a nivel nacional descrita previamente. En cuanto a los países con mayor representación, destacan Bulgaria (17,24%), Rumanía (16,78%), Marruecos (11,82%) y Portugal (9,23%) (INE, 2011).

En relación al lugar de asentamiento de los inmigrantes llegados a Castilla y León, cabe mencionar en primer lugar que, en la mayoría de los casos, esta comunidad no es su primera opción de destino. Así, los extranjeros suelen elegir esta región como punto de destino secundario, tras intentar encontrar trabajo en Madrid, y en menor medida, en Barcelona y Levante. Posteriormente, y ya llegados a la comunidad autónoma, los extranjeros se instalan preferentemente en las capitales de provincia (Bachiller, et al., 2006a).

En la Tabla 6 se resumen los datos relativos a la evolución de la población inmigrante en las distintas provincias de Castilla y León en los últimos cinco años. Como puede observarse, las provincias con mayor número de extranjeros empadronados a 1 de enero de 2010 son Burgos y Valladolid, quienes en conjunto cuentan con casi el 40% de extranjeros de la comunidad autónoma. Por su parte, Palencia y Zamora son las provincias con menor número de población extranjera, ninguna de las cuales alcanza a albergar a más del 5% del total de inmigrantes de Castilla y León. Respecto al porcentaje de variación del contingente extranjero empadronado en esta comunidad autónoma en el período entre 2006 y 2010, éste alcanza el 59,66% para el territorio total, con un máximo de 79,51% en Ávila y un mínimo de 40% en Salamanca.

Adicionalmente en la Tabla 6 pueden observarse datos relativos a la proporción de inmigrantes dentro de cada provincia, advirtiéndose que Segovia, Soria y Burgos son las que cuentan con un mayor porcentaje de extranjeros entre sus habitantes, mientras que Zamora, Palencia y Salamanca son las que presentan los porcentajes más bajos.

Tabla 6: Evolución y porcentajes de población extranjera empadronada en Castilla y León en el periodo 2006-2010 (último dato publicado, 1 de enero de 2010).

Provincia	2006	2007	2008	2009	2010	% Variación	% en la Provincia	% de la CCAA
Ávila	7.026	8.500	11.782	12.423	12.613	79,51	7,33	7,44
Burgos	20.875	23.680	32.073	34.671	34.566	65,58	9,22	20,39
León	17.201	19.265	23.380	25.080	25.963	50,93	5,20	15,31
Palencia	4.029	4.631	5.998	6.873	7.209	78,92	4,17	4,25
Salamanca	12.504	12.307	15.355	17.319	17.506	40,00	4,95	10,32
Segovia	12.810	15.729	20.451	21.512	21.074	64,51	12,82	12,43
Soria	6.233	6.855	8.420	9.483	9.870	58,35	10,36	5,82
Valladolid	20.793	23.087	29.674	32.288	32.656	57,05	6,11	19,26
Zamora	4.688	5.727	7.669	7.992	8.041	71,52	4,14	4,74
TOTAL	106.159	119.781	154.802	167.641	169.498	59,66	6,62	100

Fuente: Elaboración propia en base a Dirección General de Políticas Migratorias y Cooperación al Desarrollo, 2010; INE, 2011

3.2 Características de la población inmigrante en Castilla y León

Después de revisar los datos más recientes de la inmigración en Castilla y León, resulta de interés analizar la información proporcionada por estudios algo más antiguos que aportan antecedentes respecto a las historias de vida y situación de los inmigrantes en esta comunidad autónoma.

Dentro de esta información, es posible identificar que para la mayoría de los extranjeros, el principal motivo para embarcarse en la aventura migratoria es la búsqueda de trabajo, incluso cuando más del 40% tenía un empleo en su país de origen al momento de venir a España (Dirección General de Estadística, 2009).

En este escenario, aunque en casi el 70% de casos no existía una propuesta previa de empleo que les asegurara el futuro en el lugar de destino (Dirección General de Estadística, 2009), la decisión se ve favorecida por la presencia en España de familiares directos, como hermanos o cónyuges, que ayudan al traslado (Bachiller, et al., 2006b) y facilitan el acceso al trabajo (más

del 60% de extranjeros refiere haber encontrado su primer empleo en España a través de amigos o parientes) (Dirección General de Estadística, 2009).

Por otra parte, la búsqueda de empleo como principal motivo para emprender el traslado de país se aprecia al analizar los datos relativos a la tasa de actividad de la población extranjera (78,46), la cual supera a la española (53,03), tanto en hombres como en mujeres. Así, los inmigrantes participan de la fuerza de trabajo en Castilla y León con mucha mayor intensidad que los propios castellano-leoneses. Sin embargo, estos datos no significan que los extranjeros accedan con facilidad al trabajo. Por el contrario, la información demuestra que, específicamente en Castilla y León, el desempleo es proporcionalmente mayor para los inmigrantes que en el resto de España, ya que, en comparación con los índices nacionales, en esta comunidad autónoma, las tasas de paro son marcadamente inferiores para los españoles, mientras que las de los inmigrantes son prácticamente idénticas a las del total del territorio español. Así, mientras la tasa de paro en Castilla y León es de 12,43 para los autóctonos, en el caso de los extranjeros llega hasta 28,17 (INE, 2009c).

Continuando con la descripción de las actividades laborales de los extranjeros en Castilla y León, cabe destacar que la movilidad laboral de los inmigrantes es muy superior a la de los españoles, lo que se advierte en que una proporción importante de ellos cambia de rama de actividad y que una mínima parte logra permanecer trabajando en la misma empresa donde consiguieron empleo por primera vez en España (Bachiller, et al., 2006b).

Adicionalmente y respecto a las áreas de trabajo en que los extranjeros se desenvuelven, la hostelería y el servicio doméstico son las principales fuentes de empleo para las mujeres recién llegadas, pasando luego a otras ramas como el comercio. Por su parte, los hombres, inicialmente, realizan una multiplicidad de tareas de carácter temporal (actividades agrícolas, ganaderas, venta ambulante, etc.), para pasar luego a la construcción y al trabajo en pequeñas industrias o talleres (Bachiller, et al., 2006a).

Así, una característica relevante de las áreas de trabajo en que se desenvuelven los inmigrantes en Castilla y León es que una proporción importante de ellos ocupa empleos en los que no se requiere cualificación (servicio doméstico, limpieza de edificios, peones de la construcción, peones agrarios, etc.) (Bachiller, et al., 2006b). Lo anterior debe ser considerado tomando en cuenta el nivel educativo de la población inmigrante en esta comunidad autónoma, donde: un 31,1% no tiene estudios o sólo ha alcanzado la educación primaria, un 34,4% ha terminado el segundo ciclo de educación secundaria, y un 15,8% tiene alguna clase de estudios de educación superior

(Dirección General de Estadística, 2009). Estas cifras difieren moderadamente respecto a los datos nacionales, donde la población extranjera sin estudios o que sólo ha terminado la educación primaria es inferior (23%), existe una proporción más alta de individuos que han terminado la educación secundaria (59%) y el porcentaje de sujetos que cuenta con estudios superiores alcanza el 17% (INE, 2009b).

Otro ámbito de relevancia en la vida del colectivo inmigrante es el de la vivienda, donde, generalmente, al inicio cuentan con la ayuda de sus familiares ya asentados en la comunidad autónoma. Posteriormente, y cuando logran conseguir un empleo, los extranjeros suelen trasladarse a vivir en pisos compartidos, siendo menor al 20% la proporción de inmigrantes que logra acceder a una vivienda de alquiler no compartida, para lo cual han tenido que pasar, como media, seis años (Bachiller, et al., 2006a). Lo anterior podría estar relacionado con los precios desorbitados de las viviendas en alquiler, así como con pautas sociales de recelo a la hora de alquilar pisos a inmigrantes, lo cual se fundamenta en razones que van desde cuestiones relativas a hacinamiento, ruidos, suciedad, impagos, etc. Así, encontrar vivienda en alquiler no es una tarea fácil para los extranjeros (Bachiller, et al., 2006b).

Respecto a la configuración familiar de los inmigrantes que viven en Castilla y León, el 52,9% de ellos están casados y el 64,2% tienen hijos (el 37,6% tiene un hijo, el 37,0% tiene dos hijos y el 25,1% tiene tres o más hijos). Entre los inmigrantes que tienen hijos, el 60,4% reside con estos últimos, el 54,6% de ellos vive con un hijo y el 36,9%, con dos (Dirección General de Estadística, 2009).

En cuanto a la posibilidad de integración del colectivo inmigrante en la sociedad castellano-leonesa, la mayoría de los extranjeros señala que tiene buena relación con los españoles con los que se vincula habitualmente (compañeros de trabajo, vecinos, etc.). Sin embargo, un quinto de la población extranjera refiere tener nula o escasa interacción no sólo con españoles, sino también con otros inmigrantes de procedencia diferente a la propia, lo cual, en la mayoría de los casos y según los propios extranjeros, se debe a su falta de deseo de integración y a que prefieren centrarse en sus trabajos y vivir al margen de la sociedad en la que habitan (Bachiller, et al., 2006b). Lo anterior se advierte, por ejemplo, en que el 91,4% de los inmigrantes residentes en Castilla y León no participa en asociaciones orientadas a extranjeros (organizaciones de ayuda al inmigrante y clubs deportivos, principalmente), y en que sólo el 16,7% forma parte de organizaciones no orientadas a extranjeros (ONGs, grupos

educativos y culturales, actividades políticas, sindicales o vecinales, etc.) (Dirección General de Estadística, 2009).

Sin embargo, cabe destacar que el vivir al margen de la sociedad española se da en mayor medida en el colectivo marroquí, y en menor proporción, en los latinoamericanos de color, lo cual podría indicar un componente xenófobo y/o racista, debido a la falta de conocimiento de otras culturas por parte de los ciudadanos castellano-leoneses. Así, aunque los comportamientos racistas en Castilla y León han sido una excepción, el racismo como actitud individual sí parece ser un hecho frecuente, lo cual se manifiesta, por ejemplo, en que el 60% de los extranjeros perciban comportamientos racistas en la región o refieren haber sufrido un trato discriminatorio por parte de los españoles. Lo anterior varía según el lugar de procedencia de los inmigrantes, con un máximo del 90% para los marroquíes, mientras que menos de un 30% de los latinoamericanos refiere haber vivido tales experiencias. Dichas situaciones se refieren principalmente a miradas, insultos, desconfianza, dificultad para hacer amigos o falta de atención y respeto por parte de comerciantes y empleadores (Bachiller, et al., 2006b).

En este escenario, es posible señalar que la sociedad castellano-leonesa está abierta a la llegada controlada de inmigrantes, prefiriendo eso sí, algunos colectivos por sobre otros (latinoamericanos y europeos del este por sobre los extranjeros del norte de África). Lo anterior da pie a la existencia de dos percepciones contrapuestas frente a los inmigrantes: por una parte, se valora positivamente su aporte a la economía de la comunidad autónoma, el que rejuvenezcan a una sociedad envejecida, así como el que trabajen en empleos poco valorados o donde falta mano de obra cualificada; pero por otro lado, se mantienen actitudes de recelo y se consolidan discursos negativos y estereotipados (Bachiller, et al., 2006b).

Para terminar el análisis de las características de la población inmigrante de Castilla y León, resulta necesario señalar que, a pesar de las dificultades que conlleva la empresa migratoria y las situaciones de discriminación y recelo que dicen sentir los extranjeros en esta comunidad autónoma, la mayoría no tiene intención de regresar definitivamente a su país de origen y sólo piensan en viajar a él de visita. Así, el 84,6% de los inmigrantes residentes en Castilla y León piensa permanecer en España en los próximos cinco años, mientras que sólo un 5,3% tiene intención de regresar a su país de nacimiento. Adicionalmente, son escasos los extranjeros que se plantean desplazarse a otros países de la Unión Europea (Bachiller, et al., 2006b). Todo lo anterior da cuenta de que los

extranjeros que han llegado a Castilla y León, en su mayoría, están aquí para quedarse, traer a sus familias y establecerse de manera definitiva.

3.3 Plan Integral de Inmigración en Castilla y León

Para terminar la revisión de la situación de los inmigrantes en Castilla y León, es necesario hacer referencia al Plan Integral de Inmigración de Castilla y León 2005-2009, aprobado en Abril de 2005 por el Consejo de Gobierno de la Junta de Castilla y León (JCyL, 2005). Dicho documento desarrolla una serie de medidas que buscan favorecer la plena integración social, laboral y personal de la población inmigrante, como sujeto de derechos y obligaciones. En él, se aborda la inmigración como una oportunidad, tanto para la sociedad castellano-leonesa, como para los extranjeros, intentando coordinar las actividades autonómicas dirigidas a este colectivo mediante la utilización racional y eficiente de los recursos existentes. Así, el Plan Integral de Inmigración de Castilla y León busca organizar la labor de los diferentes órganos vinculados a la integración de los extranjeros en la sociedad castellano-leonesa, es decir, las competencias de las Consejerías de Presidencia y Administración Territorial, de Economía y Empleo, de Familia e Igualdad de Oportunidades, de Educación, Sanidad, Fomento y de Cultura y Turismo (JCyL, 2005).

Dentro de los principios de actuación que guían el Plan se encuentra la igualdad de trato, que pone énfasis en que la integración de los extranjeros se produzca en igualdad con los nacionales, tanto en derechos, como en obligaciones y oportunidades. Otro principio de actuación es el del diálogo y la participación social, que plantea la consideración de las organizaciones empresariales y sindicales más representativas de la comunidad autónoma como referente para alcanzar un consenso en las líneas de trabajo que se sigan. Con esto se pretende difundir los objetivos del Plan, normalizar la implantación de la política migratoria y comprometer a toda la sociedad en su ejecución, transmitiendo una visión positiva de la inmigración como una situación que contribuye al crecimiento demográfico y económico, así como al desarrollo cultural de la comunidad autónoma. Finalmente, el último principio de actuación del Plan es el de una concepción integral del fenómeno, intentando cubrir todos los campos de necesidades de la población extranjera para poder brindar una respuesta integrada que propicie el uso de recursos de manera eficiente (JCyL, 2005).

Finalmente, entre los objetivos del Plan Integral de Inmigración de Castilla y León 2005-2009 se señala la inserción laboral como primer paso para garantizar una integración efectiva y ordenada; la integración social como estrategia para facilitar el desarrollo de los inmigrantes y el logro de un contacto pleno con la sociedad castellano-leonesa; el conocimiento de la realidad migratoria en Castilla y León para la realización de estrategias adecuadas a la situación de los extranjeros; y el fomento de los valores positivos de la inmigración, sensibilizando a la sociedad española y rechazando toda forma de racismo, xenofobia o discriminación (JCyL, 2005).

Lamentablemente, hasta la fecha no se ha encontrado información que dé cuenta del cumplimiento o no de estos objetivos, y tampoco ha sido posible conseguir datos respecto a la elaboración de un nuevo Plan para el período 2010-2013. Es posible hipotetizar que la crisis económica vivida por España en los últimos años y la consecuente disminución del flujo de extranjeros llegados al territorio, hayan llevado a la administración a enfocar sus acciones a la recuperación económica, dejando momentáneamente de lado el trabajo de integración del colectivo extranjero.

4 A MODO DE SÍNTESIS

- La migración, entendida como el desplazamiento geográfico de individuos que involucra el traslado de un país a otro, es tan antigua como la historia de la humanidad.
- El ser humano ha migrado a lo largo y ancho del planeta motivado por cambios climáticos, nuevos o mayores recursos, oportunidades comerciales, creencias religiosas, aspiraciones políticas, etc. Sin embargo, en la actualidad, la migración tiene que ver con la desigualdad que existe en el mundo, lo cual lleva a que, para muchas personas, el abandono de sus hogares sea la única forma de mejorar su calidad de vida.
- Durante el último siglo se han comenzado a instaurar restricciones al traslado de personas, las cuales se basan en el agotamiento de recursos en los lugares de destino, presiones en el mercado de trabajo, e incluso, sentimientos populares negativos hacia los inmigrantes. Estas restricciones han llevado a que, a pesar de las facilidades que el mundo moderno puede traer para el desplazamiento de individuos, las cifras totales de inmigrantes permanezcan relativamente estables durante los últimos cien años.

- Respecto a la migración en España, cabe señalar que, inicialmente, éste fue país de origen de un importante contingente de individuos. Sin embargo, en la actualidad se ha convertido en Estado receptor de extranjeros, con un 12,2% de población inmigrante, lo cual la ha llevado a ser la nación de la Unión Europea que más ha contribuido al aumento de extranjeros en este continente.
- La capacidad de atracción de extranjeros que tiene España se basa en su rápido crecimiento económico; las características demográficas de la población española, envejecida y con importantes vacíos en su estructura por edad; los requerimientos de unos mercados de trabajo heterogéneos; y las políticas de admisión migratoria, que, tomando en cuenta el entorno Europeo, podían ser consideradas “generosas”.
- En este escenario, España ha sido capaz de recibir enormes cantidades de inmigrantes extranjeros, quienes están cambiando la composición de la población y la fisonomía de sus barrios, convirtiendo a este fenómeno en uno de los temas sociales de mayor interés, preocupación y debate público.
- Los inmigrantes han contribuido al crecimiento de la población, al crecimiento económico del país y a la atención de las personas dependientes. Asimismo, han llevado a que la sociedad española se vuelva más heterogénea, más diversa y más compleja.
- En cuanto a la legislación sobre inmigración en España, ésta es relativamente joven y ha sufrido una serie de modificaciones en los últimos años, pasando de una normativa integradora y garante de los derechos de los extranjeros, a una ley con énfasis en el control de flujos, y el establecimiento de distintas categorías de ciudadanos, cada uno con derechos diferenciados.
- Respecto a la inmigración en Castilla y León, aunque en comparación con la media nacional, la presencia de inmigrantes extranjeros en Castilla y León es bastante reducida, las repercusiones en la evolución demográfica ya están siendo manifiestas, jugando un papel destacado en el mantenimiento de la población.
- En este sentido, una de los elementos que caracteriza la inmigración en esta comunidad autónoma es la juventud del colectivo, así como la presencia de familias, lo cual da cuenta de la intención de los extranjeros de establecerse definitivamente.
- Finalmente, cabe destacar los esfuerzos de la Administración en Castilla y León por enfrentar el fenómeno migratorio, tomándolo como una oportunidad

de desarrollo y enriquecimiento. Así, se ha elaborado un Plan integral que busca abordar el fenómeno de manera global, considerando todas sus repercusiones e intentando responder a las necesidades de los extranjeros, integrándolos y brindándoles un espacio en el que encuentren las oportunidades que buscaban al emprender la aventura migratoria. Lamentablemente, no ha sido posible conseguir información respecto al impacto de dicho Plan en la sociedad castellano-leonesa.

CAPÍTULO II: ADOLESCENCIA E INMIGRACIÓN

Después de contextualizar la presencia de individuos extranjeros en territorio español, y más específicamente en Castilla y León, resulta necesario analizar qué ocurre con los sujetos que se trasladan de un territorio a otro cuando son menores de edad, y más específicamente, qué ocurre con ellos durante la adolescencia, considerando la complejidad propia de este momento del ciclo vital.

Así, en el caso de los menores inmigrantes que han experimentado una socialización primaria en sus países de origen, rodeados de sus familias y con pautas culturales reconocibles y comprensibles para ellos y todo su entorno, el traslado a otro país implica vivir la experiencia trascendental de la migración, el cambio de país, la pérdida de referentes y de muchas de las personas significativas de sus entornos, para encontrarse con una nueva cultura, normas sociales diferentes, desequilibrios familiares y, en muchos casos, una serie de prejuicios y episodios de discriminación que dificultan el proceso.

En el caso de los adolescentes inmigrantes, todos estos desafíos se dan en un momento en que están ocurriendo cambios importantes debidos al desarrollo, tanto en términos físicos, cognitivos, sociales y psicológicos, todos los cuales llevan a experimentar una crisis de identidad donde los individuos buscan definir quiénes son. Dicha definición se podría ver dificultada en la medida que el entorno en el que se lleva a cabo proporciona modelos y pautas diversas (y a veces contradictorias) provenientes de la cultura de origen y la de destino.

A continuación se analizarán estos temas, partiendo por una breve revisión de los principales desafíos que se presentan al adolescente durante esta etapa del ciclo vital, todos los cuales derivarán en una crisis de identidad. Posteriormente se abordarán dos de los elementos que se dan específicamente en el caso de los menores inmigrantes, como son la propia experiencia migratoria y el proceso de aculturación que ocurre cuando ya se han instalado en el lugar de destino y se produce el encuentro con la nueva cultura. Finalmente se revisará la bibliografía existente respecto a cómo configuran su autoconcepto y autoestima los adolescentes inmigrantes, así como de qué manera su historia de migración influye en la forma de enfrentar y resolver la crisis de identidad propia de esta etapa del ciclo vital.

1 ADOLESCENCIA COMO ETAPA DEL CICLO VITAL

La adolescencia es un período de aparición y duración variable, que va desde la infancia hasta la vida adulta, y se caracteriza por profundos cambios en el desarrollo físico, cognitivo, moral, social, psicosexual y afectivo de los sujetos. Todos estos cambios influyen en la forma de ser de los individuos y en la manera en que estos se relacionan con la sociedad, llevando a experimentar una sensación de inconsistencia personal y discontinuidad social que contribuye al desarrollo de una crisis de identidad. Esta crisis puede entenderse como una fase normal del desarrollo, constituyéndose en un proceso de crecimiento que implica una reestructuración y emergencia de nuevas capacidades, pero para superarla de manera exitosa, el individuo debe lograr definirse a sí mismo mediante la integración de los elementos de identificación e identidad atribuidos por otros y adquiridos por el propio sujeto en fases anteriores de su desarrollo y experiencia (Erikson, 1956, 1968).

A continuación se revisarán los principales procesos vividos por los adolescentes en los diferentes ámbitos de sus vidas con el fin de explicar la forma en que éstos influyen en el desarrollo de una crisis de identidad en esta etapa del ciclo vital. Estos procesos se dan paulatinamente en todos los ámbitos de la vida del adolescente y van influyendo unos sobre otros. Sin embargo, para su revisión y análisis se abordarán por separado.

Posteriormente, se revisarán elementos propios de la experiencia migratoria que podrían dificultar y aportar complejidad a este proceso.

1.1 Desarrollo Físico

El inicio de la adolescencia se relaciona con los cambios físicos y biológicos propios de la pubertad, que comienzan a dar cuenta del desarrollo sexual. Se acelera el crecimiento físico provocando modificaciones en el cuerpo, y comienzan a manifestarse cambios hormonales y a desarrollarse las características sexuales primarias y secundarias (Feldman, 2007).

Todos estos cambios tienen un importante impacto a nivel psicológico y afectan la forma de pensar, sentir y actuar de los adolescentes, pero también la manera en que el entorno se relaciona con ellos. A partir de esto, resulta comprensible que se produzca una crisis de identidad corporal, la cual tiene que ver con la inseguridad y el desconcierto que provocan los cambios. El cuerpo se convierte en un extraño, por lo que los adolescentes deben revisar y

reconciliarse con la imagen que tienen de su propia apariencia corporal. La adaptación al nuevo cuerpo es un proceso lento, que en muchas ocasiones lleva a sentir impotencia e, incluso, despersonalización (Loayssa y Echagüe, 2001).

En este sentido, Aberasturi (1991) habla del “duelo por el cuerpo infantil perdido” el cual se deriva de la imposición biológica que hace que aún con una mente infantil, el adolescente alcance una apariencia cercana a la de un adulto. Dicho duelo se relaciona con que antes de este proceso, el niño ya se encontraba familiarizado con su cuerpo, con sus destrezas y limitaciones, y su apariencia física no le generaba mayor preocupación (Galarcio, 2006). Ahora, para el adolescente toda esta situación cambia, surge una importante preocupación por su físico, por sus características y desarrollo, sus semejanzas y diferencias respecto al cuerpo de los demás (Feldman, 2007; Palacios, 1990).

Asimismo, existe una búsqueda de figuras de identificación, que lleva a establecer comparaciones con modelos de belleza conocidos y valorados por la moda vigente (Feldman, 2007). Estas comparaciones harán que el adolescente se sienta más comfortable con su propio cuerpo cuanto más se parezca a dichos estereotipos de belleza, o cuanto más se acerque a lo que es habitual en su contexto (Palacios, 1990). Evidentemente estas comparaciones producen incomodidad ya que los estándares de “belleza” determinados por la sociedad proyectan una imagen que, en la mayoría de los casos, representa cuerpos perfectos e inalcanzables para gran parte de los sujetos. Así, la presión social hace que los adolescentes estén en constante disconformidad con su cuerpo y en búsqueda de un estado casi inalcanzable (Galarcio, 2006).

Adicionalmente, la aceptación del nuevo cuerpo y la búsqueda de figuras de identificación se acompaña de mayor preocupación por la moda y los accesorios, ya que éstos identifican a los adolescentes con determinados estilos, permitiéndoles proyectar parte de su personalidad e identificarse con grupos específicos (Galarcio, 2006). Lo anterior se aprecia claramente en las diferentes tendencias o modas existentes entre los jóvenes, surgiendo diversos grupos que se caracterizan e intentan diferenciarse con estéticas particulares, tales como los punk, góticos, latinos, entre otros.

Por otra parte, el desarrollo físico lleva aparejado el desarrollo sexual, el cual debe ser entendido en el contexto en que se produce y según las influencias de la sociedad adulta. Así, como plantea García Zabaleta (2004), entre los factores sociales que influyen en la sexualidad de los adolescentes se encuentra la familia, con sus actitudes sobre la sexualidad y el género (incluidos aspectos como los roles sexuales, la distribución del poder y la comunicación entre hombres y mujeres), las cuales influirán en el modo en que los adolescentes se

desarrollan sexualmente. Asimismo, los progenitores funcionan como modelos de rol para los hijos, ofreciendo imágenes que influirán de manera significativa en el desarrollo sexual de los adolescentes (García Zabaleta, 2004).

Todos los cambios descritos pueden tener una incidencia relevante en el desarrollo de la personalidad, mediante la configuración de una determinada imagen corporal y sexual, la cual influirá en la formación del autoconcepto, la autoestima y la confianza en sí mismo, contribuyendo al desarrollo de una crisis de identidad propia de este momento del ciclo vital (Alonso, 2005; Loayssa y Echagüe, 2001).

1.2 Desarrollo Cognitivo

A nivel cognitivo surgen capacidades que permiten a los adolescentes alcanzar una nueva forma de pensar y razonar sobre la realidad. Gracias a la maduración biológica y las experiencias de vida, en el período comprendido entre los 12 y los 15 años comienza a aparecer el *pensamiento operatorio formal* (Carretero y León, 2006; Feldman, 2007). Así, existe una evolución desde un pensamiento inductivo y dirigido hacia la realidad, hacia un pensamiento deductivo, hipotético y de lo posible, que se caracteriza por (Alonso, 2005; Carretero y León, 2006; Delval, 2004; Feldman, 2007):

- *La realidad como un subconjunto de lo posible:* Esta característica permite que el adolescente no sólo tome en cuenta los datos reales presentes, sino que además prevea todas las situaciones y relaciones causales posibles entre sus elementos.
- *El carácter hipotético-deductivo:* Los adolescentes son capaces de formular diversas explicaciones para una situación determinada, es decir, plantear diferentes hipótesis, para luego someterlas a prueba y comprobarlas empíricamente. Dicha confirmación requiere la aplicación de un razonamiento deductivo que permita identificar las consecuencias de las acciones realizadas sobre la realidad. Así, en lugar de actuar por ensayo y error, las actuaciones del adolescente estarán planificadas y dirigidas por sus conjeturas.
- *El carácter proposicional:* La utilización de un razonamiento sobre lo posible exige que sea verbal, por lo que los adolescentes utilizan proposiciones verbales para expresar sus hipótesis y los resultados que obtienen. Así, el adolescente trabaja intelectualmente con representaciones proposicionales de los objetos, por lo que no necesita comprobar experimentalmente todas

las acciones posibles, sino que puede sustituirlas por conclusiones de razonamiento expresadas verbalmente. En este sentido, el lenguaje es el vehículo ideal para estas representaciones, desempeñando un papel esencial en el pensamiento formal.

Todas estas nuevas capacidades cognitivas influirán en la conducta del adolescente, permitiéndole comprenderse mejor a sí mismo, a través del desarrollo de la *metacognición*. Dicha destreza se refiere al conocimiento que tiene el individuo acerca de sus propios procesos mentales y su habilidad para supervisar su cognición, y es la responsable de que en esta etapa del ciclo vital los adolescentes se vuelvan especialmente introspectivos, egocéntricos y conscientes de sí mismos (Feldman, 2007). Esta capacidad de introspección que permite reflexionar críticamente sobre el propio pensamiento, posibilita el descubrimiento de la propia intimidad, un espacio interior donde el adolescente no depende de nadie y es libre para explorarlo egocéntricamente (Alonso, 2005).

Gracias a esta mayor conciencia de sí mismos, los adolescentes podrán reflexionar y comprender sus propios comportamientos como el resultado de la interacción entre sus capacidades y los factores situacionales. A partir de esto, lograrán controlar mejor sus impulsos, organizar las conductas de forma planificada, adquirir mayor consistencia en los diferentes ámbitos en que se desenvuelven, y asumir un rol activo y crítico frente a sí mismos y el mundo. Asimismo, podrán proyectarse a futuro, ampliándose la perspectiva del tiempo, trascendiendo lo inmediato y concreto (Philip Rice, 2000).

Por otra parte, el desarrollo intelectual que se produce en este período supone la utilización de un pensamiento abstracto a partir del cual el individuo empieza a elaborar sus propias teorías y sistemas de creencias, tanto en el terreno personal como en el ámbito religioso y sociopolítico (Alonso, 2005; Delval, 2004). Así, la adquisición del pensamiento formal permitirá desarrollar una mayor comprensión de ideas sociales y adoptar valores personales que sirvan de guía a la acción. El adolescente podrá comprender que la realidad es sólo una de las alternativas posibles, y que por lo tanto, puede ser modificada. A partir de esto, comenzará a evaluar el funcionamiento de diversas instituciones como la familia, la escuela, o el estado, cuestionándose frecuentemente las reglas y a las figuras de autoridad. Así, se buscarán inconsistencias en las explicaciones de otros, las evaluaciones de las personas del entorno serán más rigurosas y se aprovechará cualquier situación para discutir y ejercitar el pensamiento crítico, todo lo cual podría explicar el inconformismo o rebeldía propia de esta edad (Feldman, 2007; Philip Rice, 2000).

En estas circunstancias y con todas estas nuevas habilidades, el adolescente estará preparado cognitivamente para enfrentar la crisis de identidad propia de este período.

1.3 Desarrollo Social

Otro ámbito importante en el desarrollo adolescente es el social, donde los jóvenes comienzan a consolidar su capacidad general frente al mundo y establecen su adaptación y ajustes al entorno. Se van internalizando las pautas culturales, se adquieren habilidades sociales y comienzan a desempeñarse nuevos roles, todo lo cual contribuye al desarrollo de la autonomía y eficiencia frente al medio. Lo anterior se acompaña de cambios en las relaciones que el adolescente establece con las personas de su entorno, tanto a nivel familiar como en su grupo de pares, adquiriendo cada vez mayor autonomía e independencia frente a ambos (Alonso, 2005).

Con respecto al desarrollo de la autonomía familiar, durante esta etapa comienza una redefinición de los roles a partir del cuestionamiento de las figuras parentales. Lo anterior se debe a que, desde el punto de vista biológico e intelectual, el adolescente comienza a encontrarse en la misma situación que los adultos de su entorno, lo cual le permite configurar imágenes más realistas y objetivas de ellos, reconociendo sus virtudes y defectos, y pudiendo cuestionar las reglas, normas y el poder parental, así como las formas de ejercer este poder. Dichos cuestionamientos van a ir acompañados de argumentos cada vez más sólidos y elaborados, los cuales surgen de las nuevas capacidades cognitivas desarrolladas, referidas a la posibilidad de diferenciar lo real de lo posible y concebir alternativas al funcionamiento de la propia familia (Delval, 2004). A partir de lo anterior, tradicionalmente se ha hablado de una inevitable confrontación entre padres e hijos adolescentes, sin embargo, aunque las relaciones se transforman de forma considerable durante esta etapa, estos cambios no implican necesariamente ruptura de lazos familiares ni una desvinculación familiar. De hecho, los adolescentes seguirán identificándose con sus padres y viéndose influidos por ellos cuando se trata de cuestiones valóricas, su educación o el futuro (Musitu, Estévez, Martínez y Jiménez, 2006).

Dichos cambios en las relaciones entre padres e hijos hacen referencia a una disminución de la asimetría en las relaciones, mayor acceso de los jóvenes a una cierta autonomía y el reconocimiento mutuo del estatus. La autoridad unilateral y jerarquía vertical establecida entre niños y adultos durante las

primeras etapas del ciclo vital se va sustituyendo por la reciprocidad, la jerarquía horizontal y la negociación cooperativa. Con esto, al mismo tiempo que el adolescente descubre sus propios límites, va reconociendo los de sus padres (Musitu, et al., 2006).

Otro aspecto importante del desarrollo social en esta fase de la vida es el grupo de pares, ya que proporciona apoyo afectivo al adolescente, permite compartir experiencias y situaciones similares, ayuda a disminuir la ansiedad de este período y posibilita la objetivación del concepto de sí mismo, al permitir el conocimiento de capacidades e intereses, lo cual contribuye a la conformación de un ideal de yo más realista. Además, los amigos posibilitan el ejercicio de roles en el grupo y en las relaciones heterosexuales, y permiten que el sujeto observe conductas en otros para probarse a sí mismo posteriormente (Giró, 2011; Musitu, et al., 2006).

Adicionalmente, Medina (2006) refiere que el adolescente necesita sentirse perteneciente a un grupo que le acoge y le identifica como miembro del mismo, para neutralizar la vivencia de vacío existencial, abandono y soledad. Así, sentirse parte de un grupo le permitirá enfrentar el miedo al aislamiento y a la vez, ayudará al adolescente a definirse a sí mismo a partir de las características que definen al grupo con el que se identifica (Medina, 2006).

Los cambios en las relaciones sociales y los nuevos roles que los adolescentes comienzan a desempeñar en su interacción con la sociedad en la que viven, también son factores que influyen en el desarrollo de la crisis de identidad durante la adolescencia.

1.4 Desarrollo Psicológico

El desarrollo psicológico durante la adolescencia se centra en la configuración del autoconcepto y autoestima, todo lo cual contribuirá al desarrollo de la identidad del adolescente.

El autoconcepto puede definirse como el conjunto de aspectos cognitivos o descriptivos que el individuo elabora sobre sí mismo (León, Felipe, Gómez, Gonzalo y Latas, 2007). Es un sistema de actitudes que los sujetos tienen sobre ellos mismos, en el que describen lo que ven, en términos de sus características físicas, su personalidad, sus habilidades, sus rasgos, sus roles y su estatus social (Philip Rice, 2000). Dichas representaciones se van desarrollando a partir del análisis, valoración e integración de la información derivada de la experiencia personal, pero también del feedback de los otros significativos (Calderón, 2009).

Esto último implica que el autoconcepto tiene una parte importante derivada de las interacciones sociales y se desarrolla en función de cómo los otros reaccionan ante el sujeto (Musitu, et al., 2006).

Durante la adolescencia, las modificaciones físicas, cognitivas y sociales ya descritas, llevan a que el adolescente deba revisar el autoconcepto formado durante la niñez, incorporando los múltiples cambios que han ocurrido en su forma de ser y las distintas reacciones y consecuencias que ellos provocan en su entorno. Así, al inicio de este período existiría una desestructuración de la visión que el adolescente tiene de sí mismo, la cual se basa en la nueva imagen corporal a la que se enfrenta, los nuevos intereses y motivaciones que aparecen (muchas veces contradictorios o cambiantes), las nuevas capacidades que va adquiriendo, los nuevos roles y ámbitos sociales en los que se desenvuelve, etc. (Oliva, 2006). Todo lo anterior lleva a que los chicos y chicas tengan la sensación de no saber quiénes son y qué quieren, y que a partir de esto, busquen activamente la comprensión de la situación que están viviendo y el conocimiento de sí mismos, intentando configurar una imagen organizada y estable que integre todos los cambios que se están produciendo.

Adicionalmente, la capacidad para distinguir entre la visión que los adolescentes tienen de sí mismos y la perspectiva de los demás, permite que tomen en cuenta ambos enfoques para configurar una visión más amplia y completa sobre quiénes son, con lo que el autoconcepto comienza a incorporar diversos aspectos, convirtiéndose en una representación cada vez más organizada y coherente (Feldman, 2007; Philip Rice, 2000).

A partir de todo lo anterior, el adolescente logrará un autoconcepto que considere tanto su forma de ser, como la realidad en la que se encuentra inserto y las relaciones que mantiene con otros y con la sociedad en general.

Por otra parte, todos los procesos y logros referidos al autoconcepto influirán en la autoestima del adolescente, concepto definido por Fierro (1990) como el conjunto de juicios, sentimientos y valoraciones evaluativas que las personas hacen de sí mismas. Así, la autoestima se presenta como la conclusión final de la autoevaluación y se define como la satisfacción personal del sujeto consigo mismo, la eficacia de su propio funcionamiento y la autoaprobación (Musitu, et al., 2006).

Este concepto ha sido asociado de manera positiva con el coeficiente intelectual, el rendimiento escolar, la ejecución en tareas cognitivas, la sensación de control interno y la adaptación; mientras que se correlaciona de forma negativa con la ansiedad, depresión y la indefensión (Fierro, 1990). De manera adicional, y específicamente durante la adolescencia, se advierte un descenso

en la autoestima, el cual ha sido relacionado, en primer lugar, con los cambios físicos que ocurren en los adolescentes, la nueva imagen corporal que deben enfrentar y las evaluaciones que hacen de ésta a partir de los modelos sociales existentes. Asimismo, la autoestima también se ve afectada por los cambios en el contexto escolar, referidos principalmente, a la transición entre la escuela primaria y la secundaria. Este cambio lleva a los adolescentes a afrontar nuevas circunstancias, nuevos profesores y métodos educativos, mayores exigencias y una elevada competitividad, tanto en términos académicos, como deportivos, sociales, etc. Finalmente, otro aspecto que podría determinar el descenso de la autoestima al inicio de la adolescencia es el comienzo de las relaciones heterosexuales, lo cual llevará a los adolescentes a cuestionar su atractivo y la posición que ocupan en el grupo de pares (Alonso, 2005; Musitu, et al., 2006; Philip Rice, 2000).

Posteriormente, gracias a la configuración de un autoconcepto cada vez más sólido e integrado en el que se reconocen tanto los defectos como las virtudes, y donde los ideales son cada vez más realistas, la autoestima logra aumentar respecto a la etapa inicial de la adolescencia (Alonso, 2005; Musitu, et al., 2006; Philip Rice, 2000), lo cual resulta positivo para enfrentar la crisis de identidad propia de este período.

1.5 Crisis de Identidad

Todos los cambios y procesos vividos durante este período y que han sido descritos brevemente en los apartados anteriores, van a desembocar en una crisis de identidad (Erikson, 1980). Así, la imagen corporal emergente, el nuevo estilo de pensamiento, el cuestionamiento a los principios, los nuevos roles adoptados tanto en la familia como en el grupo de pares y el desarrollo del autoconcepto, llevan al adolescente a sentirse inestable en su forma de ser, siendo necesaria una revisión de su identidad personal.

La identidad implica una unidad y continuidad del yo frente a los cambios del ambiente y del crecimiento individual, y es el resultado de la integración de los distintos aspectos del yo, en la cual se van sintetizando las experiencias anteriores (Delval, 2004).

Según Erikson (1980), la identidad es una definición estable de uno mismo que se elabora durante la adolescencia como elemento constituyente de la personalidad de los individuos. Para este autor, el desarrollo de la identidad en el adolescente depende de la evolución de tres componentes: *integridad*, referida

a la emergencia de un sentimiento de unidad interior que integra la conducta en un todo coherente; *continuidad*, entendida como la adquisición de un sentimiento de continuidad temporal que enlaza el presente, el pasado y el futuro, y que conduce al adolescente a tomar conciencia de seguir una trayectoria de vida que tiene un sentido y una dirección; e *interactividad*, como la correspondencia entre las concepciones que sostiene el individuo sobre sí mismo y aquellas que mantienen sobre él las personas significativas de su entorno (Musitu, et al., 2006). Este último componente hace referencia a la necesidad de reconocimiento, lo que quiere decir que, para que la identidad de un individuo sea estable se requiere que sea reconocida por los demás, y además, es fundamental que dicho reconocimiento externo concuerde con lo que el propio individuo piensa de sí mismo (Merino, 2002).

Continuando con el concepto de identidad, es posible entenderla desde dos enfoques: el colectivo y el individual (Merino, 2002). En el primero de ellos, la *identidad colectiva*, surge desde el discurso social y político y se utiliza para hacer referencia a los elementos de identidad comunes en un grupo. Por su parte, la *identidad individual* describe las dimensiones esenciales de la conciencia de los sujetos, por lo que el sentido de identidad consiste en que el individuo esté razonablemente seguro del tipo de persona que es, de aquello en lo que cree y de qué quiere hacer con su vida. Supone una visión integrada de aptitudes y capacidades, de valores y preferencias, y de un análisis de los recursos y demandas sociales en el entorno en que se está inmerso. Esta concepción bien integrada y organizada de uno mismo, compuesta de valores, creencias y metas con las que el individuo está comprometido sólidamente, permite dar continuidad y consistencia al sentir, pensar y actuar (Luján, 2002).

Adicionalmente, Taylor (1996, citado en Merino, 2002) señala que la identidad individual define el mundo moral de los sujetos, ya que es a partir de ella que se establece una escala de valores en la que queda reflejado aquello que resulta más o menos importante para cada persona. Así, a partir de la propia identidad cada individuo se permitirá o prohibirá determinadas conductas o acciones, lo que implica que, en cierta medida, la identidad contribuye a configurar la visión de mundo de los sujetos (Merino, 2002). Lo mismo plantea Berzonsky (1997, citado en Briones, 2010) al señalar que la identidad es un elemento de autorregulación que permite seleccionar el camino a seguir en la vida y afrontar fallos y pérdidas.

Identidad individual y colectiva se encuentran unidas indisolublemente, pues al configurar las identidades individuales, los sujetos deben establecer preferencias y compromisos con entidades colectivas (Terrén, 2011). En este

sentido, la identidad individual se configura tomando en cuenta el entorno, pues todos los sujetos necesitan ser aceptados, identificarse con otros y ser reconocidos por las personas significativas que los rodean (Merino, 2002). Esta vinculación entre identidad individual y colectiva tiene que ver con que la primera de ellas involucra tanto la singularidad (lo que hace diferente y única a cada persona) como la homogeneidad (lo que se comparte con otros y permite ubicar a la persona como parte de un grupo de referencia). Así, la identidad individual es, por un lado, una construcción personal que involucra el reconocimiento de la singularidad, la unicidad y la exclusividad que permiten a un individuo saberse único, pero a la vez, también es una construcción social, en tanto recoge los atributos que una sociedad emplea para establecer categorías de personas (identidad étnica, identidad de género, identidad nacional, etc.), de manera que un individuo puede identificarse con un determinado grupo y diferenciarse de otro. A partir de lo anterior, cada sujeto desarrolla un sentido personal de sí mismo en función de sus experiencias, de su historia, de sus características y de sus percepciones, así como en función de sus interacciones y de los valores y normas que rigen su cultura (Rocha, 2009).

En este escenario, conviene hacer referencia a los planteamientos de Tajfel (1981, citado en Briones, 2010), sobre la identidad individual, quien, para explicar el vínculo entre la formación de la identidad y el entorno social en que los individuos se desenvuelven refiere que existe una *identidad personal*, que contiene las metas, valores y creencias del individuo y se basa en las comparaciones interpersonales (Sandín, 1997); y una *identidad social*, referida a los grupos con los que el sujeto se identifica, es decir, se deriva del conocimiento de la propia pertenencia a un determinado grupo social (o grupos), junto al significado valorativo y emocional asociado a dicha pertenencia. A partir de lo anterior, cada persona negocia su propia identidad con el contexto en el que se desenvuelve hasta encontrar un punto de equilibrio en donde la identidad personal y la del grupo de pertenencia resultan coherentes (Merino, 2002).

Respecto a la relación entre identidad y entorno social, Giró (2006) señala que la configuración de la identidad se realiza mediante una búsqueda de sí mismo que necesariamente pasa por la interacción con los otros, que actúan como modelos y espejos. En el caso de los adolescentes, lo anterior se manifiesta en que necesitan experimentar diferentes roles, propios o adscritos, dados o impuestos, cambiando de actitudes y comportamientos como una forma de experimentación y búsqueda. Esta experimentación es la que permite la exploración de alternativas a partir de las cuales es posible asumir compromisos con diversos valores y con un proyecto de futuro (Philip Rice, 2000; Terrén, 2007).

En este sentido, Marcia (1996) plantea que existen dos variables que determinan la manera en que se realiza la revisión de la propia identidad: La primera de ellas es la “*crisis*” o período en el que los adolescentes intentan elegir entre las diversas alternativas, por lo que corresponde a una etapa de búsqueda. La segunda es el “*compromiso*” o grado de implicación personal que muestra el individuo con determinados valores, ideologías o proyectos de vida. A partir de estas dos variables pueden existir cuatro diferentes estatus de identidad (Philip Rice, 2000): *identidad difusa*, definida como un estado en que no se ha experimentado crisis ni se han adquirido compromisos, por lo que puede considerarse una fase característica de las primeras etapas de la adolescencia; *identidad hipotecada*, la cual surge cuando se han asumido compromisos pero sin haber experimentado una crisis (sin existir búsqueda de valores e ideologías), lo que implica una apropiación de proyectos de vida ajenos, generalmente, debido a la presión familiar o social; *moratoria*, referida a un estado donde los sujetos se encuentran en un período de exploración de las alternativas antes de adoptar compromisos; y *logro de Identidad*, donde se ha experimentado una moratoria psicológica, se ha resuelto la crisis de identidad evaluando detenidamente varias alternativas y elecciones, y se ha llegado a conclusiones y decisiones propias, las que surgen desde la autoaceptación, la autodefinición estable y el compromiso con valores, una ideología o un proyecto de vida.

Adicionalmente, la experiencia psicológica de confusión y crisis generada por los importantes cambios que el adolescente vive y la necesidad de experimentar y comprometerse ante diversas alternativas será de mayor o menor intensidad en función de distintos elementos (Luján, 2002; Medina, 2006):

- El impacto del inicio de la adolescencia, el cual será menos intenso si se produce a tiempo (previsto) que si se produce cuando los menores no se lo esperan, pudiendo generar mayor estrés y afectar su desarrollo.
- La ausencia de recursos personales para afrontar las nuevas situaciones (recursos materiales, biológicos, psicológicos, sociales, etc.).
- El contexto en el que tiene lugar el desarrollo, el cual puede generar conflictos dependiendo de su adecuación con los cambios que se producen durante esta etapa.
- Los recursos sociales proporcionados por los miembros del contexto inmediato (familia, amigos, profesores), y por los representantes de los contextos más lejanos (comunidad, servicios de salud, religiosos, etc.), los

cuales podrían proporcionar (o no) apoyo instrumental y emocional al adolescente.

Todo lo expuesto lleva a plantear que el proceso de construcción identitaria es una tarea larga y dificultosa, por las innumerables opciones y posibilidades que se brindan al adolescente para que tome una decisión adecuada y contextualizada con su realidad social inmediata. La pluralidad de opciones que se ofrecen están en consonancia con la pluralidad de modelos familiares y de socialización que hoy en día se encuentran en las sociedades desarrolladas (Giró, 2006).

En este escenario, los adolescentes inmigrantes o que viven la crisis de identidad propia de la adolescencia en contacto en una sociedad diferente a la de origen, generalmente se encuentran avocados hacia una crisis de identidad especialmente intensa, porque además de tener que manejar los mismos cambios en la vida que otros adolescentes, se enfrentan a una serie de problemas derivados de su condición de minoría y de su condición de inmigrantes (Giró, 2006; Luján, 2002). Así por ejemplo, Bartolomé y colaboradores (2000) plantean que los adolescentes extranjeros deben enfrentar condiciones medioambientales especiales, referidas a injusticias sociales, inconsistencia social, impotencia o negación de la eficacia personal. Por su parte, Delpino (2008) señala que los adolescentes de origen inmigrante se enfrentan a retos particulares ligados a su condición de recién llegados, referidos al descubrimiento de costumbres y patrones culturales diferentes; el aprendizaje de normas sociales distintas a las de sus países; el conocimiento de nuevos códigos de relación personal y de formas diferentes de funcionamiento de las instituciones, entre otros. Asimismo, Medina (2006) refiere que el adolescente inmigrante se ve inmerso en un proceso doble en el que debe enfrentar los cambios característicos de la adolescencia junto a su necesaria adaptación y la de su entorno familiar a la nueva realidad en el lugar de destino. Finalmente, Álvarez (2006) manifiesta que el desarrollo de la identidad en los adolescentes se dificulta más para quienes crecen entre dos culturas, ya que estos individuos deben rehacer una definición de sí mismos a partir de elementos, en muchos casos, contradictorios. Estos breves ejemplos dan cuenta de la complejidad adicional de la adolescencia para los menores inmigrantes.

A continuación se revisarán dos de los principales procesos que experimentan los adolescentes inmigrantes, como son la experiencia migratoria y la aculturación. Posteriormente, en el último apartado de este capítulo se intentará analizar cómo estos elementos podrían influir en su autoconcepto y

autoestima, así como en la resolución de la crisis de identidad propia de esta etapa del ciclo vital.

2 EXPERIENCIA MIGRATORIA

Para comenzar a analizar la situación de los adolescentes inmigrantes, es necesario indagar respecto a la propia experiencia de migración, una situación extrema que tiene un fuerte impacto en todas las áreas de la vida de las personas. Lo anterior porque, como plantea Siguán (2003), emigrar no sólo significa pasar de un ámbito geográfico a otro, sino también establecerse en otra sociedad y en otra cultura, y ello representa necesariamente un trauma personal, el cual será más o menos grave dependiendo de la estructura familiar y la forma de emigrar. Así, no es lo mismo emigrar con toda la familia que partir sólo con una parte de ella, y tampoco es lo mismo que la emigración suponga el reencuentro de un niño con su padre o que, por el contrario, implique su separación. En este sentido, y refiriéndose a los adolescentes que migran, Feixas (2008) refiere que no pueden olvidar su pasado, es decir, llegan al lugar de destino con unas identidades personales y sociales condicionadas por la socialización primaria en sus lugares de origen, por las imágenes más o menos idealizadas del lugar de destino, y por la experiencia más o menos traumática de la aventura migratoria.

En este escenario, a continuación se desarrollará una revisión de lo que implica la experiencia migratoria, abordando las distintas circunstancias en las que pueden verse envueltos los adolescentes inmigrantes, para después, indagar respecto a las principales dificultades que se encuentran tanto antes de iniciar el viaje como durante el primer período en el país de destino. Finalmente, se analizarán algunos factores que puede facilitar y/o dificultar el proceso de adaptación a la nueva sociedad.

2.1 ¿Cómo migran los adolescentes?

Antes de abordar las distintas circunstancias de emigración de los adolescentes, lo primero que se debe señalar es que, en el presente trabajo, al hablar de adolescentes inmigrantes se hace referencia a menores de edad de entre 11 y 18 años nacidos fuera de España y que, al momento de la investigación, se encontraban viviendo en este país, específicamente, en

Salamanca, escolarizados en los Centros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de dicha ciudad.

Bajo esta definición es posible encontrar diferentes categorías de adolescentes y una amplia variedad de experiencias migratorias¹. Así, como plantea Delpino (2007) y Funes (2000), la realidad de estos menores no es uniforme, pudiendo existir, al menos tres grandes colectivos diferentes:

- Los adolescentes que, sin haber nacido en España, han crecido, madurado y se han escolarizado en este país. Son menores que en algún momento de su infancia han visto alterada su realidad familiar y social por un proceso migratorio, viviendo separaciones familiares, rupturas y tensiones. Sin embargo, ya llevan algunos años en España, conocen a la sociedad española y están acostumbrados a desenvolverse en ella.

Desde esta experiencia, la adolescencia se vive como una etapa de crisis en la que afloran las tensiones y dificultades de las etapas anteriores, debiendo digerirse las inseguridades y reconciliarse con las experiencias conflictivas vividas en el pasado (la inestabilidad familiar producida por el proceso migratorio, las tensiones generadas por un entorno desconocido y a veces hostil, los esfuerzos emocionales de la adaptación, las pérdidas del universo infantil inicial, etc.).

- Los adolescentes que llegan a España durante la adolescencia, quienes viven un cambio drástico en sus vidas, como es la migración, en un momento delicado de su evolución personal. Así, en muchas ocasiones, llegan a España sin conocer los códigos básicos de relación o el idioma, sin haber sido escolarizados o habiéndolo sido en sistemas absolutamente distintos, y con expectativas diferentes de lo que es la adolescencia y de cómo son los adolescentes. Su lógica vital se relaciona poco con la de los adolescentes españoles con quienes les toca convivir, porque en muchos casos, en sus lugares de origen, la adolescencia no está prevista.
- Los menores que migran solos, sin adultos (familiares o conocidos) que se encarguen de ellos, y, generalmente, en condiciones ilegales, extremadamente difíciles y que incluyen experiencias de supervivencia y separaciones o rupturas familiares. A todo lo anterior se suman las complicaciones legales asociadas a su condición de “menores de edad”, a

¹ No se hará referencia aquí a los llamados “inmigrantes de segunda generación”, término frecuentemente utilizado en la literatura para referirse a los hijos de los inmigrantes que han nacido en la nueva sociedad. Lo anterior, ya que dicha clasificación resulta extremadamente confusa y ha generado un amplio debate entre los investigadores, pero además, porque en el marco del presente estudio, los menores hijos de inmigrantes nacidos en España no han sido considerados inmigrantes.

quienes el Estado se encuentra obligado a proteger, impidiéndoles asumir el control de sus vidas, como lo vienen haciendo desde el momento de decidir la aventura migratoria, o incluso desde antes.

En cualquiera de estos casos, los menores inmigrantes experimentan un particular conjunto de cambios que tienen efectos imperecederos en su desarrollo (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003), y que, habitualmente, pueden comenzar mucho tiempo antes de pisar el país de destino con la planificación de la empresa migratoria y las acciones necesarias para llevarla a cabo.

2.2 La partida y las primeras experiencias en el lugar de destino

2.2.1 Elementos previos

La migración se inicia mucho antes de arribar al país de destino, existiendo diversos factores asociados a estas experiencias previas al viaje que pueden influir en la vivencia del traslado y en el grado de estrés que produzca en quienes la viven. Dentro de estos elementos pre-migratorios, las experiencias traumáticas que, en algunos casos llevan finalmente a la migración (como las guerras, por ejemplo) constituyen uno de los factores que puede determinar la vivencia e influir en la aparición de síntomas psicopatológicos como ansiedad, depresión, abuso de sustancias o estrés postraumático (Fajardo, Patiño y Patino, 2008).

Otro elemento importante previo a la migración es el referido a las separaciones familiares que conlleva el proceso (Zarzá y Sobrino, 2007). Como plantea Delpino (2007) y Suárez-Orozco, Todorova y Louie (2002), el patrón más común de traslado de un país a otro es la migración gradual, donde el padre y/o la madre viajan al lugar de destino dejando a los hijos al cuidado de la familia extensa, quienes se constituyen en fuentes de apoyo intergeneracional que asumen temporalmente la crianza de los hijos. Posteriormente, cuando los progenitores logran establecerse y las circunstancias económicas y legales lo permiten, se producen las reunificaciones familiares, que pueden llevarse a cabo con todos los hijos, o de a uno a la vez, con lo que la reunificación de la familia completa puede tardar varios años, complicando aún más el panorama (Feixa, 2008; Suárez-Orozco, et al., 2002).

Estas separaciones producto de la migración impactan y pueden ser traumáticas para los menores en dos instancias: la primera, cuando se produce

la pérdida de la madre o del padre que emigra; y luego, cuando emigran los hijos al país de destino, debiendo separarse de los adultos que los han cuidado en ausencia de sus progenitores y con quienes han establecido un vínculo afectivo importante (Suárez-Orozco, et al., 2002).

Respecto a la primera de estas separaciones, los menores inmigrantes responden de distintas maneras, pudiendo resultar una experiencia estresante para algunos, y traumática para otros. El modo de experimentar dicha separación, las condiciones sociales del lugar de origen y la percepción que tienen los niños y adolescentes de lo que puede ocurrir, desempeñan un papel crítico en la posterior adaptación a la nueva tierra (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003). Así, en un primer momento los hijos pueden sentirse abandonados por sus padres y responder evitando el contacto o alejándose de ellos (Suárez-Orozco, et al., 2002). Si a esto se suman situaciones en las que no se les ha explicado con claridad el escenario, si no saben por qué se está produciendo la migración, si la separación se prolonga demasiado en el tiempo y los menores desconocen cuánto más durará, si el contacto con los padres que están lejos es escaso o nulo, o si las personas que se quedan a su cuidado los desatienden, o incluso los maltratan, las dificultades pueden ir en aumento (Pavez-Soto, 2010; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003).

Otro de los factores previos al viaje de los adolescentes es el relativo a su participación en la decisión de emigrar y sus expectativas ante esta realidad. Así, es importante hacer referencia que en el caso de los hijos de los inmigrantes, no fueron ellos los que eligieron trasladarse de un país a otro, sino sus padres. Debido a esto, puede que tengan mayores dificultades para percibir las ventajas del nuevo entorno y su adaptación a éste resultará complicada (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003). Lo mismo plantea Delpino (2007) quien los define como “inmigrantes involuntarios” o adolescentes “inmigrados”, porque en la mayoría de los casos no son consultados y se ven obligados a dejar su mundo y todos los elementos que hasta ese momento conformaban su vida cotidiana, les daban seguridad y afirmaban su sentimiento de pertenencia a una familia, a un grupo y a una comunidad, todo lo cual constituía la base de la estructuración de su identidad. En este sentido, Feixa (2008) señala que muchos adolescentes pueden vivir la migración como un “destierro forzoso”.

Así, estos menores viajan hacia un mundo nuevo, sin haberlo pedido, y con referencias extremadamente positivas del lugar de destino, ya que los progenitores se han encargado de animarlos y transmitirles la importancia del traslado y las múltiples oportunidades educativas y sociales, así como las

posibilidades concretas de mejorar su nivel de vida que pueden encontrar en la sociedad de acogida (Delpino, 2007; Feixa, 2008).

2.2.2 El traslado

Posteriormente, cuando la migración es inminente, la reunificación familiar constituye una prueba larga, dolorosa y desorientadora, que incluso en las mejores condiciones, generará sentimientos de pérdida y ambivalencias. En primer lugar, si el menor se ha quedado con una persona afectuosa, acabará vinculándose a ella, y ésta llegará a asumir el papel de madre simbólica. Frente a esto, cuando se produzca la segunda separación, el niño o el adolescente, a pesar de sentirse feliz por el reencuentro con sus progenitores, vivirá también sensaciones de tristeza por perder el contacto directo con la persona que lo ha cuidado en el último tiempo (Feixa, 2008; Pavez-Soto, 2010; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003).

Otro elemento importante a la hora del reencuentro familiar tiene que ver con cómo ha vivido la separación el menor. Si se ha sentido olvidado o abandonado, su actitud será negativa, como una forma de castigar a los padres por dejarlo atrás. Si por el contrario, el menor ha visto la separación como algo necesario para el bienestar futuro de la familia, su actitud será más positiva, lo que contribuirá a hacer menos compleja la transición (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003).

Adicionalmente, si durante la separación hubiesen nacido otros hermanos, es inevitable que el hijo que se mantuvo separado tenga que luchar con sentimientos de celos y desconexión con la unidad familiar (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003).

Todo lo anterior lleva a que, generalmente cuando las separaciones han sido prolongadas, tanto los hijos como los padres se sientan extraños ante la reunificación, lo que desencadena reacciones de temor, desconfianza e inseguridad (Feixa, 2008; Pavez-Soto, 2010; Suárez-Orozco, et al., 2002), siendo necesario poner en marcha todo tipo de delicados ajustes psicológicos que permitan que la familia vuelva a conocerse y que los hijos se reencuentren con sus padres (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003). En este sentido, Suárez-Orozco y colaboradores (2002) refieren que se han constatado múltiples complicaciones en las relaciones familiares de quienes migran: la familia puede excluir al padre o los padres que han estado lejos; los padres pueden esperar que sus hijos estén agradecidos por los sacrificios que han hecho por ellos mientras que los menores se muestran ambivalentes ante la reunificación. En

otros casos surgen dificultades para que los padres ejerzan el control sobre sus hijos, siendo necesario renegociar la autoridad, lo que lleva al menor a enfrentarse a un nuevo conjunto de reglas (Suárez-Orozco, et al., 2002).

En cualquier caso, a las sensaciones de extrañeza e inseguridad producidas por el reencuentro familiar se suma una sensación de euforia que acompaña a los inmigrantes mientras están a la espera del viaje y durante las primeras semanas en el nuevo país. Esta sensación se deriva de las elevadas expectativas y de la necesidad de dedicar todas las energías para atender los requerimientos inmediatos, teniendo escaso tiempo para procesar psicológicamente muchos aspectos de las nuevas experiencias. Sin embargo, poco después de instalarse y resolver los primeros asuntos, comienzan a surgir ciertos imprevistos y aparecen sentimientos asociados a las pérdidas acumuladas de seres queridos y contextos familiares (Collazos, Qureshi, Antonín y Tomás-Sábado, 2008; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003).

2.2.3 *Ya instalados*

Las pérdidas acumuladas durante el proceso migratorio han sido abordadas por Achotegui (2000), quien señala que partir de un sitio y empezar una vida en otro lugar, independientemente de los motivos y causas del proceso migratorio, implica elaborar lo que se dejó atrás, es decir, elaborar diferentes duelos. En este sentido, dicho autor menciona siete duelos que afectan a las personas inmigrantes en su proceso de llegada e integración psicosocial en el país de acogida. Dichos duelos son: a) duelo por la familia y las amistades; b) duelo por la lengua, las tradiciones, la tierra y todo lo que representa el entorno en el que los sujetos han crecido, el cual se asocia a recuerdos de felicidad y del mundo seguro que conocen; c) duelo por la cultura, donde se incluye una forma determinada de ver el mundo y cómo desenvolverse en él; d) duelo por el estatus, referido a que en muchas ocasiones, inmigrantes con estudios medios o superiores en su país de origen se ven abocadas a aceptar trabajos de estatus social muy inferiores a los que ostentaban en su tierra; e) duelo por el contacto con el grupo étnico; f) duelo por los riesgos físicos o los relativos a la salud mental de las personas que migran, quienes, frecuentemente, se someten a peligros relacionados con el propio viaje, las condiciones de vivienda en el país de destino; una alimentación deficiente, riesgos laborales, situaciones de racismo, etc. (Achotegui, 2000).

Asimismo, además de los duelos por las pérdidas, los inmigrantes pueden encontrarse con diversas dificultades para su integración, entre las que

se pueden mencionar: dificultades de comunicación y de comprensión mutua; desconocimiento de los códigos de referencia culturales; prejuicios, estereotipos y conflictos en las relaciones; desconocimiento y falta de información sobre el funcionamiento de la sociedad de acogida; dificultades de acceso a los servicios existentes; falta de conocimientos y herramientas para trabajar la interculturalidad por parte de los profesionales de los países receptores, así como inadecuación de las metodologías de intervención; vulnerabilidad jurídica, social y económica; dificultades en la homologación de titulaciones; entre otras. Finalmente, las personas inmigradas suelen ser vulnerables ante la discriminación, ya que al rechazo que pueden sufrir por racismo, se une otro de clasismo provocado por las condiciones sociales en las que se ven abocadas a vivir, por la desigualdad social (Achotegui, 2000). Todas estas dificultades deben ser enfrentadas por los inmigrantes sin una competencia cultural ni los necesarios apoyos sociales con los que contaban en sus países de origen (Collazos, et al., 2008; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003).

Ante estos problemas, algunos sujetos reaccionan con sentimientos que van desde una ligera tristeza a la depresión y al luto perpetuo. Otros experimentan la disonancia general de las expectativas culturales y la pérdida de un contexto predecible como ansiedad y desorientación. También hay quienes, carentes de la sensación de competencia cultural, control y pertenencia al grupo, sufren una aguda sensación de pérdida y desorientación (Delpino, 2007); mientras hay quienes se sienten frustrados y/o defraudados por las expectativas que no se hacen realidad, lo que unido a una recepción hostil en el nuevo entorno pueden provocar sentimientos de desconfianza, sospecha, ira e incluso, paranoia (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003).

Todo lo anterior puede llevar al desarrollo de patologías relacionadas con la salud mental en la población inmigrante. Por ejemplo, en un estudio desarrollado en Madrid, donde se analizaron las historias clínicas de menores extranjeros, los autores constataron problemas de conducta (hiperactividad, peleas, agresividad y fugas) y trastornos en las relaciones sociales. Dichos problemas darían cuenta de cómo los efectos de la migración se manifiestan a través del comportamiento y los vínculos que los menores establecen con su entorno próximo, lo que en términos de diagnóstico se corresponde con una reacción a estrés grave y trastornos de adaptación (Rodríguez, Posada y Soto, 2008).

A partir de todo lo anterior, la migración puede ser entendida como uno de los acontecimientos más estresantes a los que se enfrenta una persona y, al mismo tiempo, su familia. En este sentido, se debe tener en cuenta que los

menores que se trasladan de un país a otro, además de enfrentar los sentimientos propios de la migración, deben adaptarse a las profundas transformaciones en la estructura y funcionamiento de sus familias y aprender a desenvolverse en un contexto en el que todos los miembros del grupo familiar están sometidos a fuertes presiones y situaciones de estrés. Así, por ejemplo, tanto los menores como sus familiares se ven despojados de sus relaciones y contextos previsibles, perdiendo muchas de sus relaciones significativas (parientes, amigos, vecinos, etc.) y los vínculos en la comunidad, trabajos, costumbres, idioma. Lo anterior implica que se pierdan también los roles sociales que proporcionan ciertas ideas culturalmente establecidas sobre cómo adaptarse al mundo, lo que les lleva a sentirse incompetentes en el ámbito social, sin control ni pertenencia a ningún grupo, desorientados y con la profunda sensación de estar perdidos (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003). Así, como plantean Zarzá y Sobrino (2007), muchos inmigrantes que tenían funciones claras en sus países de origen, al perder sus roles profesionales, familiares y sociales (paternidad, amistad, liderazgo, etc.) experimentan problemas de salud mental como estrés y depresión.

En este escenario, los niños y adolescentes comienzan a entrar en contacto con la nueva cultura en la escuela, de forma mucho más intensa que sus padres. Según Siguán (2003), esta exposición los lleva a experimentar el trauma del desconocimiento del idioma con mucha más fuerza, pero a medida que pasa el tiempo, los menores consiguen superar esta dificultad, absorbiendo rápidamente las costumbres y valores de la sociedad de acogida.

Lo anterior puede provocar tensiones y conflictos concretos entre las distintas generaciones familiares (Fajardo, et al., 2008). Así, inicialmente, los progenitores pueden sentirse impotentes para controlar a sus hijos, quienes han crecido lejos y con normas y límites impuestos por otros (Feixa, 2008). Además, es probable que los padres se debatan en la ambivalencia de apoyar de manera decidida la adquisición de determinadas competencias culturales del lugar de destino, y a la vez, luchen para evitar las influencias corruptoras de la nueva sociedad. Por otro lado, los menores pueden albergar sentimientos de vergüenza en relación con ciertos aspectos del antiguo país y las costumbres anticuadas de sus progenitores. También puede ocurrir que los antiguos dirigentes familiares sean degradados porque sus experiencias previas y la sabiduría derivada de ellas, no resultan útiles en el nuevo contexto y ellos mismos ya no confían en sus propios juicios. En sus lugares de origen los padres sabían como educar y ejercer la autoridad ante sus hijos, pero en la nueva sociedad, han perdido la seguridad, frente a lo cual, suelen responder renunciado a ella o resistiéndose mediante una disciplina severa y rígida. Este último tipo de disciplina puede

derivarse también de las tensiones generadas por la migración, ya que cuando los padres están frustrados y se sienten amenazados por los nuevos valores y conductas culturales que están adquiriendo sus hijos, a menudo intentan tensar las riendas (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003).

Por otra parte, y debido a la mayor exposición a la nueva cultura, los hijos aprenden el nuevo idioma con mayor rapidez que sus padres, lo cual los puede llevar a asumir situaciones que no les corresponden, debiendo defender a sus propios progenitores, por ejemplo, o haciéndose partícipes de secretos e información reservada obtenida en sus roles de traductores familiares en ambientes jurídicos, médicos y otros (Zarzá y Sobrino, 2007). Lo anterior puede contribuir a alterar los roles en las dinámicas de autoridad, existiendo incluso casos en que los menores utilizan deliberadamente sus habilidades lingüísticas para confundir a sus padres u obtener ganancias de ellos (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003).

Además de los conflictos derivados de las mayores competencias lingüísticas de los hijos en el país de acogida, en las familias inmigrantes ocurren otras situaciones que aumentan la complejidad de la situación. Entre ellas, un elemento relevante es el relativo al ámbito laboral de los progenitores. En primer lugar, es habitual que los padres deban aparcar el nivel de estudios alcanzado en sus países de origen, con el propósito de lograr una inserción laboral en actividades menos cualificadas y de menor notoriedad (como el servicio doméstico o la construcción, por ejemplo). Lo anterior puede influir, tanto en la percepción que los hijos tienen de sus padres, en términos de cualificación y prestigio en el área profesional, así como en el valor que éstos le dan al estudio, pues constatan que, aún habiéndose formado, sus progenitores no han logrado acceder a mejores oportunidades (Delpino, 2007). Así, la pérdida de estatus de los padres en la nueva sociedad puede tener efectos profundos en la moral de los progenitores y de los menores (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003).

Adicionalmente, aunque las actividades laborales de los padres garantizan los ingresos para el mantenimiento de la familia, en muchos casos, obligan a los progenitores a aceptar condiciones de trabajo poco comprensivas con las necesidades de sus hijos, lo que se traduce, por ejemplo, en una movilidad geográfica frecuente que dificulta la integración social de la familia completa y les impide la continuidad en el sistema educativo (Zarzá y Sobrino, 2007). En otros casos, los padres se ven expuestos a imposiciones laborales abusivas o desproporcionadas, así como jornadas extenuantes que les impiden atender a sus hijos (Delpino, 2007; Franco, Soriano y Justo, 2010; Zarzá y Sobrino, 2007). Así, la migración reduce el tiempo que los padres y los hijos

pasan juntos, dejando poco tiempo libre para que los progenitores puedan dedicarse a los menores, ausencia física que puede verse incrementada por la falta de disponibilidad psicológica que frecuentemente acompaña la ansiedad y depresión de los padres (Fajardo, et al., 2008). Estas dos formas de ausencia, muchas veces dejan a los niños y adolescentes inmigrantes bajo su propia responsabilidad mucho antes de que estén preparados para ello (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003). En este escenario, los adolescentes deben ocuparse de sí mismos, lo cual podría conducir a que se vuelvan excesivamente responsables, o que se depriman y busquen espacios de contención y compañía alternativos a las familias, dentro de los cuales pueden encontrarse las bandas juveniles o pandillas (Delpino, 2007).

2.3 Elementos que influyen en la vivencia de la migración

Además de todas las dificultades que encuentran los inmigrantes en el país de destino, Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003) y Fajardo y colaboradores (2008) señalan algunos factores que pueden facilitar o dificultar la experiencia migratoria.

Entre estos factores se destacan los antecedentes socioeconómicos y educativos de los padres, donde, a mayor nivel educativo y socioeconómico, menor estrés, pues los sujetos poseen mayores recursos para enfrentar los problemas derivados del contacto intercultural (Fajardo, et al., 2008). Asimismo, estos elementos influyen determinando la zona en que se asentará la familia, el tipo de escuela al que irán los hijos y el valor que se otorgará a los estudios. Con esto, los inmigrantes de clase media-alta pueden mantener gran parte de su prestigio y ofrecer a sus hijos mejores oportunidades, mientras que las familias de clase media-baja se enfrentan a circunstancias más adversas, se establecen en barrios menos deseables, y matriculan a sus hijos en escuelas con menores recursos o escuelas gueto donde la segregación de los alumnos inmigrantes es la norma (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003).

Adicionalmente, los inmigrantes de clase media son más proclives a padecer las pérdidas significativas de prestigio asociadas al ámbito laboral, ya que, con frecuencia encuentran trabajos que están por debajo de su preparación y título debido a dificultades con el idioma, falta de conexiones, problemas para homologar las titulaciones, entre otras (Fajardo, et al., 2008). Todo lo anterior lleva a que, en muchos casos, estos inmigrantes padezcan por primera vez en el nuevo país la dolorosa experiencia del prejuicio y la discriminación, situaciones a

las que no se habían enfrentado en su país de origen. En contraposición, los inmigrantes más pobres, que en sus lugares de origen ya pertenecían a las clases inferiores, sufren mayores adversidades a consecuencia de la migración, pero en la mayoría de los casos, mejoran sus circunstancias económicas y sociales. De esta manera, aunque en el nuevo país sufran la discriminación, es posible que el desprecio social no sea para ellos una experiencia nueva (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003).

Otros aspectos que influyen en la manera en que los inmigrantes responden a las tensiones propias del traslado son las circunstancias que rodean el viaje. Si la familia ha emigrado atraída por las promesas de oportunidades y de aventura, es probable que sus miembros tengan una disposición más positiva hacia la experiencia que si se hubieran visto obligados a marcharse. En este sentido, y como ya se señaló previamente, cabe destacar que en muchos casos los hijos sólo tienen una idea vaga de las razones por las que emigra la familia, por lo que puede ocurrir que vivan el traslado como una imposición de la que esperan ganar poco (Delpino, 2007; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003).

Asimismo, la personalidad y los factores temperamentales también marcan diferencias. Una persona que tiene puntos de vista rígidos o con una necesidad imperiosa de previsibilidad, es probable que sufra más con la emigración, que alguien que cuente con mayores capacidades para adaptarse a las nuevas circunstancias. También están en riesgo quienes son tímidos, orgullosos o sensibles a las opiniones de los demás, así como lo que desconfían demasiado de las motivaciones del resto (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003).

El conocimiento de la lengua del país de acogida también podría facilitar la vivencia de la migración (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003). Sin embargo, Zarzá y Sobrino (2007) señalan que el estrés de adaptación sociocultural puede hacerse más marcado en países que mantienen raíces culturales y religiosas similares, así como una lengua común. Lo mismo es planteado por Delpino (2007) a partir de un estudio con adolescentes latinoamericanos en España, donde el mero conocimiento del idioma no se asocia directamente con una mejor integración, e incluso puede convertirse en un elemento que suma complejidad al proceso. Así por ejemplo, a partir del manejo del idioma en la nueva sociedad, los menores pueden tener expectativas elevadas respecto a sus posibilidades de integración, confiando en que esto les facilitará la inserción en la escuela y el establecimiento de relaciones sociales y afectivas. Sin embargo, al enfrentarse a la realidad, estos adolescentes ven cuestionadas sus expectativas al descubrir múltiples elementos extremadamente

distintos a los de sus culturas de origen (el grado de desarrollo económico, los patrones de consumo, los estilos personales y las formas de relación, incluso, las características físicas), los que les llevan a establecer cierta distancia con la población autóctona. A partir de lo anterior, los menores pueden desarrollar una postura de relativa resistencia a la integración social, dando paso a un choque cultural (Delpino, 2007).

Por otra parte, la situación urbana o rural de la familia en el lugar de origen puede complicar la transición, ya que trasladarse de un pueblo a una gran ciudad hace que muchos menores que en sus países disfrutaban de una libertad considerable, al pasar a un medio urbano pierdan algunos niveles de independencia (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003). Esto también es constatado por Delpino (2007) quien señala que al instalarse en la nueva ciudad, los menores inmigrantes deben hacerlo en un tipo de vivienda y en barrios completamente distintos a los que dejaron en sus países de origen, lo cual les obligará a aprender formas diferentes de convivencia. Así al poco tiempo de llegar, niños y adolescentes toman conciencia de las pérdidas que supone el cambio, lo que podría llevarlos a establecer una relativa distancia respecto a las formas de vida de los autóctonos (Delpino, 2007). Estos hallazgos también son señalados por Feixas (2008) a partir de un estudio con adolescentes latinoamericanos que viven en Barcelona, quienes al hablar de sus lugares de origen destacan mayores espacios naturales, menor urbanización, viviendas más amplias y con jardines, y espacios de mediación comunitaria.

Relacionado con esto, para los menores inmigrantes, tener que vivir en pisos pequeños, y en algunos casos, compartiendo la vivienda con otras familias, les lleva a extrañar las casas que dejaron en sus países, y a la vez, les impone el cambio de muchos de sus patrones de comportamiento, debiendo adaptarse a las normas de convivencia de la comunidad de vecinos (Delpino, 2007).

Otro elemento que puede dificultar o facilitar el traslado es la red de relaciones sociales con la que se cuente en el lugar de destino. Una red saludable de apoyo social es fundamental para superar las dificultades, pues ante el desconcierto inicial, los amigos y parientes podrán ofrecer ayuda material (dinero, alojamiento, etc.), orientación y consejo, y a la vez, reforzarán la autoestima de los inmigrantes al aceptarlos y acogerlos. Por su parte, una acogida en la que no existan redes sociales, y donde se vivan situaciones de discriminación, prejuicios raciales y exclusión, generará recuerdos traumáticos que influirán en el bienestar de los individuos, su salud emocional y su adaptación social. La xenofobia y la exclusión pueden quebrar la confianza de

los menores inmigrantes respecto a la igualdad de oportunidades y las esperanzas de futuro (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003).

Otro factor que influye en la adaptación inicial es la condición legal del inmigrante, ya que el tener o no papeles determinará la manera como se ingresa al país de destino y el acceso a las oportunidades, todo lo cual intervendrá en el bienestar general de los extranjeros. En este sentido, la entrada ilegal al país de destino, en muchos casos pone en riesgo la salud y la vida de las personas que emigran (incluyendo los niños), y una vez en el lugar de acogida, los lleva a vivir situaciones de empleo y condiciones de vida general, más precarias que los inmigrantes legales (Zarzá y Sobrino, 2007). Asimismo, se han constatado casos en los que, por estar de manera ilegal en el país de acogida, los hijos sienten terror cada vez que sus padres salen a la calle pues se imaginan que serán detenidos y deportados, dejándolos solos y sin nadie a quien recurrir (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003). De esta manera, las dificultades asociadas a la condición de ilegalidad, sumadas al miedo a ser descubiertos, ponen a estas personas en mayor riesgo de experimentar problemas de salud mental (Zarzá y Sobrino, 2007).

Finalmente, y vinculado al objeto de este estudio, es posible plantear que la edad de los sujetos que emigran también puede influir en su proceso de adaptación. Lo anterior tiene que ver con las posibilidades de integración en el ámbito escolar, tema que será abordado posteriormente. Sin embargo, en términos generales, es posible decir que una edad menor en el momento del traslado contribuirá a aprender el idioma con menores dificultades, y permitirá incorporarse al sistema educativo más tempranamente y sin mayores diferencias en las trayectorias educativas. Pero además, en términos estrictamente psicosociales, Siguán (2003) plantea que si la emigración se produce durante la adolescencia, se vive de forma especialmente traumática, porque en ese momento, el individuo ya ha formado sus primeras amistades y ha vivido emociones personales en su lugar de origen, lo que le lleva a experimentar el alejamiento como un desgarró. Asimismo, la experiencia migratoria marcará a estos menores haciéndoles sentir a diario que son distintos a la mayoría de la población, y este hecho de saberse diferentes podría agudizar, y eventualmente, adelantar la crisis de la adolescencia (Siguán, 2003).

3 ACULTURACIÓN

Tal como se señalaba previamente, los inmigrantes se encuentran en el límite de dos culturas. Los niños y adolescentes inmigrantes que están llegando a España, han dejado atrás su país, parte de su familia, sus amigos, su entorno cultural, pero traen con ellos identificaciones y contenidos culturales adquiridos durante la socialización primaria. En el lugar de destino encuentran una sociedad con valores distintos, de la que desconocen "las reglas del juego" y en la que tienen que buscar un sentido "lógico" a los comportamientos, actitudes y hábitos de los otros. La inmigración supone para estos menores una dicotomía entre las dos culturas en que se encuentran: la de origen y la de destino (Franco, et al., 2010). Dicho "encuentro" va a provocar conflictos importantes que pueden incidir en la estructura de su personalidad y en el proceso de construcción de su identidad (Moreno, 2002).

A continuación se revisará el concepto de aculturación, analizando su definición y los principales modelos planteados por distintos autores. Asimismo, se abordará el estrés de aculturación y la evidencia científica existente en este ámbito. Todo lo anterior permitirá conocer cómo se produce el encuentro entre culturas que viven las personas que migran de un lugar a otro y las consecuencias y tensiones que esto puede producir en sus vidas.

3.1 Definición

La *aculturación* es entendida como un proceso general que se produce en individuos procedentes de grupos con tradiciones culturales diferentes cuando éstos entran en contacto mutuo (Berry, 1997, 2005; Berry, Phinney, Sam y Vedder, 2006; Lackland Sam y Oppedal, 2011; Padilla y Pérez, 2003; Sobral, Gómez-Fraguela, Luengo, Romero y Villar, 2010). Así, este concepto tiene que ver con los fenómenos que resultan del contacto continuo y directo entre grupos de individuos (es decir, durante un período de tiempo más o menos prolongado, no refiriéndose a interacciones de tiempo cortas como las producidas en viajes o actividades comerciales, por ejemplo), que tienen culturas diferentes, con los consiguientes cambios en los patrones culturales originales de uno o ambos grupos (Domínguez, 2009; Padilla y Pérez, 2003).

Calderón (2009) y Berry (1997) complementan esta definición con la planteada por el Social Science Research Council en 1953, donde se concibe la aculturación como un cambio cultural iniciado por la combinación de dos o más

sistemas culturales autónomos, el cual puede ser consecuencia de la transmisión cultural directa o puede deberse a causas no culturales sino de tipo ecológico o cambios demográficos. Asimismo, desde esta definición, el cambio cultural puede ser demorado, puede ser una adaptación reactiva, o puede ser creativo, desarrollándose nuevas formas culturales distintas a las de las culturas en contacto (Berry, 1997; Calderón, 2009; Lackland Sam y Oppedal, 2011).

Respecto a esta última definición, algunos autores (Calderón, 2009; Padilla y Pérez, 2003) destacan que se incorporen nuevos aspectos al concepto, tales como que el cambio pueda no ser inmediato sino indirecto, en forma de ajustes internos que se manifiestan a medida que pasa el tiempo, pudiendo percibirse mucho después del contacto entre las culturas. También se valora el que desde esta definición la aculturación puede producirse de manera reactiva a partir del rechazo o la resistencia a la influencia cultural de otro grupo, tanto en el sector minoritario como en el mayoritario (Calderón, 2009).

Adicionalmente, Padilla y Pérez (2003), aportando más elementos a la definición del concepto, señalan que existen elementos de la cultura que cambian con el contacto intergrupar y otros aspectos que pueden ser más resistentes al cambio (los valores, por ejemplo). También mencionan la posibilidad de elegir en el proceso de aculturación, pudiendo cambiar la orientación cultural de manera selectiva, lo que permite que las personas involucradas puedan decidir qué elementos de su cultura conservar y cuáles de la nueva cultura quieren incorporar (Padilla y Pérez, 2003).

Después de analizar lo que se entiende por aculturación, conviene detenerse en los planteamientos de Graves (1967, citado en Berry, 1997) quien distinguió entre aculturación como fenómeno *colectivo* y como fenómeno *individual*, estando ambos incluidos en el proceso de aculturación. Así, en el primer caso se referiría a los cambios en la cultura del grupo (alteraciones en las costumbres del grupo, la vida económica y política), mientras que en el segundo, a los procesos psicológicos que viven los individuos que se enfrentan a la aculturación (cambios en sus actitudes hacia el proceso de aculturación, valores, hábitos, su identidad cultural y sus comportamientos sociales en relación con los grupos en contacto) (Berry, 1997; Berry, et al., 2006; Calderón, 2009; Lackland Sam y Oppedal, 2011; Navas, García, Rojas, Pumares y Cuadrado, 2006).

La diferenciación entre los cambios que implica la aculturación a nivel grupal e individual permite explicar que no todos los individuos participan en la misma medida en el proceso de aculturación que atraviesa su grupo, pudiendo producirse modificaciones importantes a nivel del grupo, sin mayores

implicaciones a nivel individual, pues la magnitud e intensidad con que se vivan dichos cambios, dependerá de cada sujeto (Berry, 1997; Calderón, 2009).

Por otra parte, los cambios que se producen a nivel individual en el proceso de aculturación están orientados a la adaptación, es decir, buscan que el individuo sea capaz de afrontar los retos derivados de vivir en medio de dos o más culturas diferentes (Lackland Sam y Oppedal, 2011). Dicha adaptación puede diferenciarse, según Ward (2001, citado en Calderón, 2009) en *adaptación sociocultural* y *adaptación psicológica*. La primera se refiere a la adquisición de las habilidades (conductas) necesarias, culturalmente hablando, para desenvolverse de manera eficaz en un determinado contexto social o cultural (ajuste social); mientras que la adaptación psicológica hace mención al conjunto de transformaciones internas y conductuales experimentadas por el individuo que está participando en una situación de contacto con una nueva cultura (Fajardo, et al., 2008), y se refiere a la satisfacción y el bienestar emocional de los sujetos en el nuevo contexto, el sentido de identidad personal y cultural, así como a su salud mental (Berry, et al., 2006). Cada uno de estos tipos de adaptación está determinado por variables predictoras, entre las que se mencionan: conocimiento cultural, grado de contacto y actitudes intergrupales positivas, para la primera; y apoyo social, variables de personalidad y cambios vitales, para la segunda (Berry, 1997; Calderón, 2009; Navas, García, Rojas, et al., 2006).

Desde otro punto de vista cabe señalar que el proceso de aculturación puede ser vinculado al concepto de *desarrollo evolutivo* desde diferentes perspectivas. Así, en primer lugar, tanto la aculturación como el desarrollo evolutivo implican cambios duraderos y sucesivos (Lackland Sam y Oppedal, 2011). Además, ambos conceptos hacen referencia a una diferenciación y una estructuración de campos que antes no estaban estructurados, o la reestructuración de otros para hacerlos más coherentes entre sí y favorecer la adaptación del sujeto a su entorno (Calderón, 2009; Lackland Sam y Oppedal, 2011). Asimismo, ambos procesos están relacionados en la medida que los aspectos culturales del contexto en que se desenvuelve un individuo afectan su desarrollo evolutivo y, al mismo tiempo, el propio desarrollo conlleva el aprendizaje de comportamientos culturalmente aceptados a través de las interacciones que se producen en el entorno social, lo cual es conocido comúnmente como enculturación y socialización. Así, la cultura actúa de manera normativa sobre el comportamiento, y por tanto, sobre el desarrollo evolutivo de las personas (Calderón, 2009).

En este escenario, Sam y Oppedal (2011) plantean que a lo largo de la vida, los procesos de aculturación y desarrollo evolutivo siempre se producen simultáneamente y en estrecha interacción, por lo que la aculturación podría ser considerada una parte integrante del desarrollo evolutivo, con distintos significados y desafíos en diferentes momentos de la vida de los individuos. Así, en lo que se refiere a niños y adolescentes, no debe considerarse que su adaptación a la sociedad se deba únicamente al proceso de aculturación, sin tener en cuenta el proceso evolutivo; y de la misma manera, no sería acertado estudiar el desarrollo de estos menores, sin incluir la perspectiva de la influencia de la aculturación (Calderón, 2009).

A partir de lo anterior, para los menores que crecen en una sociedad multicultural, la aculturación debe entenderse como el proceso hacia la adaptación y la obtención de competencias para desenvolverse en más de un entorno cultural. Dicha adaptación permitirá a los individuos desarrollar diferentes patrones culturales para guiar su comportamiento según las distintas circunstancias, llegando a comprender cuándo es apropiado utilizar cada uno de estos patrones (Lackland Sam y Oppedal, 2011).

Sin embargo, se debe constatar que la influencia que el contacto cultural puede ejercer en el desarrollo evolutivo de niños y adolescentes es distinta en la medida que se trate de menores autóctonos o inmigrantes. En el caso de los primeros, generalmente, éstos están expuestos a un único referente cultural y experimentan una alta concordancia cultural entre los contextos sociales en los que transcurre su vida. Por su parte, los niños y adolescentes extranjeros, tienen experiencias vitales importantes en sus grupos étnicos; grupos que constituyen una minoría en el contexto cultural más amplio, lo que en muchos casos, les lleva a experimentar situaciones de discriminación o rechazo. Asimismo, estos menores suelen tener una conciencia clara de la existencia de un segundo país de origen y una historia familiar de migración (Calderón, 2009).

En este escenario, una transición entre culturas cuando el individuo ya ha sido socializado en un determinado contexto cultural, como ocurre habitualmente con los menores inmigrantes, afectará el desarrollo evolutivo de éstos al modificarse las normas sociales y los márgenes de acción. Lo anterior no ocurrirá de forma lineal, pues la inmersión en la nueva sociedad se compensará con el contacto con sujetos pertenecientes a la cultura original (como familiares y miembros del grupo étnico) lo que fomentará un acercamiento a los patrones culturales del grupo minoritario (Shönpflug, 2001, citado en Calderón, 2009).

Posteriormente se analizará cómo el proceso de aculturación y la propia experiencia migratoria influyen en el desarrollo de los menores inmigrantes, con

implicaciones en la configuración de su autoconcepto y autoestima, así como en la definición de su identidad. Sin embargo, antes de terminar con la definición del concepto “*aculturación*” resulta necesario hacer referencia a dos elementos del mismo que han ido evolucionando a medida que la investigación en este ámbito se ha ido desarrollando. Dichos elementos son su carácter bidireccional y bidimensional.

Inicialmente, se planteó la aculturación como un proceso unidireccional, es decir, que cuando los grupos entraban en contacto, el grupo no dominante perdía su cultura de origen para adquirir todos los elementos del grupo mayoritario, provocando la completa asimilación (Navas, et al., 2005). Sin embargo, esta asimilación total nunca llega a producirse y el contacto intergrupal no conlleva necesariamente la homogeneidad cultural entre las sociedades (Berry, 2005). Por esto, autores más recientes afirman que la aculturación es bidireccional, existiendo cambios en los dos grupos y una influencia recíproca entre ambos (Berry, et al., 2006; Calderón, 2009; Domínguez, 2009; Navas, García, Rojas, et al., 2006; Padilla y Pérez, 2003). A pesar de esto último, debe constatar que en la realidad, la existencia de diferencias en términos económicos, políticos o simplemente numéricos entre los grupos en contacto, hacen que los cambios suelen producirse más en el sector minoritario que en el mayoritario (Berry, 1997; Calderón, 2009).

Por otra parte, los primeros estudios sobre aculturación la planteaban como un fenómeno unidimensional, lo que suponía que ambas culturas se encontraban en los extremos de un continuo, haciendo que la implicación en una de ellas significara el distanciamiento respecto de la otra (Calderón, 2009; Navas, et al., 2005). Frente a lo anterior, las investigaciones más recientes sobre aculturación han constatado que este fenómeno es bidimensional (Lackland Sam y Oppedal, 2011). Así, por un lado se mantiene o se pierde la cultura original, y por el otro se adoptan o no, aspectos de la nueva cultura. Con esto, el resultado son identidades independientes con respecto a la cultura de origen y a la de la sociedad de acogida, pudiendo existir un grado relativo de participación en ambas instancias (Berry, et al., 2006; Calderón, 2009; Domínguez, 2009; Güngör, 2011; Lackland Sam y Oppedal, 2011).

A partir de estas características asociadas al concepto “*aculturación*” se han desarrollado diversos modelos que explican la manera en que los individuos que se enfrentan a diferentes culturas en sus entornos van respondiendo y adaptándose a los requerimientos que éste hecho les plantea. A continuación se revisarán algunos de los modelos más relevantes.

3.2 Modelos Teóricos de Aculturación

3.2.1 El Modelo Bidimensional de Aculturación de J.W. Berry (1980):

Desde este modelo y siguiendo una concepción bidimensional del concepto “aculturación”, existen dos cuestiones principales que determinan la manera en que los grupos e individuos llevan a cabo sus encuentros con las otras culturas: por un lado, el mantenimiento de la propia cultura, y por el otro, el contacto y la participación en la nueva sociedad. A partir de lo anterior, se describe el proceso de aculturación o adaptación a la nueva cultura como el resultado de la decisión tomada por la persona inmigrante acerca de dos cuestiones fundamentales: ¿hasta qué punto considera valioso mantener su identidad cultural y las costumbres de su lugar de origen?, y ¿hasta qué punto es importante establecer relaciones con la sociedad en la que el inmigrante vive actualmente?. La respuesta a estas dos interrogantes da como resultado cuatro estrategias de aculturación (Ariño, 2009; Berry, 1997; Calderón, 2009; Domínguez, 2009; Sobral, et al., 2010).

- *Asimilación*: Este tipo de aculturación se produce cuando las personas manifiestan escaso interés por mantener su identidad cultural original, prefiriendo la interacción con la otra cultura.
- *Separación*: Se da en situaciones donde los individuos se aferran a su cultura original, evitando la interacción con las demás.
- *Integración*: Se origina desde el interés de los individuos por mantener la cultura original y al mismo tiempo se busca participar de interacciones con otros grupos.
- *Marginación o Exclusión*: Se produce en individuos que muestran escaso interés por mantener las características de su propia cultura y, al mismo tiempo, no manifiestan deseos de relacionarse con los demás grupos. Se trataría de una situación en la que predominaría la alienación de la persona y su pérdida de identidad, al perder el contacto cultural y psicológico con ambas sociedades (Berry, 1997).

En términos generales, las investigaciones realizadas basadas en este modelo dan cuenta que la mayoría de los grupos étnicos prefieren la integración como estrategia de aculturación, mientras que la marginación es la opción menos elegida por los inmigrantes y las minorías étnicas. Sin embargo, por razones inherentes a la cultura y, especialmente, a causa de las condiciones históricas y sociales de las experiencias migratorias, cada grupo (o sus

miembros) pueden adoptar o preferir diferentes opciones de aculturación (Bourhis, Moïse, Perreault y Senécal, 1997; Navas, et al., 2005).

Para terminar, cabe mencionar que las estrategias de aculturación planteadas en este Modelo surgen desde el punto de vista de los grupos minoritarios, considerando que tanto los grupos como los individuos pueden elegir libremente la estrategia que quieren utilizar. Sin embargo, esta situación no siempre es así, y puede ocurrir que el grupo dominante imponga ciertas formas de aculturación o limite las opciones de los grupos minoritarios. Así, no es lo mismo que una individuo elija la separación a que la sociedad lo obligue a ello, en cuyo caso, la situación podría definirse como segregación. Tampoco es igual decidir libremente la asimilación como estrategia de aculturación que ser empujado a ello. Por último, la marginación raramente se elige, y suele ser el resultado de una asimilación y separación forzadas que llevan a la exclusión. Por su parte, la integración sólo puede ser elegida libremente cuando los grupos no dominantes son abiertos e inclusivos hacia la diversidad cultural (Berry, 1997; Navas, García, Rojas, et al., 2006).

3.2.2 El Modelo de Aculturación Interactiva de Bourhis, Moïse, Perreault y Senécal (1997)

Este modelo surge al constatar que la mayoría de investigaciones desarrolladas en el ámbito de la aculturación no consideraban la forma en que la sociedad de acogida respondía al encuentro con la cultura de los grupos minoritarios, lo que a su vez, determinaba las estrategias de aculturación que adoptaban estos últimos. Así, como primer punto, se plantea que la manera en que los inmigrantes se adaptan a la nueva sociedad está influenciada por las estrategias de aculturación que adoptan los grupos mayoritarios (Bourhis, et al., 1997; Fajardo, et al., 2008).

A partir de lo anterior, este modelo busca integrar en un marco teórico común las estrategias de aculturación adoptadas por los inmigrantes en la sociedad de acogida, las estrategias de aculturación adoptadas por la comunidad de acogida hacia los grupos de inmigrantes, y las relaciones interpersonales e intergrupales que resultan de las combinaciones de las estrategias señaladas anteriormente. Así, el modelo describe los distintos perfiles de aculturación tanto para los grupos minoritarios como para la sociedad mayoritaria, basándose en el Modelo Bidimensional de Berry y sus cuatro estrategias de aculturación, y además, señala las combinaciones que pueden

darse entre ellas, las que van desde consensuales a conflictivas, pasando por relaciones problemáticas (Bourhis, et al., 1997; Navas, et al., 2005).

En este escenario, los autores señalan que las combinaciones de estrategias dependen del origen étnico y cultural de los inmigrantes, ya que la población autóctona puede preferir diferentes opciones de aculturación en función del origen del grupo minoritario. Asimismo, plantean que pueden existir distintas estrategias de aculturación según los diferentes subgrupos de la sociedad de acogida y de los inmigrantes, en términos de clase social, sexo, edad, origen regional, grado de identificación como miembro de un determinado grupo y grado de contacto con individuos pertenecientes a la otra cultura. Del mismo modo, las opciones de aculturación adoptadas por el grupo mayoritario pueden variar en el tiempo en función de cambios demográficos, económicos y políticos (Bourhis, et al., 1997).

3.2.3 Modelo Ampliado de Aculturación Relativa de Navas, García, Sánchez, Rojas, Pumares y Fernández (2005)

Este modelo ha sido formulado en el contexto español, específicamente en Almería, y está inspirado en el Modelo Bidimensional de Aculturación de Berry y el Modelo de Aculturación Interactiva de Bourhis y colaboradores (1997), así como en aportes de otros autores en el ámbito europeo (Navas, García, Rojas, et al., 2006; Navas, et al., 2005; Navas, Rojas, García y Pumares, 2007).

Entre los elementos característicos de este modelo se menciona que en él se abordan las estrategias de aculturación tanto de los grupos inmigrantes como de la población autóctona, ya que la combinación de dichas estrategias es la que puede llevar a una relación de consenso, problemática o conflictiva. Así, se plantea que no sólo tendrá que adaptarse el inmigrante, sino también el sistema sociocultural de la sociedad receptora, que se verá cuestionado por la confrontación con los valores, representaciones de la realidad y costumbres de los inmigrantes (Navas, García, Rojas, et al., 2006; Navas, et al., 2005).

Adicionalmente, en este modelo se diferencian los grupos de inmigrantes según su origen cultural, con el fin de explicar su postura y la de la población autóctona sobre el proceso de aculturación. Lo anterior, puesto que el origen etnocultural de los grupos minoritarios es una variable importante para entender cómo ellos y la sociedad de acogida se enfrentan al proceso de aculturación (Bourhis, et al., 1997; Navas, García y Rojas, 2006; Navas, et al., 2005).

Otro elemento distintivo de este modelo es que considera una serie de variables psicosociales (por ejemplo, sesgo endogrupal, similitud endogrupal-exogrupal, etc.) y datos sociodemográficos para analizar su influencia en la actitud de aculturación de los individuos inmigrantes y autóctonos (Navas, et al., 2005).

Además, diferencia entre las actitudes de aculturación preferidas por ambas poblaciones y las estrategias adoptadas por ellas, es decir, analiza la situación ideal y la real en el proceso de aculturación. A partir de esto, la situación ideal sería la opción de aculturación que elegirían los inmigrantes si pudieran, y, al mismo tiempo, la alternativa que la población autóctona preferiría que adoptaran los individuos de los grupos minoritarios. Por su parte, la situación real se refiere a las estrategias de aculturación que los inmigrantes dicen haber puesto en práctica, mientras que en el grupo autóctono hace mención a su percepción sobre las estrategias utilizadas por los inmigrantes (Navas, et al., 2005; Navas, et al., 2007).

Finalmente, este modelo plantea que existen distintos ámbitos de la realidad sociocultural en los que pueden adoptarse diferentes estrategias y actitudes de aculturación (Navas, García, Rojas, et al., 2006). Así, se divide el espacio sociocultural en distintos dominios, desde los más periféricos o públicos (sistema político y de gobierno, laboral, económico y bienestar social) hasta los más centrales, privados o del “núcleo duro” de la cultura (ámbito familiar, ideológico, creencias y costumbres religiosas, valores), pasando por dominios intermedios (ámbito social) (Navas, García y Rojas, 2006). A partir de esto, se plantea que las diferentes culturas transmiten una moral específica y unos sistemas de valores que afectan directamente el comportamiento de los individuos, especialmente en lo que respecta a la familia y las normas sociales (el matrimonio, el concepto de honor, las relaciones entre los sexos, etc.), lo que constituiría el núcleo duro de la cultura y que es muy difícil de cambiar. Sin embargo, otros aspectos de la vida se sitúan en la periferia, pudiendo modificarse por influencias externas con mayor facilidad. Así, cuando la interacción entre culturas aborda aspectos de los ámbitos periféricos, las estrategias de aculturación preferidas y utilizadas son la asimilación y la integración, mientras que cuando tienen que ver con elementos más cercanos al núcleo duro de la cultura, los inmigrantes optan por la separación y los autóctonos por la asimilación (Navas, García, Rojas, et al., 2006; Navas, et al., 2007). Todo esto es aplicable tanto a la adaptación de los grupos minoritarios frente la sociedad de acogida, como al proceso de aculturación que vive el grupo mayoritario ante la llegada de inmigrantes (Navas, García y Rojas, 2006; Navas, et al., 2005).

A partir de todo lo anterior, se plantea que no existe una actitud de aculturación individual o general como en otros modelos, sino que éste es un proceso adaptativo complejo con diferentes opciones según si son ideales o reales, y al mismo tiempo, relativo, ya que depende del dominio en que se lleven a cabo las interacciones entre culturas (Navas, García, Rojas, et al., 2006). Respecto a esto último, se señala que las estrategias de adaptación pueden no ser uniformes pudiendo darse casos en donde las personas elijan los patrones de sus culturas originales en algunos ámbitos, y al mismo tiempo, se abran a las contribuciones de la cultura de acogida, en otros. Así, podría existir una adaptación selectiva donde cada individuo elabora su síntesis cultural propia aceptando o rechazando los elementos de las distintas culturas en las que se desenvuelve (Navas, et al., 2005; Navas, et al., 2007).

3.3 Estrés de aculturación

Según Berry, Kim, Minde y Mok (1987) la aculturación implica una serie de cambios a nivel individual, los cuales pueden ser agrupados en cinco ámbitos: cambios físicos (un nuevo lugar, un nuevo tipo de casa, aumento en la densidad de población, mayor polución, etc.); cambios biológicos (nuevo estilo de alimentación, nuevas enfermedades, mestizaje, etc.); cambios culturales (en términos políticos, económicos, laborales, lingüísticos, religiosos, etc.); cambios sociales (nuevas relaciones sociales inter e intragrupalas, establecimiento de nuevos patrones de comportamiento, etc.); y cambios psicológicos (cambios en el comportamiento y alteraciones en la salud mental que ocurren frecuentemente cuando los individuos intentan adaptarse a su nuevo entorno) (Berry, et al., 1987).

A partir de todos estos cambios, la aculturación puede involucrar un tipo específico de estrés (entendido como un estado fisiológico y psicológico generalizado que sufre el organismo provocado por los estresores del ambiente, y que requiere ser reducido a través de un proceso de adaptación a la nueva situación para los individuos que la experimentan), en donde los elementos que lo desencadenan tienen que ver con el proceso de aculturación. En este tipo de estrés existe un conjunto de síntomas característicos como la disminución en la salud mental (con presencia de confusión, ansiedad y depresión), síntomas psicósomáticos, sentimientos de marginalidad y alienación, así como confusión de identidad. De esta forma, el estrés de aculturación es una reducción en el estado de salud (psicológica, somática y social) debida a la experiencia de

aculturación (Berry, et al., 1987), el cual ha sido asociado a la aparición de diferentes trastornos psiquiátricos en inmigrantes (Collazos, et al., 2008).

A partir de lo anterior, Berry y colaboradores (1987) plantean un modelo de estrés de aculturación en donde, en primer lugar, se toma en cuenta la situación en que se produce el proceso de aculturación (por ejemplo, migración, refugiados, etc.), la cual puede generar diferentes reacciones entre los individuos que la viven. Desde estas diversas experiencias pueden surgir distintos factores estresantes o retos ante el contacto con la nueva sociedad (adaptación al nuevo idioma, las diferentes costumbres y normas de la interacción social, etc.), haciendo que para algunas personas, todos los cambios sean factores estresantes, mientras que para otros individuos los cambios sean vividos como nuevas oportunidades. Como resultado de las diferentes experiencias de aculturación y los distintos estresores asociados a ellas, pueden surgir diversos niveles de estrés de aculturación en los individuos (Fajardo, et al., 2008).

En este escenario, el modelo de estrés de aculturación planteado por estos autores señala que los problemas de salud mental que a menudo se presentan durante la aculturación no son inevitables, existiendo características de los individuos y de los grupos que influyen en el proceso de aculturación y que pueden determinar la manera en que los sujetos se adaptan al nuevo entorno. Así, los factores moderadores que determinan la relación entre el proceso de aculturación, los factores estresantes y el nivel de estrés que experimentan los sujetos pueden clasificarse en cinco ámbitos (Berry, et al., 1987; Fajardo, et al., 2008):

- *Naturaleza de la sociedad receptora*, en términos de su ideología y políticas gubernamentales relativas a la población inmigrante, así como en la actitud general de los miembros del grupo mayoritario hacia los grupos minoritarios. En este sentido, los problemas de salud mental y el estrés serán menores en sociedades multiculturales que permiten la integración de los inmigrantes, que en sociedades con ideologías que obliguen a la asimilación, exclusión o segregación.
- *Tipo de grupo minoritario*, siendo diferente el estrés que viven los inmigrantes, los refugiados, los visitantes temporales, los grupos étnicos y la población autóctona, a partir de distintos grados de voluntariedad, movimiento y permanencia del contacto (existiendo mayor estrés cuando la experiencia es involuntaria). Adicionalmente, en el caso de los inmigrantes que se trasladan voluntariamente, las condiciones en las que se produce el traslado afectan de maneras diferentes su salud mental, existiendo factores que repelen a estos sujetos desde sus sociedades de

origen (problemas personales, políticos, económicos, familiares, etc.) y elementos que los atraen a vivir en la nueva sociedad (oportunidades educativas, crecimiento personal, nuevas experiencias, etc.). Berry y colaboradores (1987) señalan que cuando la decisión de emigrar se basa fundamentalmente en los primeros factores (los que repelen), existe mayor riesgo de presentar estrés y dificultades en el contacto con la nueva cultura, pero, al mismo tiempo, cuando el traslado se basa únicamente en los elementos de la nueva sociedad que atraen al inmigrante, pueden existir expectativas demasiado elevadas y poco realistas que aumenten la ansiedad (Fajardo, et al., 2008).

- *Tipos de aculturación*, en donde se constata que la marginación, la separación y la asimilación se asocian a una mayor pérdida de elementos del patrimonio cultural y, por lo tanto, a la aparición de conductas desviadas y disfuncionales; mientras que la integración se vincula a menor nivel de estrés, y en consecuencia, menor riesgo de psicopatología. Adicionalmente, respecto a este punto, cabe mencionar los posibles conflictos intergeneracionales al interior de la familia que surgen a raíz de los distintos modos de aculturación entre padres e hijos, los cuales resultan altamente predictores de problemas psicosociales y conductuales (Fajardo, et al., 2008).
- *Características demográficas y sociales de los individuos*, las que pueden determinar el nivel de estrés de los inmigrantes. Entre ellas se señalan el nivel educativo y socioeconómico, así como las experiencias de contacto con la sociedad de acogida y con el grupo cultural de origen (lenguaje, relaciones de amistad, experiencias educativas, actividades de ocio, etc.)
- *Características psicológicas de los individuos*, específicamente las estrategias de afrontamiento y las habilidades cognitivas que permitirían racionalizar las dificultades del proceso de aculturación, pudiendo verlas como retos o nuevas oportunidades antes que como problemas (Fajardo, et al., 2008).

Por otra parte, Collazos y colaboradores (2008) plantean que el estrés de aculturación tiene diferentes componentes, entre los que destacan: la nostalgia por dejar atrás un determinado modo de vida (asociado a los duelos planteados por Achotegui (2000) y que fueron señalados previamente); el choque cultural (la necesidad de adoptar nuevos roles, modificaciones en las normas culturales, etc.) y la discriminación percibida (la cual no sólo se asocia con estrés sino también con el desarrollo de síntomas psicopatológicos y problemas de salud).

A continuación se revisarán brevemente algunas investigaciones que abordan el tema de la aculturación, cómo se vive este proceso, cuáles son las estrategias más utilizadas y cómo el estrés asociado a él puede vincularse a problemas de salud mental y síntomas psicopatológicos, tanto en la población general, como dentro del grupo de adolescentes inmigrantes.

3.4 Lo que dice la investigación

En términos generales, las investigaciones sobre aculturación en poblaciones inmigrantes señalan que la integración ha demostrado ser la estrategia preferida por estos grupos, seguida de la separación y la asimilación, siendo la marginación la opción menos frecuente. Asimismo, la integración es considerada la vía más adaptable, ya que implica la competencia tanto en la cultura de origen como en la de acogida, con la flexibilidad que esto implica (Güngör, 2011).

En este escenario, debe tenerse en cuenta que la integración es más probable cuando, tanto los inmigrantes como la sociedad receptora eligen esta estrategia de aculturación, existiendo políticas interculturales que promueven un contacto de este tipo. Por el contrario, si existen barreras y una elevada discriminación hacia los grupos de extranjeros, la separación puede anular la integración, en particular cuando la cultura de los grupos minoritarios refuerza los lazos familiares y la interdependencia (Güngör, 2011).

Específicamente en el caso de los adolescentes inmigrantes, Berry y colaboradores (2006) desarrollaron un estudio internacional sobre aculturación y adaptación de jóvenes inmigrantes de 26 grupos de distintos orígenes, residentes en 13 sociedades diferentes, y con edades comprendidas entre 13 y 18 años (con más de cinco mil participantes), en el que se buscó identificar cómo se manifiestan estas estrategias de aculturación en dicha población, ya que, inicialmente, habían sido formuladas para grupos de adultos.

Dicho estudio demostró que la estrategia de integración era el patrón de aculturación más común entre los adolescentes inmigrantes, quienes se mostraban cómodos dentro del grupo étnico y en la sociedad de acogida, en términos de identidad, idioma, contactos entre pares y valores (Berry, et al., 2006). Respecto a estos resultados, Güngör (2011) refiere que los adolescentes que optan por esta estrategia de aculturación, logran integrar los elementos de su cultura de origen y los de la sociedad en la que viven, básicamente, distinguiendo entre los ámbitos público y privado. Así, mantienen sus rasgos

originales en la vida familiar y dentro de la comunidad étnica, mientras que utilizan los elementos de la cultura mayoritaria en la vida pública y social. Así por ejemplo, los adolescentes hablan su lengua materna y celebran las fiestas de su herencia cultural con su familia, y al mismo tiempo, utilizan el idioma de la sociedad de acogida y participan de sus festividades en la escuela. Esta flexibilidad les ayuda a aprender los valores y pautas de comportamiento de la cultura dominante, facilitando su adaptación sociocultural; y, también les permite contar con el apoyo social de su familia y comunidad étnica, lo cual contribuye a su adaptación psicológica (Güngör, 2011).

La segunda estrategia de aculturación más utilizada por los adolescentes de la muestra de Berry y colaboradores (2006) fue la étnica (equivalente a separación), en la que los menores demostraban una clara orientación hacia su propio grupo étnico, con una sólida identidad étnica, elevado dominio del idioma de su cultura original y un alto contacto con individuos pertenecientes a la cultura de sus países de origen. Asimismo, estos adolescentes daban cuenta de fuertes valores familiares y una elevada participación dentro de su propia cultura, y al mismo tiempo, manifestaban una baja asimilación hacia el grupo mayoritario, escasa identidad del país de acogida, pocos contactos con personas de la cultura dominante y baja participación en la cultura mayoritaria.

El tercer perfil de aculturación fue el de marginación, donde los adolescentes manifestaban una baja identidad étnica, y, al mismo tiempo, una escasa identificación con el país de acogida. Según los autores de este estudio, lo anterior indicaría que estos menores no están seguros sobre su lugar en la sociedad, careciendo de la capacidad y habilidad para hacer contactos en los distintos ambientes en que se desenvuelven. Este perfil podría vincularse a lo que se ha llamado “identidad difusa” caracterizada por la falta de compromiso con una dirección o propósito en sus vidas (Berry, et al., 2006).

Finalmente, la estrategia nacional (equivalente a asimilación) fue la menos utilizada en la muestra de Berry y colaboradores (2006), siendo preferida por menores con una fuerte orientación hacia la sociedad de acogida, que demostraban una alta identidad del país de destino y baja identidad étnica; con un adecuado uso del idioma de la cultura mayoritaria; y en donde los contactos se desarrollaban principalmente con pares del grupo dominante (Berry, et al., 2006).

Ante estos resultados, cabe mencionar dos elementos que aportan matices a la clasificación de los sujetos de la muestra según las diferentes estrategias de aculturación. El primero de ellos es que el tiempo de permanencia en el país de destino influía en los patrones de aculturación de los sujetos,

haciendo que quienes llevaban más tiempo en la nueva sociedad (más de seis años) manifestaban más frecuentemente patrones de integración y asimilación, mientras que entre los adolescentes que llevaban menos tiempo (6 años o menos) aparecía con mayor frecuencia la estrategia de marginación. Lo anterior concuerda con lo planteado por diferentes autores respecto a que las estrategias de aculturación pueden modificarse con el transcurso del tiempo, surgiendo mayor apertura hacia el contacto y la adaptación a la cultura de la nueva sociedad (Calderón, 2009).

El otro elemento que se debe destacar en los resultados de Berry y colaboradores (2006) es que los adolescentes con perfiles de integración y asimilación habían percibido significativamente menos discriminación hacia ellos que los que manifestaban patrones de marginación y separación. En este sentido, Calderón (2009) refiere que los inmigrantes se han enfrentado, tradicionalmente, a cierto grado de prejuicio y discriminación en las sociedades receptoras, experiencias que pueden derivarse de las diferencias culturales entre ellos y la población autóctona, de la historia de los grupos en contacto o de las actitudes negativas existentes hacia los inmigrantes en general. A partir de esto, las investigaciones en este ámbito señalan que existe una relación recíproca entre la discriminación percibida por estos grupos y sus actitudes de aculturación, lo que lleva a que el comportamiento de los miembros del grupo mayoritario se refleje en los sentimientos de los inmigrantes hacia dicha sociedad. Así, cuando los inmigrantes sienten que son valorados de forma negativa por el otro grupo, tienden a considerar a la sociedad de acogida de un modo más negativo y a rechazar formar parte de ella, estando más a favor de la separación o la marginación que de la integración o la asimilación (Calderón, 2009).

Esto último también es señalado por Güngör (2011), quien refiere que frente a la exclusión social y la discriminación (incluso la que no es experimentada directamente por ellos), los adolescentes inmigrantes pueden buscar en sus grupos étnicos una forma de defensa que les permita superar estos conflictos en un momento del ciclo vital en donde la sensibilidad hacia el rechazo social aumenta. Esta reacción, a pesar de favorecer la adaptación psicológica, en la medida que fortalece su autoestima por la pertenencia a un determinado grupo, puede complicar el desarrollo de una identidad flexible, dificultando la adaptación sociocultural (Güngör, 2011).

A partir del estudio de Berry colaboradores (2006) también fue posible identificar la relación existente entre los estilos de aculturación y la adaptación de los adolescentes. Así, se advirtió que los inmigrantes con perfil de integración

daban cuenta de una mejor adaptación, mientras que quienes presentaban una aculturación del tipo marginación, manifestaban una adaptación por debajo de la media. Adicionalmente, se constató que los adolescentes que utilizaban la estrategia de asimilación, daban cuenta de una adaptación relativamente pobre, mientras que los que tenían un perfil de separación expresaban una mejor adaptación psicológica, pero baja adaptación sociocultural. A partir de esto último, los autores plantean que una orientación positiva hacia la propia cultura se asociaría a una mejor adaptación psicológica, mientras que una preferencia hacia la cultura mayoritaria se vincularía a una mayor adaptación sociocultural (Berry, et al., 2006).

En el contexto español, Sobral y colaboradores (2010) desarrollaron un estudio con una muestra de 750 adolescentes latinoamericanos escolarizados en diferentes centros de Madrid y Galicia, en el que confirmaron la existencia de las cuatro estrategias de aculturación planteadas en el Modelo de Berry, siendo la integración la más utilizada (cerca del 40% de la muestra), seguida de la separación (27,9%), la asimilación (19,1%), y, finalmente, la marginación como la estrategia menos frecuente (12,8%). Los autores destacan que, considerando los adolescentes que optan por los patrones de integración y asimilación, casi un 60% de la muestra se siente satisfecho con el entorno español de acogida. Sin embargo, también resulta importante señalar que un 40,5% de participantes se muestra insatisfecho con el entorno cultural español (quienes optan por las estrategias de separación y marginación), incluso considerando que, al ser adolescentes latinoamericanos, el idioma y la cercanía en términos de creencias religiosas podrían suponer elementos que facilitarían el contacto (Sobral, et al., 2010).

Adicionalmente, en este estudio se indagó respecto a la relación entre estrategias de aculturación y conductas antisociales, advirtiéndose que en el grupo de adolescentes que elegía el perfil de separación se daban niveles significativamente más elevados de agresiones interpersonales, conductas contra las normas, problemas con las drogas y consumo alcohólico ocasional. Para los autores, esta estrategia podría estar dando cuenta de una reacción nostálgica caracterizada por un fuerte sentimiento de pérdida y el correspondiente duelo por los elementos de la cultura de origen que se han dejado atrás. A partir de esto, existiría un rechazo hacia la sociedad de acogida y una búsqueda de contactos con personas del propio grupo étnico (pandillas o bandas) que fortalezcan los rasgos identitarios y los sentimientos de pertenencia (Sobral, et al., 2010).

Asimismo, la investigación de Sobral y colaboradores (2010) dio cuenta de un bajo nivel de conductas antisociales entre los adolescentes que optan por la estrategia de marginación, lo cual difiere de los hallazgos en poblaciones adultas donde este perfil se asocia a comportamientos delictivos. A partir de esto, es posible plantear que entre los adolescentes, el perfil de marginación implica un mayor distanciamiento con el entorno y una menor implicación con grupos de iguales (inmigrantes o nacionales), lo que supondría la evitación de una de las principales fuentes de contacto con las conductas problemáticas/antisociales en esta etapa del ciclo vital (Sobral, et al., 2010).

Para terminar, específicamente respecto al estrés de aculturación, cabe señalar que en el caso de los adolescentes inmigrantes, recientemente se les ha identificado como grupo de riesgo de presentar problemas de comportamiento y desórdenes psicopatológicos derivados de la experiencia migratoria, debido a que suelen manifestar dos tipos de desórdenes emocionales: problemas de conducta, especialmente conducta antisocial y de riesgo, por un lado, y conflictos de identidad o baja autoestima por el otro (Fajardo, et al., 2008).

Según diferentes autores, la presencia de estos desórdenes psicopatológicos entre los adolescentes se asocia a que estos menores experimentan dos procesos psicológicos al mismo tiempo: por un lado, la separación de su lugar de origen y la adaptación a la nueva cultura, y por el otro, la vivencia de la adolescencia, con la separación de los viejos apegos emocionales y la tarea de integración de la identidad propia del desarrollo durante esta etapa del ciclo vital (Fajardo, et al., 2008). A continuación se analizará este último elemento, intentando describir cómo la experiencia migratoria podría dificultar aún más el proceso.

4 AUTOCONCEPTO, AUTOESTIMA E IDENTIDAD EN ADOLESCENTES INMIGRANTES

Tal como se ha señalado en los apartados anteriores, los adolescentes inmigrantes se enfrentan a una serie de circunstancias sociales y personales que pueden dificultar la configuración del autoconcepto, el logro de una autoestima sólida y la definición de una identidad personal y social saludable y adaptativa, tareas propias de este momento del ciclo vital.

En este sentido, entre las circunstancias que podrían complicar el desarrollo de estos menores se menciona la movilidad geográfica derivada de la migración, entendida como un cambio de residencia que ni deciden ni controlan,

pero que de cualquier manera les origina una sensación de inestabilidad y desorientación. También se ha señalado la posible pérdida del universo infantil que implica este cambio y la desestructuración e inestabilidad familiar en sus múltiples formas, donde además, es posible que se produzca una desatención del desarrollo emocional de los menores. Adicionalmente, todas las dificultades anteriores deben ser enfrentadas en un entorno desconocido, que en algunos casos puede llegar a ser incluso hostil, a lo que se podría añadir el desconocimiento de la cultura y/o de la lengua, la pérdida del grupo de amigos y la necesidad de crear uno nuevo en cada lugar al que estos adolescentes llegan. Todas estas circunstancias se presentan en el momento en que los menores deben negociar su “yo” y configurar su autoconcepto (Vecina, 2006).

A continuación se revisará cómo puede influir la experiencia migratoria y el proceso de aculturación en la conformación del autoconcepto y la autoestima, así como en la estructuración de la identidad, con una especial referencia a los elementos vinculados a la identidad étnica.

4.1 Autoconcepto y Autoestima

Tal como se ha señalado previamente, durante la adolescencia es necesario revisar el autoconcepto para poder integrar en él todos los cambios acontecidos, las nuevas experiencias, los nuevos roles asumidos, etc. En el caso de los adolescentes inmigrantes, a lo anterior se suman diversos elementos que pueden dificultar el proceso. A continuación se hará referencia a algunos de ellos.

En primer lugar, y tomando en cuenta la importancia que el desarrollo físico y la nueva imagen corporal tiene en la vida del adolescente, cabe preguntarse qué ocurre con el autoconcepto y la autoestima en el caso de los jóvenes inmigrantes que deben insertarse en una cultura distinta, que muchas veces puede valorar rasgos físicos y modas diferentes a las que ellos conocen y están habituados. Así, con frecuencia, los inmigrantes deberán enfrentar el que sus características corporales no sean consideradas atractivas en la nueva cultura, tendrán que acostumbrarse a que los modelos positivos de identificación no presenten rasgos similares a los suyos, o deberán aceptar que sus códigos estéticos se vean asociados al rechazo y la marginación. Lamentablemente, no se han encontrado estudios que aborden este tema, pero resulta significativo que en España, durante el último tiempo se haya constatado un aumento de cirugías estéticas destinadas a limar rasgos étnicos, buscando acercar las características faciales a los cánones de belleza occidentales (Prats, 2008).

Desde otro punto de vista, otra de las áreas importantes en la configuración del autoconcepto es el ámbito escolar o académico, donde existen diversos factores que podrían interferir en el logro de una autoimagen positiva. Así, no se puede dejar de mencionar al contexto escolar como uno de los entornos importantes en el desarrollo de los adolescentes, en la medida que es en este escenario donde, muchas veces, se ponen a prueba las capacidades de los jóvenes y donde se comienzan a ejercitar nuevos roles que promueven la inserción en la sociedad. En este sentido, cobra importancia el rendimiento escolar, como una medida de la capacidad del adolescente para responder a las demandas del entorno y desenvolverse exitosamente, pudiendo constituirse en un indicador relevante en la configuración de su autoconcepto, tanto en lo relativo a sus capacidades y destrezas, como por el reconocimiento social que conlleva.

En este escenario, el que en muchas ocasiones los estudiantes extranjeros sean asignados a clases con grupos de edades inferiores para equilibrar los desfases y déficit académicos que traen, podría hacerlos sentir menos capaces para seguir el ritmo de aprendizaje en el nuevo entorno. Adicionalmente, múltiples investigaciones constatan resultados académicos significativamente más bajos en los adolescentes inmigrantes respecto a los estudiantes españoles (Vila, 2006), lo cual se traduce en fracaso o abandono escolar, así como en itinerarios formativos menos prestigiosos. Estos temas serán abordados con mayor profundidad en el siguiente capítulo relativo a los inmigrantes en el contexto educativo. Sin embargo, cabe mencionar que diversos estudios han establecido una relación causal entre el autoconcepto académico de los alumnos y sus rendimientos académicos, pudiendo plantearse que lo que el estudiante cree de sí mismo respecto a sus habilidades académicas será la base de su futuro éxito o fracaso en este ámbito. Lo anterior debido a que un autoconcepto positivo favorece la utilización de más estrategias cognitivas de aprendizaje, permitiendo un procesamiento más profundo y elaborado de la información (Franco, et al., 2010). A partir de lo anterior, es posible preguntarse cuánto del fracaso escolar de los estudiantes extranjeros se relaciona con la configuración de un autoconcepto académico negativo derivado de las bajas expectativas del entorno, experiencias negativas iniciales, así como estereotipos y prejuicios relacionados con la capacidad de estos adolescentes para hacer frente a las demandas educativas.

Otro ámbito relevante a la hora de configurar el autoconcepto de los adolescentes es el social. En este sentido, las relaciones con el grupo de pares es un área fundamental durante la adolescencia pues es a través de estos vínculos que los menores obtienen información sobre su atractivo, sus

capacidades y, en definitiva, respecto a cuán valiosos son. En el caso de los adolescentes inmigrantes, ocurren dos fenómenos que determinan las relaciones con el grupo de pares. Por un lado, los menores extranjeros dejan en sus lugares de origen a sus grupos de referencia, con quienes han crecido y establecido lazos significativos. Por el otro, al llegar al lugar de destino se encuentran solos, sin un grupo de pertenencia, enfrentándose a la tarea de vincularse a otros menores, que en muchos casos, difieren significativamente de ellos, o que incluso, pueden hacerlos vivir experiencias de discriminación y rechazo.

En este sentido, Bartolomé y colaboradores (2000) señalan la importancia del grupo de iguales para los adolescentes de las minorías, ya que establecer vínculos con amigos o compañeros pertenecientes a la cultura mayoritaria les ayudará en la socialización cultural, que los menores extranjeros no pueden realizar a través de la familia. Así, desarrollar redes con el grupo de pares en el lugar de destino resulta fundamental para aprender a desenvolverse en el nuevo entorno y sentirse competentes ante los desafíos que éste les plantea. Por su parte, Gualda (2008) hace referencia a la importancia de las redes de amigos para los inmigrantes, pues a partir de ellas existe la posibilidad de conectarse con la nueva sociedad, pudiendo salir del encapsulamiento familiar, surgiendo nuevas alternativas que serían inviables si sólo se contara con redes familiares.

A pesar de lo anterior, las investigaciones demuestran que el desarrollo de relaciones de amistad y, en general, el desempeño social de los adolescentes inmigrantes no es todo lo positivo que ellos necesitarían. Así por ejemplo, Fernández Enguita, Gaete y Terrén (2008) desarrollaron un estudio de redes con alumnos autóctonos e inmigrantes de Madrid, Extremadura y Castilla y León, donde constataron una integración en el aula significativamente menor entre los estudiantes extranjeros, respecto al grupo de españoles, con mayores índices de rechazo y menores niveles de aceptación entre sus compañeros de clase. Por su parte, León y colaboradores (2007) analizaron las interacciones sociales en una muestra de alumnos inmigrantes marroquíes, advirtiendo en ellos dificultades para conseguir y mantener amigos, así como timidez y aislamiento, lo cual les llevaría a encerrarse en su propio grupo como un mecanismo de defensa ante el rechazo que perciben de sus compañeros del grupo mayoritario. A partir de estos resultados, los autores señalan problemas de adaptación social, de competencias sociales y, por tanto, de inclusión social en la muestra de alumnos marroquíes (León, et al., 2007). Asimismo, Giró (2011), citando el Informe "Juventud en España" del año 2004, señala que los adolescentes extranjeros parecen tener un círculo más limitado de amistades que los españoles. En este sentido, el autor hace referencia a los adolescentes procedentes de Latinoamérica, quienes de forma abrumadora destacan como sus mejores

amigos a los de origen latino, principalmente de su mismo origen nacional, no importando si éstos residen o no en España. Lo anterior estaría reflejando la necesidad de sentirse “arropados” por personas de la misma edad, pero también de la misma cultura, con las que resulta más fácil identificarse, existiendo menores grados de confianza con los adolescentes españoles, a los que se les considera amigos de circunstancias (compañeros de clase, por ejemplo) (Giró, 2006).

Todo lo anterior da cuenta de unas relaciones de amistad entre los adolescentes inmigrantes que no estarían contribuyendo demasiado en la socialización cultural que plantean Bartolomé et. al. (2000), con lo que disminuyen las posibilidades de desenvolverse de manera competente en el nuevo entorno, experimentar diferentes roles, demostrarse de lo que uno es capaz, etc., todo lo cual influye directamente en el autoconcepto. Pero además, las características de estas relaciones evidencian bajos niveles de aceptación hacia estos adolescentes respecto del grupo de pares, problemas de inclusión social y discriminación, así como dificultades para confiar en los adolescentes autóctonos. A partir de esto, el autoconcepto estaría recibiendo señales no muy positivas respecto al “valor” que estos individuos y lo que ellos pueden aportar, tienen para las personas de su entorno.

En este sentido y también en los señalados anteriormente respecto a la imagen corporal y el desempeño académico, cabe recordar que una parte importante del autoconcepto y la autoestima se configura en base al reflejo que los individuos reciben de las personas significativas de su entorno: si la imagen reflejada es positiva, el sujeto sentirá que es digno y competente; mientras que si es negativa, será difícil establecer una autoestima sólida y un autoconcepto positivo. En muchos casos, los inmigrantes reciben un reflejo social predominantemente negativo y hostil, lo que generará un daño en su autoconcepto y autoestima (Merino, 2002). Y más aún, si, como ocurre en muchas ocasiones, estos reflejos negativos se reciben desde diferentes fuentes y de manera continua, como a través de los medios de comunicación, el aula, la calle, etc., el resultado puede ser la destrucción psicológica (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003). Así, en situaciones donde las desigualdades étnicas están muy estructuradas, el desprecio psicológico y la violencia simbólica predominan en la experiencia de los inmigrantes, quienes son víctimas de violencia cultural mientras ven como se cierran sus oportunidades de progreso (mediante escuelas segregadas o con oportunidades de trabajo limitadas a los sectores menos deseables de la economía). Se les estereotipa como personas inferiores, que no trabajan, o que directamente se dedican a delinquir, por lo que se considera que son menos merecedoras de participar en la sociedad

dominante (Feldman, 2007; Martínez, Franco, Díaz y Pozo, 2001; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003).

En este escenario, aunque la importancia de la familia es primordial para la configuración del autoconcepto y la autoestima (Martínez, et al., 2001), y a pesar de que las opiniones de los padres respecto a sus hijos pueden ser positivas, es muy probable que los menores no las consideren válidas pues sienten que provienen de personas desconectadas de la realidad en la que ellos viven, y que, en muchos casos no han logrado integrarse satisfactoriamente en la sociedad de destino. E incluso, en aquellos casos en que dichas opiniones sean valoradas, probablemente no resultarán suficientes para contrarrestar la intensidad y la frecuencia del tipo de reflejos que estos menores reciben desde el resto de personas e instituciones de su entorno (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003).

A partir de lo anterior, Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003) plantean la existencia de tres formas en que los menores inmigrantes pueden reaccionar. Algunos se resignarán a los reflejos negativos, lo cual les producirá desesperanza y desprecio a sí mismos, con bajas aspiraciones, frustración, y un afecto general de depresión y pasividad. Los adolescentes que respondan de esta manera dudarán de sí y tendrán vergüenza, lo que llevará a que sus bajas aspiraciones se cumplan. Otra manera de reaccionar es oponiéndose a los reflejos negativos, lo cual puede llevar a estos adolescentes a la automagnificación compensadora, vinculada, en muchos casos, a conductas agresivas y prácticas culturales desviadas. Finalmente, los adolescentes que sean capaces de mantener la esperanza de un futuro mejor a pesar de los reflejos negativos que les llegan de su entorno, podrán conservar un sentido de orgullo y una sana autoestima, movilizando sus energías para afrontar las circunstancias cotidianas e incluso, para participar de la comunidad y demostrar de lo que son capaces (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003). En síntesis, la forma en que se responda a estos reflejos determinará el autoconcepto y la autoestima, elementos fundamentales en la estructuración de la identidad en este momento del ciclo vital.

4.2 Identidad

El autoconcepto y la autoestima son elementos fundamentales a la hora de construir la propia identidad, tanto en términos personales como sociales. Las implicaciones que la experiencia migratoria y la aculturación tienen en ambas

estructuras van a determinar la manera en que se resuelva la crisis de identidad de los adolescentes inmigrantes. En este sentido, es posible plantear que la configuración del autoconcepto y la autoestima asociada a él ayudarán al adolescente a responder a la pregunta “¿quién soy yo?” propia de este momento evolutivo. Como se señalaba más arriba, si el autoconcepto resultante está basado en una imagen corporal debilitada mediante comparaciones con modelos ajenos, experiencias negativas en términos académicos y escasas oportunidades de éxito en el futuro laboral, vivencias de discriminación y soledad en el grupo de pares, y múltiples reflejos negativos provenientes del entorno significativo, probablemente la identidad será más bien negativa.

Pero además de lo anterior, y específicamente en el caso de los individuos que se han trasladado de un lugar de residencia a otro, Gualda (2008) refiere que algunos de los procesos cognitivos que se activan especialmente con la experiencia migratoria son la búsqueda, construcción, afirmación, negación o reconstrucción de las identidades e identificaciones personales. La llegada a un nuevo contexto sociocultural aporta nuevas pautas y valores de referencia, lo que permite (o incluso, obliga a) que los individuos inmigrantes puedan comparar y contrastar su bagaje con el que el nuevo contexto les aporta. Así, no obstante la estabilidad y uniformidad de la socialización primaria recibida por estos jóvenes, el proceso migratorio familiar alterará sus coordenadas identitarias en una edad de transición vital importante hacia la vida adulta (Mata, 2004).

Relacionado con lo anterior, Terrén (2011) señala que la construcción de la identidad es uno de los fenómenos que más se ve afectado por los procesos migratorios, ya que en estas situaciones, la forma en que los individuos se piensan a sí mismos se ve sometida a tensiones específicas derivadas de las diferencias entre los grupos, los valores o las costumbres del contexto actual y los de las referencias habituales. Así, la construcción de la identidad puede resultar particularmente difícil para los adolescentes inmigrantes, pues las culturas familiares y del mundo social de acogida pueden variar considerablemente (Güngör, 2011).

Son muchos los autores que dan cuenta de las dificultades de una socialización que se desarrolla en un constante conflicto entre dos fuerzas que luchan por modelar la identidad de los menores inmigrantes: por una parte, la presión de la sociedad de acogida, por la otra, el legado familiar (Martínez, et al., 2001; Zarzá y Sobrino, 2007). Así por ejemplo, Sigúan (2003) señala que los adolescentes inmigrados viven el contraste entre las creencias y las formas de vida vigentes en sus familias y las predominantes en la sociedad en la que se han instalado, y es en función de este contraste como deben desarrollar su

propia personalidad. Por su parte, Bartolomé y colaboradores (2000) refieren que los chicos y chicas pertenecientes a minorías étnicas tendrán más dificultades para el logro de la identidad, ya que la presión de su grupo cultural por mantener los valores propios puede llevarles a adoptar una identidad hipotecada, o bien sumergirles en una moratoria o crisis de difícil salida, al tener que optar por estos valores o los de la cultura mayoritaria. Finalmente, Veredas (2011) plantea que los materiales culturales de referencia que se ofrecen a los adolescentes inmigrantes son, en ocasiones, difíciles de conjugar, exigiendo compromisos incompatibles que cada individuo sortea como puede, haciendo mucho más intenso el proceso de reflexión psicosocial que acompaña la construcción identitaria.

En este sentido, Terrén (2011) plantea que los adolescentes inmigrantes se enfrentan a complejas cuestiones de adaptación a la hora de lidiar con las identidades étnicas de sus progenitores y con las percepciones sociales que la sociedad de destino tiene sobre ellos, lo que les lleva a tener que desenvolverse en ambientes muy diferenciados con habilidades diversas. Así, según este autor, estos adolescentes viven entre dos mundos poco coincidentes, lo que implica, casi necesariamente, experimentar conflictos intergeneracionales y, en muchas ocasiones, un fuerte estrés de aculturación (Martínez, et al., 2001; Terrén, 2011). Lo anterior, a pesar de que exista un alto grado de respeto por la cultura de los padres, ya que este elemento no impide que al contacto con sus nuevas experiencias, los adolescentes adquieran una imagen crítica de la manera de ser de sus progenitores y les resulte difícil plegarse a las opiniones de éstos (Siguán, 2003).

A partir de lo anterior, surge la oportunidad de modificar la propia identidad, pudiendo internalizarse otra a través de los procesos de aculturación descritos previamente, que permiten identificarse con valores diferentes a los de la cultura de origen. Así, con la llegada a otro país, que aporta nuevas visiones y confronta estilos de vida, se intensifican de manera especial los procesos de construcción y reconstrucción identitaria (Gualda, 2008), todo lo cual puede implicar fuertes conflictos familiares.

En este escenario, en la actualidad, diversos autores han comenzado a cuestionar el modelo de desarrollo de la identidad planteado por Erikson y Marcia, y que fue presentado en apartados anteriores (Güngör, 2011; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003; Terrén, 2011). Entre las críticas que se le hacen, se señala que dicho modelo podía explicar claramente las experiencias de jóvenes insertos en mundos homogéneos en donde las distintas esferas sociales se complementaban de manera significativa. Sin embargo, en el mundo

heterogéneo y multicultural actual, los espacios sociales están más fracturados y son más discontinuos, lo que lleva a que la identidad se modele y remodele a medida que los jóvenes se desenvuelven en distintos medios sociales (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003). Así, Briones (2010) refiere que una identidad saludable necesita ser flexible y adaptable, abierta a los cambios de la sociedad, de las relaciones, de las oportunidades, etc. y esta apertura requerirá reorganizaciones de los contenidos identitarios durante toda la vida. Del mismo modo, Mata (2004) plantea que la identidad no es una cosa innata, ni simple, ni única; sino que se va forjando y moldeando a lo largo de la vida, componiéndose de múltiples elementos. Lo mismo señala Merino (2002) cuando manifiesta que la resolución exitosa de la identidad no significa que permanecerá estable toda la vida, ya que, en su opinión, la identidad debe ser dinámica, pudiendo cambiar y transformarse, dependiendo de factores sociales, culturales, familiares, históricos, etc., lo que permite a los sujetos adaptarse a los diferentes contextos. Finalmente, y específicamente en el caso de los adolescentes inmigrantes, Terrén (2011) plantea que se debe actualizar la visión continuista y lineal del modelo de Erikson (en la que se entendía que la identidad sana era la “lograda”) y comenzar a considerar que en las circunstancias en las que ellos se desenvuelven, la identidad más adecuada, puede ser una identidad fragmentaria y flexible.

4.3 Identidad étnica

En el presente trabajo se ha intentado indagar respecto a la identidad de los adolescentes inmigrantes abordando este constructo de manera general, sin detenerse en sus diversos componentes (identidad profesional, política, religiosa, relativa a las relaciones interpersonales, identidad física, intelectual, sexual, cultural o étnica, etc.).

Sin embargo, resulta evidente que en la situación que se está analizando (la experiencia migratoria de los adolescentes), la identidad étnica cobra una relevancia particular, pues el pertenecer y sentirse perteneciente a un determinado grupo étnico distinto al de la mayoría puede ser un aspecto que defina gran parte de la identidad general de los individuos. A partir de lo anterior, resulta necesario profundizar brevemente en este componente.

La *identidad étnica*, en términos colectivos, puede ser entendida como un sentimiento compartido por los individuos de un determinado grupo que se basa en la idea de un origen común, unas creencias y valores comunes, unos

objetivos comunes y un destino compartido por todos (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003). Algunos autores se refieren a este tipo de identidad étnica como *etnicidad* (Sandín, 1997).

Por su parte, la identidad étnica desde una mirada individual puede ser considerada una parte de la identidad social (Schwartz, 2001, citado en Briones, 2010) y se refiere al tipo de ideas sobre el yo relacionadas específicamente con uno mismo como miembro de un grupo étnico, por lo que se basa no sólo en los rasgos físicos sino también en un sentido subjetivo de compromiso con los valores culturales, roles y herencia manifestada por los miembros de un grupo étnico (Bartolomé, et al., 2000). Así, tiene que ver con que una persona se considere miembro de un determinado grupo étnico admitiéndolo como grupo de referencia, adoptando sus puntos de vista o perspectivas para establecer sus metas personales, regular la propia conducta, desarrollar lazos emocionales y simbólicos con el grupo, así como establecer una proximidad psicológica (Smith, 1991, citado en Veredas, 2011). En este sentido, la afirmación de una identidad étnica implica la detección de un considerable peso relativo del grupo étnico de referencia en cuanto a los valores, los puntos de vista y la autopercepción de los individuos (Veredas, 2011).

En este escenario, cabe señalar que la identidad étnica personal está configurada, en gran parte, por la identificación étnica socialmente construida. Así, el propio grupo étnico y el grupo mayoritario otorgan la pertenencia étnica a un determinado individuo, basándose en un conjunto de rasgos observables, lo que influirá de manera decisiva en la configuración de la identidad del sujeto (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003). En este sentido, Terrén (2011) plantea que, en muchos casos, inicialmente la identificación étnica de los inmigrantes puede no ser relevante, pero cobra importancia una vez producido un contacto significativo con la población mayoritaria o con otros inmigrantes en destino, lo cual da cuenta de que dicha identificación es en gran parte, resultado de la aceptación o reacción a un etiquetaje externo, más que una consecuencia del desarrollo endógeno e individual de un sentimiento.

Algo similar plantean Sandín (1997) y Bartolomé y colaboradores (2000) quienes señalan que una persona va adquiriendo la conciencia de su propia identidad étnica cuando se desenvuelve en una sociedad plural en la que los sistemas sociales tienen diferentes grados de poder, lo que fomenta (u obliga a) que los individuos se posicionen psicológica y socialmente respecto a su vinculación con el propio grupo étnico. En este escenario, el que una persona se sitúe con respecto al grupo mayoritario, implica también ubicarse con referencia del propio grupo étnico, y el intento de situarse respecto a ambos pasa por

reconocer cómo los miembros de la mayoría y los de la propia minoría, así como los de otros grupos minoritarios, sitúan al individuo respecto a su grupo (Bartolomé, et al., 2000). Así, la emergencia de la identidad étnica no se puede entender sólo a través del proceso de socialización étnica, sino como fruto de la interacción de la persona con su propio grupo, con otros grupos y de la posición social, económica y política que aquel mantiene respecto a otros grupos y a la sociedad (Sandín, 1997).

Respecto al contenido de la identidad étnica, la mayoría de autores refiere que es un concepto multidimensional, compuesto por: la autoidentificación (etiqueta que utiliza el individuo para identificarse como miembro de un grupo étnico); la evaluación del grupo (imágenes que el individuo posee acerca de su grupo); los sentimientos hacia uno mismo acerca de la pertenencia al grupo (grado de importancia que el individuo atribuye a la pertenencia al grupo y el cariño o sentimientos que denota hacia él); interés y conocimiento del grupo y compromiso con él (exploración o búsqueda activa de aspectos culturales del grupo, así como un sentido claro de la propia etnicidad y de sus implicaciones para la propia vida); y las conductas y prácticas étnicas (participación en actividades étnicas y prácticas culturales del grupo) (Sandín, 1997).

A partir de lo anterior, Phinney (1991, citado en Sandín, 1997) plantea la identidad étnica como un continuo bipolar en el que se sitúan los individuos, donde, en un extremo estaría la identidad étnica fuerte o consolidada; y en el otro, la identidad débil o difusa. Así, cuando los sujetos se autoidentifican como miembros de un determinado grupo, lo evalúan de forma positiva, se sienten cómodos con la pertenencia a él y se implican en las prácticas étnicas, es posible decir que tienen una alta identidad étnica. Por el contrario, cuando existe poco interés, conocimiento, compromiso o implicación étnica y una evaluación negativa del propio grupo y de la pertenencia a él, la identidad étnica puede denominarse baja, débil o difusa.

En relación a los individuos inmigrantes, la identidad étnica ha sido considerada uno de los aspectos más relevantes en su proceso de aculturación, pudiéndose explicar las variaciones en la identidad étnica de estos sujetos de manera paralela a los modelos generales de aculturación planteados por Berry, y que han sido revisados previamente. Así, la identidad étnica, entendida como un componente de la identidad social, se articula con la identidad nacional (es decir, del lugar de destino en el caso de los sujetos que han emigrado), que también forma parte de la identidad social. Ambos componentes varían de manera independiente, pudiendo ser, cada uno, fuerte y seguro o débil y poco desarrollado. Lo anterior da lugar a cuatro tipos de identidad: integrada (o

bicultural, con ambas identidades fuertes), separada (con la identidad étnica fuerte y la nacional débil), asimilada (con una identidad étnica poco desarrollada y una identidad nacional fuerte) y marginada (con ambas identidades débiles) (Calderón, 2009).

En este escenario, Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003) plantean que la fórmula más positiva para abordar el tema de la identidad entre los adolescentes inmigrantes es mediante la configuración de *identidades trasculturales* (es decir, integradas o biculturales), en las que se logran fundir creativamente distintos aspectos de la cultura de origen y la de destino, en un proceso de transculturación que combina los dos sistemas que son a la vez, propios y ajenos. Dichas identidades les permitirían desenvolverse en diferentes ambientes, mediante la conservación de los lazos afectivos con la cultura de origen y, al mismo tiempo, la adquisición de destrezas necesarias para participar de forma satisfactoria en la cultura dominante. Así, constituirían una estrategia adaptativa en la época actual de globalización y multiculturalismo (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003).

Lo anterior también es planteado por Terrén (2011) quien señala la necesidad de que estos adolescentes construyan autoidentificaciones maleables que les permitan vivir con fluidez las fronteras entre los grupos. Por su parte Güngör (2011) habla de identidades seguras y equilibradas que funcionen eficazmente en un mundo multicultural, lo que, desde su punto de vista, implica desarrollar competencias biculturales y adquirir un alto grado de flexibilidad.

En este sentido, Terrén (2011) refiere que muchos inmigrantes pueden llegar a desarrollar trayectorias positivas de incorporación manteniendo, y no necesariamente renunciando a sus identidades de origen, y que incluso, conservar una determinada identidad derivada del grupo étnico puede facilitar la incorporación a la sociedad de destino. De hecho, Calderón (2009) refiere diversos estudios en los que la identificación con la cultura de origen y con la de destino se relaciona con mayor adaptación y bienestar psicológico, ya que, el que las personas puedan alternar su propio comportamiento para adaptarlo al contexto social en el que se encuentren favorecerá un menor nivel de ansiedad en comparación con el de los individuos que luchan por asimilarse.

Sin embargo, a pesar de que las identidades transnacionales o los perfiles de integración en términos de aculturación sean consideradas las estrategias más adaptativas para responder a la situación de los adolescentes inmigrantes, existen diversos y complejos factores psicológicos, sociales, culturales y económicos que influyen en que estos individuos se inclinen hacia un determinado estilo de identidad, entre los que se menciona la comunidad

étnica, la estructura de oportunidades, el reflejo social, los factores familiares y los individuales. En este escenario, si la confusión de roles es excesiva, si las guías culturales son insuficientes o si se produce una disonancia y un conflicto cultural, al adolescente puede resultarle difícil desarrollar un sentido de identidad flexible y adaptativo, lo que puede llevar a respuestas menos apropiadas a la situación de multiculturalidad existente, como son la huida étnica y las identidades de oposición (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003).

Respecto a la *huida étnica*, se refiere a inmigrantes que se identifican con mayor intensidad con la cultura dominante (lo que podría considerarse equivalente a la estrategia de asimilación en el modelo de Berry). Así, el éxito en la nueva cultura no es sólo un medio de progreso social, sino también una forma de apartarse simbólica y psicológicamente del mundo de la familia y del grupo étnico. Esta identificación con la cultura dominante, probablemente debilitará los lazos del adolescente con su propio grupo étnico, lo cual supone un coste social y emocional importante. Anteriormente, este estilo de adaptación se llamaba “desaparición”, y aunque quienes desaparecían en la cultura dominante obtuvieran ventajas en algunos aspectos, también existían costes ocultos, especialmente en términos de vergüenza no resuelta, duda y aborrecimiento hacia sí mismo (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003).

Por su parte, las *identidades de oposición* tienen que ver con la oposición activa contra la generalidad de la sociedad, en las que se rechazan las instituciones de la cultura dominante, tras haber sido rechazados por ellas, lo cual equivale al perfil de separación en términos de aculturación. Probablemente, quienes desarrollan este tipo de identidades sientan que han sido marginados y despreciados culturalmente, lo cual les lleva a desarrollar un estilo opositor de adaptación, donde se entiende que cualquier elemento de la cultura dominante que sea aceptado implica el abandono de la propia identidad étnica (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003).

4.4 Lo que dice la investigación

Después de revisar la argumentación teórica existente respecto a la forma en que los adolescentes inmigrantes enfrentan y resuelven la crisis de identidad propia de esta etapa del ciclo vital, conviene analizar algunos antecedentes constatados en investigaciones desarrolladas en España donde se aborda este tema desde la visión de los propios protagonistas. Así por ejemplo, Terrén (2011), en un estudio con adolescentes inmigrantes en España, advirtió

que sólo cerca de un 15% de los participantes daba cuenta de una identificación bicultural o transnacional, mientras que más del 60% expresaba sus sentimientos de pertenencia identificándose con el país de origen y rechazando la identificación con el lugar de destino. Para explicar estos resultados, el autor señala que el elemento que se asocia de manera más significativa a una identidad de este tipo son las rupturas familiares experimentadas durante el traslado al lugar de destino. Dichas rupturas llevan a que los menores rechacen identificarse con España, lo que estaría dando cuenta de que el no sentirse españoles sería consecuencia del rechazo a un proyecto de movilidad y reestructuración familiar que se ha vivido como algo ajeno y estresante (Terrén, 2011).

Por su parte, Vila y colaboradores (2010), en un estudio con adolescentes inmigrantes en Cataluña constataron la existencia de dos estrategias en la definición de la identidad de estos jóvenes: la construcción de una identidad nacional compartida, pero en conflicto; y la conservación de una identidad homogénea relacionada con el país de origen. Según este estudio, en ambos casos, el territorio condicionaría la identidad. En el primero, convive el territorio de origen con el de residencia, mientras que en el segundo, sólo se alude al territorio de origen. Así, en esta investigación se constató que para todos los participantes, el país de origen marca un aspecto importante de la identidad. Los autores señalan que cuando los adolescentes se refieren a este aspecto identitario, utilizan preferentemente las formas verbales “soy” o “eres”, mientras que cuando incorporan a su identidad el elemento derivado del territorio en el que viven, hablan de sentimientos (“me siento...”). En este escenario, cabe señalar que el país de origen es señalado unánimemente como una parte importante de la identidad, mientras que los “sentimientos” no son compartidos por todos los adolescentes de la muestra (Vila, et al., 2010). Estos hallazgos estarían dando cuenta de la capacidad de los adolescentes inmigrantes de incorporar elementos a sus identidades, pudiendo adaptarlas y flexibilizarlas. Lo anterior ya que, a pesar de “ser” del lugar de origen, logran vincularse a su nuevo entorno a través de los sentimientos y afectos derivados de sus vivencias en él. Sin embargo, el que dichos sentimientos no surjan en las identidades de todos los menores extranjeros, podría ser una expresión de los diversos tipos de respuestas, tanto ante la conformación de la identidad, como ante los procesos de aculturación.

Otro elemento relevante constatado en esta investigación es que, en algunos ámbitos existe cierta incomodidad respecto a los contenidos contradictorios de su doble identidad (por ejemplo, en el caso de las adolescentes de origen marroquí que adoptan aspectos de la cultura española).

Lo anterior lleva a que los adolescentes inmigrantes defiendan dentro de sus propias familias una forma distinta de ser (diferente a la impuesta tradicionalmente en las culturas de origen), pero al mismo tiempo, se ofendan cuando escuchan críticas acerca de su país o sobre las formas mayoritarias de vida de su comunidad, cuando éstas son hechas desde fuera de su grupo (Vila, et al., 2010).

Otra investigación relevante respecto a cómo configuran los adolescentes inmigrantes su identidad, es la desarrollada por Mata (2004) en Balaguer, Lleida, con jóvenes extranjeros de entre 14 y 18 años. En dicho estudio se constataron dos tipos de estrategias para enfrentar el proceso de construcción identitaria. Por un lado, intentos de identificación rápida con el grupo mayoritario, buscando incorporar los nuevos códigos sin demasiadas dudas ni tensiones, pero con renuncias importantes; y por el otro, el mantenimiento de cierta distancia y recelo hacia el grupo mayoritario, refugiándose en la identidad de origen para protegerse ante un recibimiento hostil, pero también para responder a la presión que la familia ejerce en contra de la asimilación. La primera estrategia sería más frecuente entre los adolescentes provenientes de Europa del Este y Sudamérica, mientras que la segunda se daría más en los jóvenes originarios de Marruecos (Mata, 2004).

Respecto a estos últimos, los jóvenes marroquíes, el autor refiere que se enfrentan a una tarea compleja porque lo que reciben del exterior es poderoso, múltiple, variado, disonante y, a veces, atractivo, lo que les puede llevar a la polarización y la cerrazón en las pautas culturales y comportamentales del grupo originario (lo que se da con mayor frecuencia entre los varones), resultando en una identidad sin fisuras, con una única pertinencia que les lleva a mostrarse incluso más diferentes al otro de lo que son en realidad. Pero también puede derivar en una tímida incorporación y apertura hacia pautas del país de acogida, lo cual ocurre más habitualmente en las mujeres marroquíes, quienes dan cuenta de intentos de una construcción identitaria propia, nueva, de cuestionamiento de ciertos preceptos impuestos de la cultura de origen y de cuestionamiento de ciertos preceptos de la cultura de acogida (Mata, 2004).

Para terminar, un último estudio, desarrollado en Castilla y León mediante una metodología cuantitativa (a diferencia de los anteriores que utilizaban técnicas cualitativas), da cuenta de resultados algo más positivos respecto a la posibilidad de que los adolescentes inmigrantes logren desarrollar una identidad bicultural que integre tanto los elementos de la cultura de origen como los de la de destino (Graff, 2010). Dicha investigación constató que la mayoría de adolescentes de la muestra (cerca del 80%) manifestaban el mantenimiento de

su identidad étnica y a la vez, un elevado interés por incorporar aspectos de la cultura del país de destino.

5 A MODO DE SÍNTESIS

- La adolescencia es un período de aparición y duración variable, que va desde la infancia hasta la vida adulta, y se caracteriza por profundos cambios en el desarrollo físico, cognitivo, moral, social, psicosexual y afectivo de los sujetos. Todos estos cambios influyen en la forma de ser de los individuos y en la manera en que éstos se relacionan con la sociedad, llevando a experimentar una sensación de inconsistencia personal y discontinuidad social, que contribuye al desarrollo de una crisis de identidad.
- En este escenario, los adolescentes inmigrantes o que viven la crisis de identidad propia de la adolescencia en contacto en una sociedad diferente a la de origen, generalmente se encuentran avocados hacia una crisis de identidad especialmente intensa, porque además de tener que manejar los mismos cambios en la vida que otros adolescentes, se enfrentan a una serie de problemas derivados de su condición de minoría y de su condición de inmigrantes.
- El primero de estos problemas es la propia experiencia de migración, una situación extrema que tiene un fuerte impacto en todas las áreas de la vida de las personas. Lo anterior porque el traslado puede ser entendido como un trauma personal, el cual será más o menos grave dependiendo de la estructura familiar y la forma de emigrar.
- Además de la propia experiencia migratoria, otra de las situaciones que suma complejidad a la adolescencia inmigrante es encontrarse en el límite de dos culturas, la de origen y la de destino. Los menores inmigrantes dejan su país, parte de su familia, sus amigos y su entorno cultural, pero llevan con ellos identificaciones y contenidos culturales adquiridos durante la socialización primaria. En el lugar de destino encuentran una sociedad con valores distintos, de la que desconocen "las reglas del juego" y en la que tienen que buscar un sentido "lógico" a los comportamientos, actitudes y hábitos de los otros. Así, la inmigración supone una dicotomía entre las dos culturas que se encuentran, lo que se conoce como aculturación.
- La aculturación implica una serie de cambios a nivel individual, los cuales pueden derivar en estrés de aculturación, entendido como la reducción en el estado de salud (psicológica, somática y social) debida a la experiencia de

aculturación, el cual tiene un conjunto de síntomas característicos como la disminución en la salud mental (con presencia de confusión, ansiedad y depresión), síntomas psicosomáticos, sentimientos de marginalidad y alienación, así como confusión de identidad. Específicamente en el caso de los adolescentes inmigrantes, se les ha identificado como grupo de riesgo de presentar problemas de comportamiento y desórdenes psicopatológicos derivados de la experiencia migratoria.

- Respecto a las estrategias de aculturación en poblaciones inmigrantes, las investigaciones señalan que la integración ha demostrado ser la estrategia preferida por estos grupos, seguida de la separación y la asimilación, siendo la marginación la opción menos frecuente. Asimismo, la integración es considerada la vía más adaptativa, ya que implica la competencia tanto en la cultura de origen como en la de acogida, con la flexibilidad que esto implica.
- Relacionado con lo anterior, cabe señalar que las estrategias de aculturación pueden modificarse con el transcurso del tiempo, surgiendo mayor apertura hacia el contacto y la adaptación a la cultura de la nueva sociedad. Asimismo, otro elemento que puede influir en los patrones de aculturación es la vivencia de discriminación y rechazo hacia los inmigrantes por parte de la sociedad de acogida. Así, cuando las minorías sienten que son valoradas de forma negativa por el otro grupo, tienden a considerar a su nuevo entorno de un modo más negativo y a rechazar formar parte de él.
- Tanto la experiencia migratoria como el proceso de aculturación que viven los adolescentes inmigrantes pueden dificultar la configuración del autoconcepto, el logro de una autoestima sólida y la definición de una identidad personal y social saludable y adaptativa, tareas propias de este momento del ciclo vital. En este sentido, algunas de las áreas que plantean desafíos importantes a estos menores son la estructuración de la imagen corporal en un entorno cargado de modelos ajenos y estereotipos de belleza diferentes a los de la propia cultura; las dificultades académicas y las bajas expectativas que el entorno puede tener hacia ellos en este ámbito; los problemas en el establecimiento de vínculos de amistad en el grupo de pares; y el reflejo que reciben respecto a cómo son vistos por la sociedad de destino.
- Adicionalmente, la llegada a un nuevo contexto sociocultural aporta nuevas pautas y valores de referencia, lo que permite (o incluso, obliga a) que los individuos inmigrantes puedan comparar y contrastar su bagaje con el que el nuevo contexto les aporta. Así, no obstante la estabilidad y uniformidad de la socialización primaria recibida, el proceso migratorio familiar alterará sus

coordinadas identitarias en una edad de transición vital importante hacia la vida adulta.

- De esta manera, la construcción de la identidad puede resultar particularmente difícil para los adolescentes inmigrantes, pues las culturas familiares y del mundo social de acogida pueden variar considerablemente. A partir de lo anterior, son muchos los autores que dan cuenta de las dificultades de una socialización que se desarrolla en un constante conflicto entre dos fuerzas que luchan por modelar la identidad de los menores inmigrantes: por una parte, la presión de la sociedad de acogida, por la otra, el legado familiar.
- En este escenario, la identidad étnica cobra una relevancia particular, pues el pertenecer y sentirse perteneciente a un determinado grupo étnico distinto al de la mayoría puede ser un aspecto que defina gran parte de la identidad general de los individuos.
- Respecto a las formas de resolver la crisis de identidad, diversos autores señalan que la fórmula más positiva es mediante la configuración de identidades trasculturales (es decir, integradas o biculturales), en las que se logran fundir distintos aspectos de la cultura de origen y la de destino, permitiendo que los individuos se desenvuelvan en diferentes ambientes, mediante la conservación de los lazos afectivos con la cultura de origen y, al mismo tiempo, la adquisición de destrezas necesarias para participar en la cultura dominante. Así, constituirían una estrategia adaptativa en la época actual de globalización y multiculturalismo, lo que ha sido constatado en diferentes investigaciones.
- Sin embargo, si las circunstancias no favorecen el desarrollo de este tipo de identidades integradas, pueden producirse respuestas menos apropiadas a la situación de multiculturalidad existente, como son la huida étnica y las identidades de oposición.
- En este escenario, las investigaciones desarrolladas en España, en general, dan cuenta de un escaso o conflictivo desarrollo de identidades transnacionales, biculturales o integradas en los adolescentes inmigrantes, y una mayor presencia de identidades basadas en la cultura de origen. De hecho, algunos estudios dan cuenta de cómo el territorio de origen marca un aspecto fundamental en la identidad de estos menores.

CAPÍTULO III: LOS INMIGRANTES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Después de abordar y caracterizar el fenómeno migratorio a nivel mundial, con especial énfasis en lo que ocurre en España, y de analizar la migración en una etapa específica del ciclo vital como es la adolescencia, resulta necesario profundizar en lo que ocurre con los menores inmigrantes en el ámbito educativo.

Lo anterior porque la educación suele ser vista como uno de los factores más importantes para la inclusión social de los niños y adolescentes extranjeros, ya que a partir de ella estos estudiantes tienen la posibilidad de aprender la lengua, adquirir habilidades y conocimientos adecuados para vivir en sociedad, y convivir con alumnos pertenecientes al grupo mayoritario (Colectivo Ioé, 2003; Fernández Batanero, 2005; Navarro Sierra, 2003). Como plantean Fernández Enguita y Terrén (2008), esto último constituirá la primera ocasión en que el estudiante extranjero podrá ver el trato que va a recibir en la sociedad de acogida.

Asimismo, y si la escuela asume su labor integradora de la diversidad desde una orientación educativa intercultural e inclusiva, si trabaja por ver la diferencia como una forma de enriquecimiento y no como un obstáculo (Rodríguez Izquierdo, 2004), la convivencia entre personas autóctonas y extranjeras que se da en dicho contexto, permitirá que toda la comunidad educativa adquiera competencias interculturales y aprenda a vivir y a enriquecerse con la diversidad. En este sentido, Carrasco (2004) refiere que los centros educativos son el único espacio de contacto entre minorías y mayorías, que obliga a encontrarse a individuos y grupos de distintos orígenes, y los lleva a construir relaciones entre ellos desde la cooperación y no desde el conflicto. Así, a partir de este encuentro, podrá producirse la inclusión de los grupos minoritarios, en la medida que, por una parte, la sociedad de acogida aprenderá a respetar y valorar la diversidad, y por la otra, los inmigrantes, como representantes de las minorías, se sentirán reconocidos y con elementos significativos para aportar.

Adicionalmente, la inclusión en el ámbito escolar permite abrir a los inmigrantes la posibilidad de participar en la comunidad, ya que a partir de ella es posible crear un tejido social que les haga más fácil la vida. Si por el contrario, no se logra su inclusión en este ámbito, es muy probable que la experiencia

migratoria derive en exclusión y marginación de la sociedad en su conjunto (Navarro Sierra, 2003).

Así, la experiencia educativa de los menores inmigrantes es relevante tanto para ellos como para su entorno próximo, porque a partir de ella se manifiestan tanto sus posibilidades de futuro como la capacidad de la sociedad receptora de acoger y enriquecerse con la diversidad que trae la multiculturalidad.

En este escenario, en el presente capítulo se revisarán brevemente las principales teorías que sustentan la atención del alumnado extranjero, para luego, centrar la atención en la situación de España a este respecto, considerando el marco legal, las acciones llevadas a cabo, las principales evidencias en la investigación en este ámbito, y los datos estadísticos de la escolarización de estos menores en el sistema educativo español.

1 LA ATENCIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO DESDE LA TEORÍA

La atención del alumnado inmigrante se basa en teorías e ideologías que fundamentan los modelos educativos llevados a la práctica. Uno de los esquemas que permite organizar y describir la respuesta educativa proporcionada por el sistema escolar es el planteado por Martín et. al (2003), quienes, basándose en el modelo de aculturación de Berry (1990) descrito en el capítulo anterior, proponen un esquema que posibilita la exploración de las orientaciones ideológicas y teorías sobre la gestión de la diversidad en la educación. Así, el modelo se basa en dos preguntas relativas al mantenimiento de la identidad y las características culturales de los extranjeros, y a la promoción de relaciones intergrupales. A partir de ellas es posible identificar cuatro estrategias, con sus teorías e ideologías asociadas, las cuales pueden ser consideradas etapas sucesivas en el proceso de adaptación y respuesta frente a la diversidad de los sistemas escolares (Tabla 7):

Tabla 7: Ideologías, teorías y modelos que fundamentan la atención a la diversidad (Martín, et al., 2003)

		¿Se facilita el mantenimiento de la identidad y las características culturales minoritarias?	
		Si	No
¿Se promueven las relaciones intergrupales?	Si	Ideología Integradora	Ideología Asimiladora
		Teoría de la diferencia	Teoría del déficit
		Modelo Intercultural	Modelo Asimilador (<i>laissez fair</i>)
	No	Ideología Segregadora	Ideología Marginadora
		Teoría de la diferencia	Teoría del déficit
		Modelo Multicultural	Modelo Compensatorio

1.1 Modelo Asimilador

El modelo *asimilador*, también conocido como *laissez fair*, surge a fines de la II Guerra Mundial, y se basa en la teoría del déficit (las dificultades escolares de los grupos minoritarios y desfavorecidos son vistas como una consecuencia de carencias culturales) y en una ideología asimiladora. En él no se facilita el mantenimiento de la identidad y las diferencias culturales, pero sí se valoran las relaciones intergrupales (aunque siempre dentro del marco de la cultura dominante). Lo anterior, basado en el discurso de la igualdad a costa de la diferencia, donde la diversidad es entendida como una amenaza para la integración y desarrollo de los individuos, y como un impedimento para la cohesión de la sociedad (Altarejos, 2003; García Castaño, Soto y Rubio, 2007; Martín, et al., 2003).

Así, el reconocimiento de la diferencia es entendido como potencial fuente de estigmatización, segregación y rechazo social, por lo que buscan homogeneizar a partir de la mayoría con el fin de igualar en derechos (García Castaño, et al., 2007; Martín, et al., 2003). Lo anterior fomenta que los alumnos de las minorías pierdan algunos de los rasgos que los caracterizan y aportan a su identidad, confundiendo “integración” con la obligación de los estudiantes inmigrantes a adaptarse a la mayoría, lo cual pasa necesariamente por la sumisión (Carbonell, 2000).

Entre los procedimientos y estrategias educativas basadas en este modelo es posible destacar la submersión lingüística y cultural, la cual se lleva a cabo en el aula común y sin tratamiento diferencial; o las clases de acogida o cursos intensivos antes de que los estudiantes ingresen a la enseñanza reglada.

Todos estos procedimientos están dirigidos sólo al colectivo inmigrante (Martín, et al., 2003).

Los resultados obtenidos por este modelo dependerán de la acción del grupo minoritario, de su autoestima, de la valoración de su lengua y cultura, y de las medidas que tomen para mantenerlas. Así, si el entorno y la comunidad de origen trabajan para mantener su cultura entre los inmigrantes, el modelo asimilador puede ser contrapesado permitiendo que las minorías conserven y valoren sus propias características (Martín, et al., 2003). Sin embargo, diversos estudios señalan que, cuando se consigue la aculturación de una minoría sin que ésta logre ser realmente aceptada en el grupo mayoritario, se produce un efecto de anomia, es decir, una pérdida de normas sociales, de referentes y valores, lo cual tiene graves consecuencias en la integridad emocional del sujeto y en la relación con su entorno. Lo anterior, porque dejan de tener sentido las normas y la autoridad del colectivo de origen (al no sentirse como propios, e incluso, rechazarlos debido a la presión asimiladora), pero la frustración de sentirse rechazado después del esfuerzo de aculturación realizado, hace que tampoco se acepten las normas del grupo mayoritario, llevando a la inadaptación social, la agresividad, la delincuencia, etc. (Carbonell, 2000).

1.2 Modelo Compensador

El modelo de *educación compensatoria* o especializada se desarrolla a partir de los años 60, cuando aumentan las migraciones y comienzan a surgir minorías autóctonas y guetos. Dicho modelo se fundamenta en la teoría del déficit y en una ideología marginadora, intentando conseguir la igualdad de oportunidades desde la asimilación cultural y lingüística, pero mediante la segregación. Así, no se fomenta el mantenimiento de la identidad y las características culturales de la minoría, y tampoco se promueven las interacciones intergrupales, por lo que, por un lado se busca que las minorías pierdan sus rasgos identitarios y se asemejen a la mayoría (desvalorizando la propia cultura), y por el otro, la manera de hacerlo es aislando y marginando a quienes son diferentes (Martín, et al., 2003).

Entre las estrategias utilizadas están los grupos de educación compensatoria, donde ciertos alumnos reciben atención específica para “tratar problemas concretos”, es decir, los destinatarios son quienes presentan “carencias”, mientras que no se plantean acciones dirigidas al conjunto de la comunidad escolar (Martín, et al., 2003). Lo anterior busca compensar las

desigualdades de partida de los alumnos para garantizar las mismas oportunidades educativas, pero en esta estrategia se da por supuesta la normalidad del alumnado mayoritario y se trabaja sólo sobre los grupos diferentes, a los que se percibe como débiles, carentes y necesitados de acción suplementaria que los eleve al plano de normalidad deseado (Navarro Sierra, 2003).

Uno de los peligros de este tipo de intervenciones es que, si no logran “compensar” las diferencias, pueden llevar a una segregación definitiva, por lo que, para evitarla, se vuelve indispensable que las medidas tengan carácter transitorio (que se garantice el regreso a la enseñanza normalizada en un plazo limitado de tiempo) y personalizado (nunca de forma universal) (Martín, et al., 2003).

1.3 Modelo Multicultural

El modelo *multicultural* surge en los países europeos en la década de los 80, y supone el quiebre del etnocentrismo al incorporar otras formas de hacer y otros valores. Así, se basa en la teoría de la diferencia (dificultades escolares como consecuencia de prejuicios y distintas valoraciones de las diferencias), donde no se busca la asimilación, sino el mantenimiento de la identidad y los rasgos culturales diferenciales, pero puede volverse segregador, en la medida que no se fomenten las relaciones intergrupales. Esta falta de contacto entre grupos puede llevar a presentar las diferencias como insalvables hasta el punto de favorecer la exclusión, la segregación social y la guetización espacial, con minorías que siguen ocupando un lugar secundario respecto de la mayoría (García Castaño, et al., 2007; Martín, et al., 2003).

Entre las estrategias educativas utilizadas se encuentran los programas de enseñanza de lenguas y cultura de origen, impartidos exclusivamente a un sector de la población escolar, fuera del horario normal de clases y del currículo. También se han realizado modificaciones en la formación y selección de los profesores, programas de sensibilización de formadores, cambios en las estrategias y el material didáctico, etc. todo lo cual ayuda a que los centros educativos se abran a una realidad más diversa, pero no necesariamente se fomentan las relaciones intergrupales. Por último, en muchas ocasiones se realizan actividades multiculturales simplificadas, que llevan a la folclorización de las minorías y dan cuenta del paternalismo con que son abordadas desde la institución escolar (Martín, et al., 2003).

1.4 Modelo Intercultural

Para terminar, el modelo *intercultural*, basado en una ideología integradora y en la teoría de la diferencia, facilita el mantenimiento de la identidad y las características culturales de la minoría, y a la vez, fomenta las relaciones intergrupales (García Castaño, et al., 2007; Martínez de Lizarrondo, 2009). Surge a mediados de la década de los 80 como respuesta a los inconvenientes y críticas realizadas a los modelos anteriores, y en él se reconoce y valora la diversidad cultural, y a partir de ella se busca intencionadamente la modificación de las relaciones de poder entre mayoría y minorías, mediante el conocimiento y enriquecimiento mutuos. Asimismo, se entiende la integración como un proceso de adaptación y de transformación social que atañe a toda la sociedad, donde los inmigrantes y las minorías deben incorporarse a la sociedad receptora en igualdad de condiciones, derechos y obligaciones y la sociedad de acogida debe aceptar e incorporar los cambios que esto conlleve (Altarejos, 2003).

Así, desde este modelo educativo las acciones y programas se dirigen a todos los colectivos por igual, y no sólo a las minorías, favoreciendo el conocimiento de formas y usos tanto propios como ajenos, y fomentando un cuestionamiento etnocéntrico, donde se destacan los puntos comunes. Con esto, se intenta que todo el alumnado adquiriera una sólida competencia intercultural, referida a la capacidad para reconocer y respetar las diferencias, valorar críticamente el propio bagaje cultural y favorecer la convivencia a partir del mutuo reconocimiento (Navarro Sierra, 2003).

Adicionalmente, se trabaja en el desarrollo de formas de convivencia en las que todos los individuos se vean representados y todos tengan que adaptarse. Lo anterior requiere la reorganización de los centros, la introducción de cambios en los contenidos y la incorporación de materias relativas a las diferentes culturas y lenguas de los alumnos, así como a los distintos valores, percepciones y bienes culturales (Martín, et al., 2003).

En síntesis, según el esquema planteado por Martín y colaboradores (2003) existirían cuatro modelos básicos de atención a la diversidad cultural, los cuales responderían a distintas teorías e ideologías respecto a la concepción de la diferencia, el fomento de las relaciones intergrupales y la necesidad de mantener la identidad y las características culturales propias de los grupos minoritarios. Dichos modelos serían etapas sucesivas en el proceso de

adaptación y respuesta frente a la escolarización de los alumnos extranjeros en los sistemas escolares.

En teoría, en la actualidad se promueve el modelo intercultural como la manera más adecuada de responder a las necesidades de los estudiantes inmigrantes, y a la vez, desarrollar en la sociedad en general, competencias para vivir en entornos culturalmente diversos, donde todos tengan derechos y espacios para la participación. Dicho modelo se vincula estrechamente con los planteamientos actuales sobre educación inclusiva, enfoque que resulta conveniente revisar brevemente en el marco de la presente investigación.

1.5 Educación Inclusiva

El paradigma de la educación inclusiva surge desde el ámbito de la educación especial a raíz de todos los avances alcanzados con los movimientos de integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales. Pero al mismo tiempo, constituye una respuesta a las múltiples carencias que el modelo integrador evidenciaba para responder de manera efectiva a los requerimientos de los estudiantes. Así, la educación inclusiva puede entenderse como un paso que va más allá de la mera integración de estudiantes y que implica una transformación profunda en la forma de entender la educación (Casanova, 2011).

Desde el paradigma de la educación inclusiva se busca estructurar escuelas que favorezcan la presencia y la participación de todos los miembros de la comunidad escolar, con el objetivo de alcanzar aprendizajes de calidad (Barton, 2009; Blanco, 2008; Calvo, 2009; Casanova, 2011; Echeita, 2006; Echeita, et al., 2009; Stainback, Stainback y Jackson, 2004; Susinos, 2009; Valenciano, 2009; Verdugo, 2009). De lo anterior se desprende una de las características fundamentales de la educación inclusiva, la cual tiene que ver con el reconocimiento y la valoración de la diferencia (Blanco, 2008; Stainback, et al., 2004). Desde este enfoque se plantea que si personas diferentes deben vivir juntas en una sociedad diversa, la mejor opción educativa es que esas personas distintas se eduquen juntas, lo que permitirá que se conozcan profundamente, se respeten y valoren sus diferencias de forma espontánea y natural (Casanova, 2011). Así, existe el convencimiento de que las instituciones educativas inclusivas son el medio más efectivo para combatir las actitudes de discriminación y construir una sociedad inclusiva que consiga el objetivo de una verdadera educación para todos (Blanco, 2008; Echeita, 2006). En palabras de

Casanova (2011), la educación inclusiva es el modelo que ofrece las mejores respuestas para el desarrollo de la persona y para la formación de ciudadanos que deben desenvolverse en una sociedad democrática y diversa.

A partir de lo anterior, la presencia, participación y aprendizajes de calidad para todos implica que en la escuela inclusiva todos los alumnos, sin importar sus características de género, etnia, procedencia, habilidades, intereses, etc. se educan juntos, en un ambiente de respeto y convivencia en la diversidad, en el que se trabaja para que cada uno alcance el máximo desarrollo de sus potencialidades. Lo anterior, aclara Casanova (2011), no implica que no se pongan las máximas expectativas en los estudiantes y que no se les pida el esfuerzo necesario para alcanzar objetivos relevantes, sino por el contrario, tiene que ver con mantener altas expectativas con respecto a todos los alumnos, y establecer variados caminos para alcanzarlas.

Frente a este desafío, la educación inclusiva propone que debe ser la escuela la que se adapte para responder a las necesidades y características individuales de cada alumno, y no el alumno el que debe ser “*rehabilitado*” para adecuarse a un determinado tipo de escuela (Casanova, 2011; Echeita, 2006; Stainback, et al., 2004; Valenciano, 2009). Para ello, este modelo se plantea brindar a los estudiantes respuestas educativas flexibles, comprensivas, amplias, autocríticas, creativas e innovadoras que permitan responder a la pluralidad de necesidades educativas (Casanova, 2011; Valenciano, 2009), y al mismo tiempo, lograr el máximo potencial de desarrollo de cada uno de los miembros de la comunidad escolar (Calvo, 2009; Casanova, 2011). A partir de lo anterior, se entiende la inclusión como un proceso, es decir, una tarea interminable de búsqueda de mejores formas de responder a la diversidad de los estudiantes, y al mismo tiempo, una actitud y un valor que ilumina políticas y prácticas para proporcionar una educación de calidad a cada uno de los alumnos (Calvo, 2009; González-Gil, 2009).

Adicionalmente, la educación inclusiva apunta hacia la creación de comunidades de aprendizaje, en las que todos participen y aporten su riqueza individual y grupal para el desarrollo de cada uno de sus integrantes (Casanova, 2011). Así, se intenta que todos los miembros de la comunidad educativa se sientan necesarios, valiosos y con funciones que desempeñar para apoyar a los demás, haciendo que nadie se sienta rechazado o segregado (Calvo, 2009; Valenciano, 2009). De esta manera, y según Echeita (2006) el ideal de una escuela inclusiva:

“...sería el de un lugar en el que todos sus miembros, tanto alumnos como adultos, se sintieran acogidos y miembros

de pleno derecho, valorados e importantes para su comunidad, donde nadie, por aprender de una forma distinta o porque tuviera características singulares se situara por encima o por debajo de los demás, y donde todos estuvieran llamados a aprender lo máximo posible en relación a sus intereses, capacidades y motivaciones” (Echeita, 2006, p. 96)

Y en este escenario, se pone un énfasis particular en los grupos de alumnos que pueden estar en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar, mediante la identificación y remoción de elementos que, al interactuar negativamente con las condiciones personales o sociales de los individuos en determinados momentos, pudieran constituirse en barreras para su presencia, aprendizaje y/o participación en la comunidad (Blanco, 2008; Calvo, 2009; Echeita, 2006; Echeita, et al., 2009; Valenciano, 2009).

Todo lo anterior se vincula estrechamente con el modelo intercultural presentado previamente, proporcionando un marco de referencia amplio (el de la atención a la diversidad en general) desde el cual fundamentarse. Así, es posible plantear que los avances alcanzados desde el enfoque inclusivo para lograr una atención educativa de calidad para todo el alumnado, donde se valoren y respeten las diferencias de cada uno, constituyen pilares desde los que el modelo intercultural puede basarse para trabajar el abordaje de la diversidad étnica y cultural de los estudiantes.

2 LA RESPUESTA ESPAÑOLA ANTE EL ALUMNADO EXTRANJERO

Después de revisar los principales modelos teóricos desarrollados para atender la diversidad cultural en las escuelas, resulta conveniente conocer cómo se ha llevado a cabo este proceso en España. Para esto, se revisará el marco político y legal que rige la atención del alumnado extranjero en dicho país, analizando la evolución de la normativa y las actuales leyes relativas al tema, y, posteriormente, se abordarán las principales medidas implementadas en el ámbito educativo.

2.1 Marco político y legal en España

El tratamiento que se ha dado a la temática de la inmigración en España da cuenta de una política irregular, condicionada por múltiples factores, tales como el momento político, social y económico, las presiones migratorias, los acuerdos con otros países, el ingreso a la Unión Europea, etc. Debido a todas estas influencias, España no ha logrado definir una política migratoria estatal ni un modelo de integración de los extranjeros.

Partiendo de esta política general irregular, el abordaje de la diversidad cultural y la atención de los alumnos inmigrantes desde el ámbito educativo ha sido igualmente inestable, con medidas imprecisas y ambiguas, duplicidad de múltiples actuaciones y una dispersión y descoordinación general (Martínez Muñoz, 2007).

Como muestra de la falta de claridad en este ámbito es posible hacer referencia al camino que se ha debido recorrer para llegar al estado actual en materia de educación de los inmigrantes. Dicha trayectoria ha implicado el paso por una Ley de extranjería (La Ley Orgánica de 1 de Julio, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España, vigente hasta el 1 de febrero de 2000) y una Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) (Gobierno de España, 1985b) en las que se reconocía el derecho a la educación sólo a los extranjeros que se hallasen legalmente en territorio español o a los extranjeros residentes. Lo anterior, a pesar de que en la Constitución Española se reconoce el derecho a la educación como un derecho fundamental (art. 27), y que España ha firmado una serie de tratados internacionales en los que extiende el derecho a la educación a todos los menores, al margen de la situación legal de sus padres. Así, la confusión y las contradicciones que han ido surgiendo al abordar este tema no han sido menores.

En este escenario de confusión y contradicciones, Espejo (2008) y el Colectivo Ioé (2008) dan cuenta de la existencia de distintas etapas en las políticas públicas relativas a este tema:

2.1.1 *Homogeneidad y enfoque compensatorio*

Esta etapa comienza con la Ley General de Educación de 1970, donde la escuela debía garantizar la homogeneidad de la población, en un contexto político dictatorial y en un marco sociocultural opresivo. Así, para los grupos que

no se adaptaban al modelo, se concebía una educación que compensara sus déficit y carencias.

2.1.2 Reconocimiento de la diversidad y educación compensatoria

Durante esta etapa se produce la institucionalización del fenómeno de la diversidad, estableciéndose unas bases operativas para definir las pautas de intervención. Se inicia durante la década de los noventa con la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (Gobierno de España, 1990), que modifica de manera importante el sistema educativo en su totalidad, abriendo las puertas al reconocimiento positivo de la diversidad dentro de las aulas (incluyendo las generadas debido a etnia, nacionalidad o cultura de origen). Sin embargo, se enmarca dentro de un modelo educativo que alterna entre la asimilación y la compensación, proponiendo programas de refuerzo que favorecen la segregación de los estudiantes inmigrantes. Así, se plantea la inmigración como un ámbito que no requiere prácticas diferenciadas respecto a las que ya se aplicaban a otros alumnos, y que puede ser abordada con iniciativas parciales. Posteriormente la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, Evaluación y el Gobierno de los centros Educativos (LOPEG) (Gobierno de España, 1995), aborda la pluralidad cultural garantizando y definiendo criterios de escolarización para los alumnos extranjeros, incluidos dentro de los alumnos con necesidades educativas especiales, específicamente, entre los estudiantes en situaciones sociales o culturales desfavorecidas.

2.1.3 Segregación y educación compensatoria

Se inicia con la consolidación de la población extranjera en los centros educativos, lo cual obliga a diseñar y regular un plan de actuación que garantice el acceso y la permanencia de los inmigrantes en el sistema escolar, su atención educativa (a través de programas de adaptación, diversificación curricular y fórmulas flexibles de organización), así como la consecución de indicadores de calidad. En este escenario, la Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre de Calidad de la Educación (LOCE) reconoce la inmigración como uno de los grandes desafíos que debe enfrentar la educación, pero reduce la atención a la diversidad únicamente a la escolarización del colectivo extranjero y la puesta en marcha de medidas de apoyo, las que en general, responden a prácticas segregadoras. Lo anterior, en la medida que equipara la condición del alumnado

extranjero con la de los estudiantes con carencias educativas, calificándolos a ambos como “alumnos con necesidades educativas específicas” y propone, al menos como posibilidad, la separación física en las aulas o la preparación directa para el mundo laboral, dando por hecho el fracaso de estos estudiantes en la educación secundaria.

2.1.4 *Modernización y reformulación. Hacia un modelo inclusivo*

La última etapa plantea una interpretación más amplia e igualitaria del derecho a la educación, donde se advierte una modernización y reformulación de los planes integrales de educación. Así, la Ley 2/2006 de Educación (LOE) se basa en la equidad, la preocupación por la calidad y la convergencia de los sistemas formativos, y en ella se establecen orientaciones con carácter más permanente y mayor proyección en las demandas específicamente culturales. Asimismo, se regula la inclusión y la no discriminación de los grupos de población, garantizando el derecho a la educación a través de políticas de igualdad y fórmulas que intentan asegurar la calidad educativa y la cohesión social.

A partir de esta evolución legislativa y considerando las modificaciones que se han llevado a cabo a las distintas leyes, en la actualidad, las normas que rigen la atención educativa de los alumnos extranjeros se desprenden de:

- *Constitución Española de 1978* (Gobierno de España, 1978), en lo referente a la educación como un derecho fundamental, el cual tiene por objeto el pleno desarrollo de la personalidad, respetando los principios democráticos de convivencia y los derechos y libertades fundamentales. Asimismo, se señala explícitamente que los poderes públicos deberán garantizar el derecho de todos a la educación.
- *Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE)*, de 3 de julio de 1985 (Gobierno de España, 1985b), en la que, como se señaló previamente, se indica que los extranjeros residentes en España tienen derecho a una educación básica, que les permita el desarrollo de su personalidad y la realización de actividades útiles a la sociedad, sin que el ejercicio de la misma pudiera estar limitado por razones sociales, económicas o de residencia. Adicionalmente, esta Ley reconoce la igualdad de derechos y deberes de todos los estudiantes, entre los que se encuentra el derecho a recibir las ayudas y los apoyos precisos para compensar las carencias y desventajas de tipo personal, familiar, económico, social y cultural. Finalmente, se señala que le corresponde al

Estado y a las comunidades autónomas asegurar la cobertura de las necesidades educativas, proporcionando una oferta adecuada de puestos escolares.

- *Ley Orgánica de Educación (LOE), de 3 de mayo de 2006* (Gobierno de España, 2006), la cual aporta a la atención del alumnado extranjero desde dos enfoques. Así, por un lado, y como se señaló previamente, constituye un importante avance en lo que respecta a la implementación del paradigma de la inclusión en el contexto educativo, ya que se inspira, entre otros principios, en la calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias, la cual debe adaptarse a las características de cada estudiante; en la equidad como garantía de la igualdad de oportunidades; y en la no discriminación en tanto elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales (Arnáiz, 2009; Calvo, 2009; Casanova, 2011). En este sentido, algunos autores aprecian en esta Ley el inicio de una progresiva inquietud y asunción de responsabilidades por parte del Estado respecto a la marcha y mejora del proceso inclusivo, algo que apenas había sido tenido en cuenta en años anteriores (Verdugo y Parrilla, 2009). Lo anterior, tal como se señaló previamente, apunta hacia una comprensión de la educación muy vinculada a lo que plantean los modelos interculturales de atención a la diversidad cultural del alumnado.

Por el otro lado, y específicamente en lo que concierne a los estudiantes extranjeros, esta normativa establece que todo lo señalado en relación a la escolarización, obtención de títulos y acceso al sistema general de becas y ayudas al estudio será aplicable al alumnado inmigrante en los términos establecidos en la Ley Orgánica sobre derechos y libertades de los Extranjeros en España y su integración social.

Desde esta misma perspectiva, la Ley señala expresamente que corresponde a las administraciones públicas favorecer la incorporación al sistema educativo de alumnos que, por proceder de otros países o por otros motivos, pudieran incorporarse de forma tardía al sistema educativo español, lo cual debe realizarse, atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historia académica. También se indica que las administraciones educativas deberán desarrollar programas específicos, pero simultáneos a la escolarización en los grupos ordinarios, para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos, y que además, deberán adoptar

las medidas necesarias para que los padres o tutores de estos estudiantes reciban información respecto a la incorporación de dichos menores al sistema educativo español.

Finalmente, en esta misma ley existe un apartado dedicado a la compensación de las desigualdades en educación, donde se señala que las administraciones públicas deberán desarrollar acciones de carácter compensatorio para las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables, intentando reforzar la acción del sistema educativo y evitar desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

- *La Ley Orgánica sobre derechos y libertades de los Extranjeros en España y su integración social, de 11 de enero de 2000* (Gobierno de España, 2009), en la que se señala que todos los extranjeros menores de 16 años tienen el derecho y el deber de recibir educación en las mismas condiciones que los españoles; derecho que comprende el acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria, a la obtención de la titulación académica correspondiente y al sistema público de becas y ayudas. Asimismo, se señala que los poderes públicos promoverán que los extranjeros puedan recibir enseñanzas para su mejor integración social.

Así, tomando en cuenta el marco legal que regula la atención educativa del alumnado extranjero, es posible decir que, en la actualidad, el Estado español, basándose en un enfoque inclusivo, se ha encargado de garantizar el derecho a la educación y defender una política de igualdad de oportunidades para los estudiantes inmigrantes. Lo anterior resulta de gran relevancia, considerando que, justamente en la situación de estos alumnos, la educación y más concretamente, la escuela como representante de la cultura anfitriona y lugar de encuentro entre inmigrantes y autóctonos, se vuelve fundamental para su integración en la nueva sociedad. Sin embargo, Espejo (2008) y el Colectivo loé (2008) plantean que en este camino, el esfuerzo no ha ido acompañado de la configuración de un marco de actuación sólido, permanente y global que regule la atención educativa que se proporciona a este colectivo.

En este sentido, y después de revisar la evolución de la atención a los inmigrantes en materia de legislación educativa desde el ámbito estatal, resulta necesario considerar, en términos generales, las actuaciones llevadas a cabo por los gobiernos autonómicos en esta misma materia, tomando en cuenta la descentralización que caracteriza al modelo político español.

Desde esta perspectiva, el tema educativo ha sido una de las piedras angulares de las acciones autonómicas desarrolladas hasta la fecha en materia de atención de los extranjeros. Es uno de los elementos centrales de las políticas de integración de los inmigrantes, y en general, es la primera respuesta que se ofrece a cualquier asunto relacionado con el fenómeno migratorio (Martínez de Lizarrondo, 2009).

Así, existe una preocupación importante de todas las autonomías por atender las necesidades educativas del alumnado extranjero (Martínez Muñoz, 2007). Sin embargo, en la práctica se advierte una motivación desigual por normativizar las actuaciones en este ámbito (Espejo, 2008). En este sentido, Aja (2000) plantea que la mayoría de autonomías no ha realizado grandes avances para desarrollar políticas públicas efectivas y acordes con las características y condiciones de la educación en cada territorio, no pudiendo concretar los objetivos generales de las leyes básicas. Lo anterior se manifiesta, por ejemplo, en que la consolidación de un cuerpo legislativo específico se produce, mayoritariamente, sólo desde el año 2000, a través de distintas órdenes y resoluciones, una gran parte de las cuales se enmarca dentro de los programas de educación compensatoria o de atención a la diversidad (CIDE, 2005).

Adicionalmente, como plantean Rodríguez Navarro, Gallego y colaboradores (2011), aunque de forma general todas las autonomías consideran la interculturalidad como un fenómeno positivo y de enriquecimiento de la convivencia, muchas de las acciones escolares desarrolladas en este ámbito se realizan desde una mirada compensadora y desde los déficits a solventar.

A pesar de lo anterior, cabe destacar el importante trabajo que se está llevando a cabo en este ámbito, produciéndose en muchas comunidades un alto grado de coordinación institucional, a diferentes niveles de actuación. Así, hay autonomías en que se ha logrado coordinar las actuaciones de distintas Consejerías, o se han creado comisiones interdepartamentales de políticas migratorias. En otros casos, se ha conseguido articular las actuaciones de la administración central con las autonómicas, permitiendo la creación de planes de acogida e integración de los inmigrantes. Finalmente, muchas administraciones regionales han coordinado su trabajo con instituciones sociales, favoreciendo la participación activa de la comunidad en la elaboración e implementación de políticas de inmigración (Espejo, 2008).

Para terminar, y a modo de resumen, cabe señalar que la evolución legislativa en torno a la atención del alumnado extranjero ha sido compleja y relativamente confusa. Se han promulgado diferentes leyes y ha sido necesario

modificar varias de ellas debido a su carácter inconstitucional. A partir de este recorrido, en la actualidad se cuenta con una Ley de Educación que promueve un enfoque inclusivo, desde la cual se intenta asegurar el derecho a la educación de todos los estudiantes, incluidos los extranjeros (residentes y no residentes; legales e ilegales), con énfasis en la calidad y en la compensación de situaciones desfavorables. A partir de este marco legal se han desarrollado diversas medidas de atención a la diversidad cultural, las que serán abordadas en el siguiente apartado.

2.2 Medidas educativas desarrolladas

La llegada de estudiantes extranjeros ha afectado el funcionamiento del sistema educativo español de diferentes maneras, en la medida que éste debe responder a las nuevas necesidades y realidades educativas. A esto se debe añadir que una parte importante del contingente de alumnos inmigrantes llegaron a España en un momento histórico en el ámbito educativo, en el cual se estaban desarrollando diversas reformas, entre las que se encuentra la adopción y puesta en marcha del modelo educativo inclusivo, lo que dificulta aún más el panorama (Tesse, Aasen, Field y Pont, 2006).

Sin embargo, la escuela española ha intentado dar respuesta a las necesidades educativas que este colectivo plantea, implementando diversas medidas que, en general, son comunes a todas las comunidades autónomas, ya que parten desde las directrices establecidas por el Estado Español para todo el territorio, mediante leyes educativas y de inmigración. Así, todas surgen desde la necesidad de desarrollar intervenciones para compensar las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole. No obstante, las particularidades que caracterizan las políticas educativas de cada autonomía dan cuenta de que, al concretar dichas leyes generales, las administraciones consideran las condiciones y características propias de cada territorio (CIDE, 2005).

En este escenario, las medidas establecidas y desarrolladas para atender las necesidades educativas del alumnado inmigrante se resumen a continuación (Casanova, 2011; CIDE, 2005; Fernández Batanero, 2005; FETE-UGT, 2008; Martínez de Lizarrondo, 2009; Pliego y Valero, 2011; Rodríguez Navarro, et al., 2011; Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración, 2011; Tesse, et al., 2006), presentándose además, algunas referencias a la manera en que han sido evaluadas desde diversas investigaciones:

2.2.1 *Enfoque intercultural de la educación*

Todas las comunidades autónomas constatan la presencia creciente de alumnos procedentes de diversos países, y todas ellas valoran positivamente este pluralismo cultural como un valor enriquecedor para la convivencia, el cual permite que los alumnos desarrollen actitudes de tolerancia y respeto. Así, la educación intercultural está pensada para el conjunto de la población escolar y debe estar presente tanto en los proyectos educativos de los centros, como en las programaciones curriculares.

A partir de lo anterior, algunas comunidades consideran que la atención educativa del alumnado inmigrante debe realizarse dentro del Plan de Atención a la Diversidad, y en la mayoría de ellas se han desarrollado programas de educación compensatoria, en los que se intenta conseguir la igualdad de oportunidades para los alumnos pertenecientes a minorías culturales desfavorecidas. Adicionalmente, existen autonomías que cuentan con Planes o Programas globales para la atención educativa del alumnado inmigrante o de educación intercultural, mientras que otras, con una mirada más inclusiva del proceso educativo, consideran que el fenómeno intercultural debe ser abordado no sólo desde el ámbito escolar, sino desde una visión general que incluya las áreas social y comunitaria, para lo cual elaboran Planes Integrales de Inmigración.

En este escenario, a pesar de la importancia otorgada al enfoque intercultural de la enseñanza y a que en todos los ámbitos se valora una educación de este tipo, en general, las medidas adoptadas responden más a una mirada asimiladora y/o compensadora de la atención del alumnado inmigrante (Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración, 2011). Así, Palaudàrias (2006) refiere que las intervenciones educativas basadas en la creación de espacios diferenciados para el alumnado “diferente”, itinerarios preestablecidos, repeticiones de curso y clases de nivel, dan cuenta de una educación intercultural como herramienta para algunos, los diferentes, y no para todos. Estas mismas apreciaciones son las planteadas por Arcas (2004), quien señala que la inclusión de los inmigrantes ha sido entendida como un proceso de asimilación del “diferente” y no como una forma de convivencia basada en el conocimiento y respeto a las diferencias culturales. Así, ante la diversidad cultural, el tratamiento adoptado ha sido identificar al otro en su especificidad, considerando que el que posea otra lengua y otra cultura constituye una deficiencia que debe ser compensada (Arcas, 2004). Lo anterior va en contra de una mirada intercultural e inclusiva, concordando más con planteamientos educativos cercanos a los modelos compensatorio e integrador.

Todo esto incidiría negativamente en la escolarización de los estudiantes más distantes de la cultura escolar dominante, favoreciendo el fracaso escolar y una mayor distancia social y cultural entre el alumnado (Rodríguez Izquierdo, 2004; Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración, 2011).

2.2.2 Acogida del alumnado

La incorporación del alumnado inmigrante conlleva un proceso de adaptación que repercute en su aprendizaje, en la relación con sus compañeros y profesores, en su desarrollo personal y en su futuro como estudiante. Debido a esto, las autonomías consideran importante el desarrollo de programas específicos en los centros, orientados a la acogida de los inmigrantes y sus familias, advirtiéndose comunidades en las que dichos planes son de carácter autonómico (con orientaciones para que los centros educativos elaboren sus propios programas de acogida), y otras en donde son los centros escolares los que desarrollan programas de acogida, enmarcados en el Plan de Atención a la diversidad, u orientados específicamente al alumnado de origen inmigrante. En este escenario, algunos de estos programas consideran el establecimiento de aulas de acogida sociolingüística para los estudiantes extranjeros.

Adicionalmente, la mayoría de autonomías cuenta con profesionales destinados específicamente a facilitar la acogida de los menores inmigrantes, básicamente, profesores que prestan apoyo en las aulas de acogida, tutores de acogida, mediadores interculturales o intérpretes.

Respecto a estas acciones, también es posible advertir que nacen desde una perspectiva asimiladora, en la medida que, en general, están orientadas únicamente al alumnado inmigrante. De esta manera, como plantean Palaudàrias y Garreta (2008), si estos planes, supuestamente, surgen desde un modelo educativo inclusivo e intercultural, ¿por qué dirigen la acogida sólo a los estudiantes extranjeros?.

Por otra parte, Arcas (2004) plantea que, dentro de dichos planes, cuando llega un alumno “diverso” a la escuela, lo primero que se hace es evaluarlo, marcar sus diferencias respecto a la cultura de la escuela y aplicarle un tratamiento diferencial. Así, se busca conocer a qué distancia se encuentra dicho alumno del patrón de normalidad de la escuela (en términos de idioma, religión, pautas culturales, etc.) para desarrollar estrategias que lo acerquen a la condición del grupo mayoritario y que, al mismo tiempo, le hagan renunciar a parte de su identidad en pos de la integración (Arcas, 2004). Evidentemente, lo

anterior no describe prácticas inclusivas ni derivadas de una mirada intercultural de la educación.

Además de la evaluación inicial, se menciona como medida de acogida contar con la figura de un mediador cultural que pueda ejercer de puente entre familias, alumnos y comunidad educativa, facilitando la comunicación y fomentando el establecimiento de lazos entre las partes (Montón, 2002). Sin embargo, muchas veces esta figura se transforma en una herramienta para transmitir desde la escuela a los recién llegados las formas de funcionamiento, las exigencias y las pautas que deben cumplir, sin dejar espacio para una participación real de los alumnos y sus entornos. Asimismo, algunos autores refieren que la figura del mediador cultural puede ser entendida como un sustituto de otros profesionales (tutores o resto del profesorado), lo cual implicaría que las responsabilidades en la inclusión y atención educativa de estos alumnos podrían diluirse y quedar en tierra de nadie (Montón, 2002). Por su parte, otros investigadores hacen referencia a que, en algunas oportunidades, la figura del mediador en los centros tiende a hacerse habitual, con lo que no se desarrollan en la institución educativa las competencias necesarias para la atención del alumnado extranjero y los conflictos que su presencia en el centro puede generar (Baráibar, 2005).

2.2.3 Medidas organizativas y curriculares

En términos generales, los establecimientos educativos desarrollan medidas para la atención del alumnado inmigrante en el marco de los Planes de atención a la diversidad o en los Programas de compensación educativa, para lo cual cuentan con recursos humanos y materiales extraordinarios. Dichos planes y programas implican algunas modificaciones en la organización de los centros escolares, entre las que se encuentran: adaptaciones curriculares y de programaciones didácticas, creación de grupos con currículos adaptados o donde se enseñan aprendizajes básicos, talleres interculturales, programas específicos, y acciones de compensación externa. Adicionalmente, existen algunas autonomías que han desarrollado centros escolares de atención educativa preferente destinados específicamente para alumnos inmigrantes.

Respecto a estas medidas, en primer lugar, cabe mencionar que a pesar de los avances alcanzados en la implementación de la educación desde una mirada inclusiva, en general, el modelo de organización escolar, sus rutinas y el mismo currículum no ha sido diseñado para tratar con colectivos diversos, en la medida que tienden a la homogeneización de los estudiantes, con un único

modelo escolar-ciudadano (Arcas, 2004). Lo anterior explica que, habitualmente, la escolarización del alumnado inmigrante sea concebida como un problema y no como una oportunidad de enriquecimiento mutuo (Baráibar, 2005).

En este escenario, son comunes las prácticas segregadoras con las que se pretende compensar presumibles déficit lingüísticos o culturales, y que, según Baráibar (2005), están creando un nuevo tipo de discapacidad: la discapacidad cultural. A partir de esto, la respuesta más generalizada ha sido la puesta en marcha de programas de adquisición de la lengua de acogida y la inclusión del alumnado inmigrante en grupos de educación compensatoria, los cuales tienden a hacerse crónicos y convertirse en el inicio de itinerarios educativos diferenciados (Arnáiz, 2009; Gairín y Iglesias, 2008; Guzmán, Feliciano y Jiménez Llanos, 2011). Todo lo anterior lleva a que, al final, la educación intercultural no se identifique con un enfoque inclusivo y de respeto a la diversidad, sino con un modelo compensador, y sea encomendada a los programas y profesores de educación compensatoria (Guzmán, et al., 2011), desde los cuales se concibe la diferencia como déficit o carencia (Baráibar, 2005).

Estas mismas apreciaciones son compartidas por Carrasco (2003), quien da cuenta del abordaje compensatorio que se suele dar a las necesidades educativas de los alumnos extranjeros, limitando las expectativas que se tiene de ellos y ubicándolos de manera sistemática en programas y acciones de atención a la diversidad. Así, los menores inmigrantes se encuentran sobrerrepresentados entre los alumnos atendidos por Programas de Educación Compensatoria y por los Equipos Psicopedagógicos para alumnos con Necesidades Educativas Especiales, en las Unidades de Adaptación Curricular dentro de los centros, en los refuerzos individuales, en las Aulas de Educación Especial, etc., todo lo cual implica que se sigue conceptualizando la situación educativa de estos menores en términos de déficit, y no desde un enfoque inclusivo (Arnáiz, 2009; Carrasco, 2003).

En este sentido, García Castaño y colaboradores (2007) ejemplifican claramente esta visión basada en las carencias de los estudiantes inmigrantes, constatando que no son pocos los profesionales que insisten en señalar que los menores extranjeros que se incorporan a la escuela deben ser atendidos por personal excepcional y especializado, y que sólo cuando dichos alumnos “normalicen” su situación podrán incorporarse al aula ordinaria (García Castaño, et al., 2007).

En esta misma línea y concordando con lo señalado previamente por Arcas (2004) respecto a la evaluación inicial de los alumnos extranjeros,

Guzmán y colaboradores (2011), señalan que habitualmente se lleva a cabo una valoración previa de estos estudiantes como elemento uniformador, comparando sus actuaciones con las del grupo mayoritario. A partir de esto, se desarrollan respuestas educativas diferenciadas, ya sea, escolarizándolos en un nivel por debajo del curso que les corresponde por edad o incorporándolos a tiempo parcial en medidas fuera del aula ordinaria, con el fin de compensar sus desfases curriculares. Sin embargo, cuando estas respuestas no consiguen los progresos esperados, es probable que estos alumnos sean derivados a equipos de apoyo psicopedagógico para evaluar la necesidad de que sean atendidos en programas de educación especial. Así, según estos autores, cuando sólo se tiene en cuenta un modelo educativo que busca la homogenización del alumnado, es habitual que los estudiantes extranjeros sean orientados hacia una educación diferenciada (Guzmán, et al., 2011).

Finalmente, Gairín e Iglesias (2008) hacen referencia a los materiales curriculares y didácticos utilizados en las aulas, los cuales son considerados por estos autores como uniformes y estandarizados, evidenciando un importante etnocentrismo y una proyección de visiones monoculturales. Lo anterior se traduce en una falta de referencias al contexto de origen y a la realidad personal de los estudiantes inmigrantes, lo que lleva a que el material no responda a las necesidades de estos alumnos.

2.2.4 Aprendizaje de la lengua y cultura

Resulta imprescindible que los alumnos inmigrantes conozcan el idioma y las pautas de comportamiento propias de la escuela para lograr integrarse, aprender y relacionarse con el resto de la comunidad educativa. A partir de lo anterior, la mayoría de comunidades autónomas considera conveniente que los estudiantes extranjeros cuenten con un período de adaptación a la institución escolar, donde se les enseñe la lengua y las normas de conducta propias del centro educativo, para lo cual disponen de actuaciones particulares y de carácter transitorio, con recursos humanos y materiales destinados especialmente para ello. En este escenario, en la mayoría de autonomías existen aulas de acogida de competencias lingüísticas, con medidas específicas para la atención lingüística y cultural del alumnado inmigrante, y en algunas se han llegado a desarrollar planes de atención lingüística y cultural. En estas aulas se busca promover una transición eficaz a la educación ordinaria en los casos en que los alumnos no logren comprender la lengua o no puedan seguir los programas habituales, por lo que el objetivo es la permanencia temporal de los estudiantes

en estas clases mientras se les proporciona apoyo psicológico, social, lingüístico y educativo (Casanova, 2011).

Adicionalmente, y en cuanto a la atención de la lengua y cultura materna de los inmigrantes, existen comunidades en las que se han puesto en práctica programas para su aprendizaje, y centros educativos que llevan a cabo jornadas o actividades para su difusión y conocimiento, pero se debe reconocer que este ámbito ha sido escasamente promovido, lo cual da cuenta de la débil implicación institucional en la protección y promoción de las pautas culturales de origen.

Respecto a estas medidas, resulta necesario señalar que serán abordadas en profundidad más adelante. Sin embargo, como síntesis es posible decir que, en España, los programas de “integración parcial” son los más generalizados. En ellos se ubica al alumnado extranjero en un aula de acogida donde se espera que adquiera una competencia básica en la lengua de la escuela para, luego, evaluar su incorporación plena en las aulas ordinarias (García Fernández, Sánchez, Barrigüete y García, 2010).

Este tipo de medidas ha sido ampliamente criticado por diversos investigadores, señalando que son estrategias que intentan paliar la escasa preparación del sistema educativo y de los centros para atender al alumnado extranjero; que se utiliza la lengua vehicular de la escuela como fundamento de un sistema de discriminación; que dificulta la socialización del alumnado extranjero; y que se centran en contenidos lingüísticos, no permitiendo que los estudiantes se familiaricen con el universo cultural que circunda la lengua; entre otros (García Fernández, et al., 2010).

2.2.5 Atención a las familias

Desde el Estado español, mediante la adopción de principios educativos inclusivos, y desde las comunidades autónomas que ponen en práctica dichos principios generales, se reconoce la necesidad de establecer una relación fluida entre los centros educativos y las familias de los alumnos inmigrantes, para lo cual se requiere adoptar medidas que permitan entregarles información sobre el sistema educativo, su organización y el funcionamiento de los centros escolares. Así, se han puesto en marcha estrategias que buscan facilitar el acceso al sistema educativo (es decir, al centro escolar correspondiente) y medidas que intentan fomentar la integración y participación de las familias en los establecimientos educacionales a los que acuden sus hijos. Adicionalmente, algunas comunidades han puesto en funcionamiento un servicio de intérpretes o

mediadores culturales para facilitar la atención de las familias del alumnado extranjero (Casanova, 2011).

También este tema será abordado en profundidad de manera posterior. Por el momento, y a modo de resumen, sólo basta con señalar que en la realidad, se constata la escasa participación de las familias de los alumnos inmigrantes, lo cual es interpretado desde el ámbito educativo como despreocupación y desinterés de los padres por la escolarización de los hijos. Sin embargo, diversos autores refieren que esta falta de implicación no es tal, y que existen múltiples mecanismos a través de los cuales las familias extranjeras demuestran que la educación de sus hijos es una preocupación primordial, llevando incluso a que, en muchas oportunidades, este tema se constituya en uno de los pilares en los que se sustenta el proyecto migratorio.

En este escenario, cabe preguntarse si la forma de entender la participación de las familias en la escuela y los mecanismos puestos en marcha para ello, han sido construidos desde una mirada verdaderamente inclusiva e intercultural, que cuestione las propias prácticas e identifique los prejuicios existentes.

2.2.6 Formación del profesorado

La normalización en la atención educativa del alumnado inmigrante hace imprescindible una formación específica de parte de los profesores para que puedan dar una respuesta adecuada dichos alumnos. A partir de esto, todas las comunidades han incrementado la oferta de acciones formativas relacionadas con la educación intercultural, en muchos casos se ha incluido este tema como uno de los objetivos prioritarios en los planes de formación de los profesores, y en otros, los centros de profesores prestan apoyo y asesoramiento a los docentes de los centros educativos que atienden alumnos extranjeros. Adicionalmente, la mayoría de autonomías organizan jornadas y encuentros sobre este tema, y existen comunidades donde se han desarrollado cursos dirigidos específicamente a los equipos directivos.

En este sentido, existen múltiples investigaciones que dan cuenta de las carencias en la formación del profesorado en materia de diversidad cultural (Baráibar, 2005; Carrasco, 2003; CEAPA, 2004; Gairín y Iglesias, 2008; García Castaño, et al., 2007; García Fernández, et al., 2010; García López, 2008; Guzmán, et al., 2011; Jordán, 2009; Tesse, et al., 2006), tema que será analizado en detalle posteriormente. Sin embargo, resulta conveniente señalar que una de las consecuencias de esta formación insuficiente es que, para

disminuir su desconcierto ante la nueva multiculturalidad en las aulas y sentirse con herramientas para abordar la diversidad, los docentes pueden comenzar a adoptar, sin una reflexión de fondo, determinados modelos de atención al alumnado extranjero (multiculturales, interculturales, etc.). Así, dicha adopción puede reducirse al abordaje explícito de las diferencias, mediante la introducción de concepciones culturales (antes ausentes) en los contenidos y prácticas escolares, afectando el clima en la institución escolar y la autoestima de los estudiantes inmigrantes (Carrasco, 2003).

Lo anterior también es señalado por Navarro Sierra (2003), quien refiere que los planteamientos de la educación inclusiva e intercultural han calado hondo entre los docentes, pero en muchos casos se confunde inclusión con asimilación, y en otros, los planteamientos de la educación intercultural quedan reducidos a un cierto folclore poco relacionado con una verdadera educación intercultural (Navarro Sierra, 2003). Dicho abordaje basado en el folclore es a lo que Baráibar (2005) llama “pedagogía del cus cus”, referida a la educación intercultural fundamentada en la gastronomía, las danzas, la música étnica, las fiestas interculturales, etc., las cuales sólo contribuyen a marcar diferencias entre niños que antes no sabían que existían. En este tipo de actividades, se limita la cultura de los inmigrantes a los aspectos visibles y pintorescos, negando su carácter complejo, vivo y dinámico. Asimismo, se generalizan tópicos vacíos de contenido, consolidando y transmitiendo estereotipos (Baráibar, 2005).

Esta tendencia a centrar la atención en la diversidad con fiestas o semanas interculturales que ponen énfasis en los aspectos folclóricos, muchas veces contribuye a aumentar la confusión, escondiendo o negando el conjunto de relaciones conflictivas, de poder y de marginación, entre el grupo mayoritario y los minoritarios; y desviando la atención del objetivo educativo principal que consiste en identificar y desactivar los prejuicios y mecanismos que legitiman la exclusión (Carbonell, 2000).

2.2.7 Otros

Además de las medidas ya descritas, existen otras iniciativas desarrolladas por las autonomías con el objetivo de promover la educación intercultural, para las cuales se destinan recursos materiales y humanos especiales. Dentro de estas iniciativas se encuentran los Observatorios de inmigración y los Centros de Recursos, para contribuir en la atención del alumnado extranjero, los asesores específicos para impulsar actividades de educación intercultural, la elaboración de instrumentos y materiales didácticos

dirigidos a estos estudiantes, y la coordinación con ONGs o con Servicios Sociales para desarrollar actividades que favorezcan la educación intercultural y la inclusión de estos alumnos.

Después de revisar las medidas adoptadas por las comunidades autónomas en la atención educativa de los alumnos inmigrantes, es necesario reconocer los esfuerzos desarrollados por las distintas administraciones para responder a las necesidades de este colectivo. De hecho, inicialmente, la educación de los estudiantes inmigrantes se constituyó en un reto importante para unas estructuras educativas con escasa experiencia en esta temática. Sólo desde 1990 comenzaron a surgir en España trabajos de investigación sobre educación intercultural, pero desde ese momento hasta la actualidad, la producción científica ha sido amplia, motivada por la continua y creciente incorporación de inmigrantes al sistema educativo (Martínez Muñoz, 2007). Dicha incorporación ha llevado a que, en los últimos años, se dé a este tema una de las prioridades más altas dentro de la política educativa, incentivando una respuesta rápida y a gran escala (Tesse, et al., 2006). Así, cabe destacar la magnitud y celeridad con que los investigadores vinculados a la escolarización de los alumnos extranjeros han ido abordando el tema de la diversidad cultural y los planteamientos desde los cuales se fundamentan las intervenciones educativas desarrolladas.

Sin embargo, y a partir de esta revisión se advierte cierta confusión respecto al modelo de atención a la diversidad existente en el sistema educativo español, en la medida que muchas actuaciones educativas hacen referencia a la concepción tradicional de compensación (programas de compensación, formación de grupos y hasta escuelas preferentes para estos alumnos, programas de adquisición de la lengua de acogida, etc.) y sólo unas pocas se vinculan a una verdadera educación inclusiva e intercultural (programas de mantenimiento y difusión de la lengua y cultura de origen, fomento de la participación del alumnado inmigrante y sus familias, adaptación y diversificación curricular para dar respuesta a intereses, motivaciones y necesidades variadas, etc.) (Navarro Sierra, 2003). Así, existe una mirada bastante crítica respecto a las medidas asimilacionistas y segregadoras, a partir de la cual se cuestionan las estrategias utilizadas, se da cuenta de los resultados negativos obtenidos, y se intenta aportar con perspectivas más amplias, donde la diversidad cultural sea entendida en todas sus dimensiones. A continuación se revisarán algunos de los temas más recurrentes.

3 PRINCIPALES DESAFÍOS ANTE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Como se señalaba anteriormente, aunque se han hecho esfuerzos evidentes para resolver los desafíos originados por la rápida y compleja inmigración en el contexto escolar español, no todos los esfuerzos han sido igualmente efectivos ni bien dirigidos y persisten aún problemas de integración e inclusividad (Tesse, et al., 2006). Asimismo, existen grandes diferencias entre las distintas comunidades en la concepción de la interculturalidad y en los instrumentos con los que pretende llevar a cabo una educación intercultural, por lo que, en ocasiones, se presentan como “interculturales” acciones que tienden más al folclorismo, la asimilación, o incluso, a la segregación (Martínez de Lizarrondo, 2009).

Adicionalmente, la mayoría de estudios hace referencia a la complejidad de la educación de los alumnos extranjeros, derivada de que, además del logro de los objetivos educativos generales, la atención de estos estudiantes debe hacerse cargo de dificultades asociadas a factores psicológicos, sociales y culturales que se consideran casi como aspectos inherentes a la condición de extranjero. Así, la situación educativa de los alumnos extranjeros se describe por un conjunto de rasgos culturales negativos, u obstáculos, que aumentan la desventaja social, dificultando el éxito académico y la inclusión en la institución escolar (Carrasco, 2003).

En este escenario, a continuación se presenta una revisión bibliográfica de la evidencia científica disponible respecto a los principales desafíos que debe enfrentar el abordaje de las necesidades educativas de los alumnos inmigrantes.

3.1 Concentración de estudiantes extranjeros en determinados establecimientos educacionales

Uno de los temas recurrentes al hablar de la escolarización del alumnado inmigrante es el problema de la concentración de estudiantes extranjeros en determinados centros educativos. Tal como se verá más adelante en las cifras actuales de la inmigración en el sistema educativo, y según múltiples estudios previos, los índices de escolarización en España dan cuenta de que los alumnos extranjeros se encuentran en mayor proporción en establecimientos públicos².

² Algunos de los autores que hacen referencia a este elemento característico de la escolarización de los alumnos inmigrantes son: Aja y colaboradores, 2000; Alegre, 2008; Besalú, 2004; Calero y

En este punto, cabe puntualizar que, tal como lo plantean Alegre (2008) y Torres (2008), la segregación escolar de los estudiantes autóctonos e inmigrantes puede ser considerada el resultado de una segregación primaria de las redes escolares, basada en variables socioeconómicas. Así, el que históricamente los establecimientos públicos escolaricen a alumnos de niveles socioeconómicos más bajos que las instituciones privado/concertadas, y el que, en su mayoría, los estudiantes inmigrantes provengan de dichos sectores sociales, lleva a que gran parte de estos menores sean matriculados en centros públicos. Sin embargo, resulta conveniente analizar algunas particularidades de la realidad de los alumnos inmigrantes que acentúan aún más este fenómeno.

Lo primero que se debe señalar a este respecto es que la concentración de estudiantes inmigrantes en determinadas escuelas está vinculada a la segregación territorial que se da en las ciudades (Aja, 2000). Así, en muchas ocasiones y debido al precio de las viviendas o los mercados laborales, los inmigrantes se instalan a vivir en las zonas más populares de las ciudades (Cebolla, 2009; Vega, 2005). Asimismo, la tendencia de los extranjeros a generar redes de inmigrantes, les lleva a concentrarse en dichos sectores en busca de espacios donde puedan sentirse acompañados y en entornos culturales que compartan sus costumbres (Carrasco, 2003; Vega, 2005). A esta sobre-representación de hogares inmigrantes en determinadas áreas le sigue un proceso que refuerza la concentración residencial de los extranjeros, a saber, la huida de los autóctonos, quienes abandonan sus lugares de residencia en busca de espacios donde la presencia de inmigrantes sea inferior (Aja, 2000; Martínez de Lizarrondo, 2009). Esta disminución de la demanda por parte de los nativos de ciertas zonas de la ciudad abarata aún más el precio por residir en ellas, lo que contribuye aún más a la concentración de extranjeros (Cebolla, 2009). Todo lo anterior lleva a una segregación espacial en la sociedad, donde nativos e inmigrantes se ubican en áreas bastante diferenciadas.

A partir de lo anterior, el que en un determinado establecimiento educacional pueda encontrarse una alta proporción de extranjeros en relación con los autóctonos, puede explicarse porque dicho centro educativo se encuentra ubicado en una zona en la que viven principalmente inmigrantes. Sin embargo, también hay casos en los que, existiendo varias instituciones escolares en una misma zona, sólo algunas tienen una elevada proporción de inmigrantes,

Waisgrais, 2009; Carrasco, 2003; Cebolla, 2009; Colectivo Ioé, 2008; Defensor del Pueblo, 2003; Espejo, 2008; Etxeberría y Elosegui, 2010; Franzé, 2008; García Castaño, Rubio y Bouachra, 2008; García Castaño y colaboradores, 2007; García Fernández y colaboradores, 2010; Martínez de Lizarrondo, 2009; Torres, 2008; Vega, 2005.

mientras el resto se caracterizan por escolarizar, principalmente, alumnado autóctono. Así, existen otras razones que refuerzan la segregación a nivel educativo.

Entre dichas razones se señalan argumentos culturalistas, sociales, e incluso, religiosos (García Castaño, et al., 2008), en los que se afirma que algunos inmigrantes valoran la protección contra la discriminación que recibirían sus hijos en espacios altamente concentrados, así como el que, un entorno étnicamente homogéneo les permitiría que los menores se socialicen en ambientes más cercanos a los de su cultura de origen (Cebolla, 2009; Vega, 2005).

También hay explicaciones basadas en que existen centros educativos con una larga tradición en escolarización de minorías étnicas y desfavorecidas, lo que implica que en dichas instituciones existen profesionales con mayor experiencia en este terreno y se cuente con diferentes recursos para atender las necesidades educativas de los alumnos extranjeros. Así, puede que los propios padres inmigrantes o la misma administración educativa decidan derivar a dichos centros a los alumnos extranjeros, aunque estén alejados de sus domicilios, lo cual rompe los principios de la educación inclusiva al separar a los “diferentes” y agruparlos en una sola institución, haciendo que, al final, sea el estudiante el que tiene que ir hacia el recurso, en vez de ser el recurso el que acuda hasta el estudiante (Casanova, 2011; Vega, 2005).

Otras explicaciones de la alta concentración de estudiantes extranjeros en determinados centros educativos, específicamente los de titularidad pública, se basan en los factores económicos, señalando que la falta de recursos materiales de las familias inmigrantes les impide acudir a centros concertados, que, aunque deben garantizar la gratuidad de la enseñanza obligatoria, en la práctica ponen trabas a la escolarización de alumnos extranjeros (Aja, 2000; García Castaño, et al., 2008; García Fernández, et al., 2010; Vega, 2005).

Adicionalmente, y tal como se da en términos territoriales, frente a la alta concentración de estudiantes extranjeros en un determinado establecimiento, los alumnos autóctonos deciden emigrar hacia centros donde la proporción de inmigrantes sea menor (Aja, 2000; García Castaño, et al., 2008; García Fernández, et al., 2010; Vega, 2005). Lo anterior es constatado por las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPAS) quienes señalan que la alta concentración de estudiantes extranjeros genera tensiones y problemas, frente a los cuales, los padres autóctonos prefieren irse antes de quedarse y buscar soluciones. Esto, según Garreta (2008), no se trataría de una postura ideológica en contra de la inmigración y la inclusión, sino de estrategias

familiares para brindar una mejor educación, pues, en la opinión de los padres, la situación de alta concentración de inmigrantes sumada a la falta de recursos, no permitiría garantizar un adecuado nivel en la calidad de la enseñanza. Así, se ha constatado que las familias autóctonas abandonan los centros en los que la concentración de alumnado inmigrante empieza a sobrepasar un determinado mínimo (30% de alumnos inmigrantes sería la cifra crítica), haciendo que dichos establecimientos se conviertan en guetos (Baráibar, 2005).

Lo anterior puede deberse a la idea bastante extendida, y que será abordada más adelante, respecto a que el desempeño educativo de los inmigrantes es peor que el de los autóctonos. Muchas familias autóctonas consideran que los alumnos extranjeros aprenden menos, y a raíz de ello, entorpecen o retrasan el aprendizaje de sus compañeros autóctonos, por lo que deciden emigrar hacia escenarios más homogéneos (Baráibar, 2005; García Castaño, et al., 2008; Vega, 2005).

Sea cual sea la razón de los rendimientos dispares entre nativos e inmigrantes, la realidad muestra que la sociedad tiende a estigmatizar a los centros escolares donde se concentra una alta proporción de estudiantes extranjeros por ser un grupo visible y diferenciable con niveles de éxito escolar llamativamente bajos (Cebolla, 2009). Así, cuando aumenta la diversidad en la escuela, rápidamente se piensa en una pérdida de calidad de la educación con una bajada de los niveles educativos. Y cuando la población escolar es más homogénea se cree que la calidad educativa será mayor (Navarro Sierra, 2003). De hecho, uno de los signos más evidentes de la estigmatización que sufren las instituciones escolares con elevados índices de población inmigrante entre sus alumnos es que los centros concertados suelen poner más trabas a la escolarización de estos estudiantes (Aja, 2000).

Otra razón que podría explicar la huida de los estudiantes autóctonos hacia centros concertados o privados, es lo que Fernández Enguita (2003) llama "la construcción de la diferencia", es decir, como en la educación obligatoria ya no es posible diferenciarse verticalmente pues todo el mundo accede a ella, se busca una diferenciación horizontal basada en la elección, y si es preciso, en el pago. Esta diferenciación sería necesaria a partir del prestigio atribuido a los diferentes centros educativos, el cual resulta inversamente proporcional a la presencia de alumnado inmigrante, quienes, como se señaló previamente, son vistos como la representación de las dificultades académicas y los bajos rendimientos (García Castaño, et al., 2008).

Adicionalmente, la huida de alumnos autóctonos de determinadas escuelas se traduce en que en dichos centros quedan plazas disponibles para la

llegada de estudiantes que se incorporan al sistema educativo fuera de los plazos regulares. Así, el alumnado de incorporación tardía, básicamente el inmigrante, es asignado a estos centros, lo que implica un goteo permanente de alumnos, algunos sin conocer la lengua de la escuela, y otros incluso, sin escolarización previa en el país de origen, todo lo cual dificulta el trabajo del profesorado (CEAPA, 2004; Navarro Sierra, 2003; Vega, 2005) y puede llegar a confirmar las ideas que motivan la huida de los autóctonos.

En este escenario, las concentraciones artificiales de alumnos extranjeros en determinadas escuelas pueden transformarse en guetos, donde la proporción de estudiantes inmigrantes es muy superior al porcentaje real en ese territorio, y donde además, una parte importante de los que asisten o sus familias están en una situación real de riesgo de exclusión o marginación. Así comienza, desde la escuela, la segregación social (Aja, 2000), haciendo que la educación deje de ser un recurso para salir de una situación de exclusión y marginación y acabe reproduciendo en los alumnos la misma situación social de la que provienen (Blanco, 2008; Navarro Sierra, 2003).

Pero hay más. Existen múltiples investigaciones que analizan los efectos que puede tener la composición étnica de las escuelas en los resultados académicos de los alumnos, en las que se ha constatado que gran parte de los estudiantes inmigrantes o pertenecientes a minorías étnicas obtienen peores resultados en aquellas clases o escuelas con elevados porcentajes de población escolar no autóctona, aún cuando se neutralice la influencia de la variable socioeconómica (Alegre, 2008).

Finalmente, un alto grado de segregación en las escuelas podría agudizar las divisiones sociales y crear problemas de difícil tratamiento a medio y largo plazo, en la medida que los estudiantes extranjeros, futuros ciudadanos, configuran una percepción negativa de la sociedad en la que viven (Cebolla, 2009).

Frente a esto y con el objetivo de combatir la segregación del alumnado inmigrante, la mayoría de comunidades autónomas ha implementado diversos mecanismos de “generalización de la diversidad” y regulaciones para favorecer una distribución más equitativa del alumnado extranjero entre los diferentes centros escolares (Casanova, 2011). Dentro de estas medidas se encuentra la reserva de plazas para estudiantes con necesidades educativas específicas, la cual, según algunos autores no logra tener un impacto muy relevante, debido a que sólo es aplicable durante el período de preinscripción y matrícula, no siendo útil para la gran cantidad de casos en que los alumnos extranjeros se incorporan al curso una vez comenzado el año escolar. Otra medida adoptada es la

disminución de ratios alumno/aula durante el período de matrícula para dejar vacantes disponibles para los estudiantes que se incorporen tardíamente. Esta estrategia permite que los menores extranjeros puedan ser escolarizados en cualquiera de los centros educativos de un determinado municipio, lo que contribuye a disminuir la segregación, pero es una medida impopular y cuestionable jurídicamente, por interferir con el derecho de elección de escuela por parte de las familias (Alegre, 2008; Navarro Barba, 2006).

Respecto a estas estrategias orientadas específicamente hacia los alumnos extranjeros, Baráibar (2005) señala que pueden complicar su inclusión en el sistema educativo, al convertirlos en sospechosos de conflictividad e inadaptación escolar incluso antes de incorporarse a los centros, y además, porque dichos estudiantes son presentados como responsables de una dispersión o reparto que poco tiene que ver con lo que realmente se busca al hablar de atención a la diversidad. Adicionalmente, otros autores hacen referencia a que estas propuestas de redistribución del alumnado extranjero pueden debilitar redes comunitarias formales e informales que ayudan a la población extranjera a enfrentar el extrañamiento que sienten en el nuevo destino (Carrasco, Pàmies y Bertrán, 2009)

Por otra parte, también se han implementado medidas no específicas hacia los estudiantes extranjeros, es decir, que condicionan el acceso escolar al conjunto del alumnado. Dentro de estas se encuentran las comisiones municipales de escolarización, que gestionan de manera centralizada la matriculación, y las políticas de zonificación o áreas de influencia/proximidad de cada escuela, donde el factor más importante a la hora de escolarizar a un alumno depende de si la familia reside en el área de influencia de un determinado centro. Así, ambas estrategias tienen como desventaja que limitan la capacidad de elección de todas las familias respecto al establecimiento en que quieren matricular a sus hijos (Alegre, 2008).

Frente a todas estas estrategias de “reparto” de alumnos conviene hacer mención a lo planteado por Baráibar (2005), quien señala que si se quieren eliminar de verdad los guetos en las escuelas, se deberían promover proyectos educativos de calidad en las zonas más sensibles a la marginalización. Así, para este autor no se trata de distribuir a los alumnos como si fueran paquetes, sino de igualar, con los apoyos que sean necesarios, la calidad de la oferta educativa.

A partir de lo anterior se advierte que éste es uno de los mayores desafíos que plantea la atención educativa del alumnado extranjero. Sin embargo, resulta necesario reflexionar si esta problemática ha surgido únicamente desde la incorporación de este colectivo al sistema educativo

español, o si ya existía previamente, y la marginación de los alumnos extranjeros es la manifestación actual de la segregación que han sufrido históricamente los estudiantes gitanos o los que provienen de los sectores sociales y culturales menos acomodados.

3.2 Bajo rendimiento académico, fracaso y abandono escolar de los estudiantes inmigrantes

Otro elemento importante a la hora de caracterizar la escolarización de los alumnos inmigrantes es el relativo al bajo rendimiento académico que obtienen estos estudiantes, así como sus altos índices de fracaso y abandono escolar (Baráibar, 2005; Calero y Waisgrais, 2009; Carabaña, 2008; Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010). Sin embargo, y antes de analizar dichos fenómenos conviene tener presente que no todos los alumnos inmigrantes están condenados al fracaso escolar, y que todo fracaso tiene una historia previa, y por lo tanto, es el punto final de un proceso de no adaptación y exclusión que ha sido desatendido (García Castaño, et al., 2008).

Después de esta indicación, y específicamente en relación al rendimiento académico de los alumnos extranjeros, el informe PISA del año 2009, donde se analiza la situación educativa de diferentes países de la OCDE, indica que los estudiantes inmigrantes obtienen resultados significativamente más bajos que sus compañeros autóctonos en materias clave de la escuela, tales como matemáticas, lectura y ciencias. Así, en este informe se constata que, para el total de países de la OCDE, la diferencia en el rendimiento de los estudiantes extranjeros respecto a los autóctonos es de 43 puntos, mientras que en el caso de España, los extranjeros obtienen resultados 56 puntos por debajo de los alumnos españoles (MEC, 2010a).

Otros estudios internacionales en los que se ha comparado el rendimiento escolar de los alumnos de diversos países, dan cuenta que los inmigrantes presentan sistemáticamente resultados educativos muy inferiores a los de los nativos, aún cuando sus expectativas y las de sus entornos sean relativamente ambiciosas, y comprendan la importancia del sistema educativo (Carabaña, 2008; Cebolla, 2009).

Adicionalmente, también existen estudios que dan cuenta del alto índice de fracaso y abandono escolar entre los estudiantes extranjeros. En este sentido, Fernández Enguita y colaboradores (2010) definen el fracaso escolar como toda forma de no consecución de los objetivos escolares proclamados por

la sociedad y que pueden estimarse como mínimos razonables en función del mercado de trabajo. Se incluye en esta definición a quienes, alcanzando la edad obligatoria y la titulación mínima correspondiente, optan por no continuar sus estudios o se ven constreñidos a no hacerlo. Así, para estos autores, el abandono estaría incluido dentro del fracaso escolar, en la medida que la no consecución de los objetivos educativos que la economía y la sociedad consideran como mínimos convenientes y exigibles, aunque no sean obligatorios, estaría evidenciando un fracaso del individuo, de la sociedad y de la institución encargada de mediar entre ambos para ese fin (Fernández Enguita, et al., 2010).

En el caso de los alumnos inmigrantes, Fernández Enguita y colaboradores (2010) dan cuenta que un 55% de los alumnos extranjeros tienen riesgo de fracasar frente a un 34% de alumnos españoles. Sumado a este fracaso, el abandono escolar de los inmigrantes también es relevante. El Colectivo loé y Heliconia (2009) hacen referencia a este elemento al analizar la Encuesta de Población Activa, a partir de la cual se advierte que mientras en 2006, el 48% de los jóvenes españoles entre 16 y 24 años había abandonado los estudios reglados, entre los jóvenes latinoamericanos y africanos de la misma edad, lo había hecho un 70% y un 84%, respectivamente.

Se han planteado diversas explicaciones a esta situación, aduciendo distintas causas a la base. Para algunos autores existen elementos únicos relacionados directamente con las dificultades académicas y el abandono escolar, y para otros, estos hechos sólo pueden explicarse a partir de un conjunto de factores relacionados entre sí. Por otra parte, existen estudios que hacen referencia a factores que afectan al alumno inmigrante, diferenciándolos de los elementos propios del entorno escolar y social en el que se incorporan dichos estudiantes (Alegre, 2008). A continuación se revisarán algunas de estas explicaciones.

Existen múltiples y diversos factores que pueden incidir en que los alumnos inmigrantes obtengan, en términos generales, peores resultados educativos que los autóctonos. Según Alegre (2008), la especificidad de las necesidades educativas de los estudiantes extranjeros tiene que ver con tres variables principales: el conocimiento o no de la lengua vehicular de la escuela; la trayectoria educativa y nivel de aprendizajes desarrollado en el país de origen; y la edad de llegada e inicio de la escolarización en el país de destino.

En primer lugar, el conocimiento y manejo de la lengua de la escuela ha sido mencionado como un factor determinante en los resultados escolares (CEAPA, 2004; Fernández Enguita, et al., 2010; Franzé, 2008; Montón, 2002;

Navarro Sierra, 2003; Palaudàrias, 2006; Zamora, 2007). De hecho, en España se ha señalado el desconocimiento del idioma, y la consecuente no participación en la dinámica del aula, como uno de los factores que dificulta la inclusión del alumnado inmigrante en los centros educativos y un elemento que les impide seguir el ritmo académico (CEAPA, 2004; García Castaño, et al., 2008). Asimismo, Navarro Sierra (2003) y Franzé (2008) hacen referencia a las creencias del profesorado respecto a que el manejo de la lengua vehicular de la escuela determina el éxito o fracaso escolar del alumnado inmigrante, y que el desconocimiento de la lengua oficial unido a las dificultades de comunicación de estos alumnos son el indicador más evidente para explicar sus índices de fracaso escolar (Navarro Sierra, 2003).

En este punto cabe hacer algunas aclaraciones. En primer lugar, y aunque algunos autores resten importancia a este factor señalando que el proceso de aprendizaje de la lengua en la que se escolariza a un alumno es sorprendente por su rapidez (Fernández Enguita, et al., 2010), resulta relevante diferenciar el que los estudiantes sean capaces de hablar fluidamente la lengua de la escuela, y que realmente logren aprender al mismo ritmo que los hablantes autóctonos en el ámbito académico (Baráibar, 2005; García Fernández, et al., 2010; Huguet, Navarro y Janés, 2007; Montón, 2002). Así, aunque los alumnos extranjeros puedan comunicarse rápidamente en el idioma oficial de la escuela, hacen falta muchos años (más de tres de exposición efectiva según algunas investigaciones) para que logren manejar dicha lengua de modo que no interfiera con el aprendizaje (Etxeberría y Elosegui, 2010; García Fernández, et al., 2010).

Por otra parte, conviene hacer referencia a algunas investigaciones en las que se han comparado los resultados académicos de los alumnos extranjeros cuya lengua materna es el español con los estudiantes no hispanohablantes, advirtiéndose que la proximidad lingüística y cultural de los estudiantes que tienen como lengua materna el castellano no se vincula necesariamente a resultados académicos normalizados (Guzmán, et al., 2011; Huguet, et al., 2007; Navarro Barba, 2006; Navarro Sierra, 2003; Poveda, Jociles y Franzé, 2009).

En segundo lugar, también se alude a la escolarización previa de los estudiantes extranjeros como uno de los factores determinantes de su éxito o fracaso escolar en el sistema educativo español (Alegre, 2008; CEAPA, 2004; Guzmán, et al., 2011), poniendo énfasis en la calidad de la educación que ha recibido el alumno en su país de origen (Palaudàrias, 2006). En este sentido, Fernández Enguita y colaboradores (2010) señalan que los alumnos extranjeros traen consigo los procesos educativos de sus países de origen, es decir, los aprendizajes, los niveles culturales y las competencias que allí se desarrollan.

Las diferencias entre dichos procesos y los que se dan en España, sumado a distintos métodos de trabajo y de relación con el profesorado, determinan que muchos alumnos inmigrantes lleguen con capacidades de aprendizaje muy disminuidas para el contexto español. Por su parte, García Castaño (2008), Montón (2002) y Guzmán y colaboradores (2011), abordan este elemento haciendo referencia al retraso curricular y a los elementales niveles de formación e información académica con los que los alumnos extranjeros se incorporan al sistema educativo.

En este escenario, Alegre (2008) refiere que es importante conocer el tipo de dinámicas escolares a las que han sido habituados los estudiantes extranjeros en los sistemas educativos de sus países de origen. Lo anterior, para comprender el contraste que viven al enfrentarse a las dinámicas propias de la escolarización en España, así como el extrañamiento y las disociaciones que puedan sufrir en sus trayectorias y logros académicos. Así, muchos autores señalan que una parte significativa de las dificultades de aprendizaje de los alumnos extranjeros y sus problemas de inclusión en las dinámicas del aula se relacionan con que perciben unos códigos disciplinarios, ritmos de aprendizaje y pautas pedagógicas muy diferentes a los que habían conocido previamente (Alegre, 2008).

En tercer lugar, se menciona como uno de los factores determinantes en el éxito escolar de los estudiantes extranjeros el momento en que se incorporan al sistema educativo español (Zamora, 2007). En este sentido, diversos estudios señalan que existe mayor fracaso escolar entre quienes ingresan a una edad avanzada (Colectivo loé y Heliconia, 2009; García Castaño, et al., 2008; Montón, 2002). Entre dichos estudios, por ejemplo, el Colectivo loé, en una encuesta realizada en Madrid y Barcelona a hijos de familias marroquíes y dominicanas, constata que el éxito en los estudios llegaba al 80% de quienes iniciaron su escolarización en España, bajaba hasta el 64%, entre quienes se incorporaron en el segundo y tercer ciclo de educación primaria y descendía bruscamente, al 37%, entre quienes ingresaron a la escuela española en la Educación Secundaria Obligatoria (Colectivo loé, 2003). Zamora (2007) y Montón (2002) por su parte, refieren que mientras más se retrasa la incorporación de los alumnos inmigrantes al sistema educativo español, las posibilidades de éxito son más remotas y un porcentaje menor de alumnos extranjeros logran graduarse en la Educación Secundaria Obligatoria. Estos datos evidencian un serio problema de ajuste y adaptación entre los sistemas educativos de los países de origen y de España, el cual puede considerarse más leve si la incorporación es temprana (antes de los 8 años), pero puede agravarse extraordinariamente a partir de los 12 años (Colectivo loé y Heliconia, 2009).

Adicionalmente, el tema de la incorporación tardía de los estudiantes extranjeros trae consigo otros elementos a considerar como factores que pudieran influir en el fracaso escolar de estos alumnos. En primer lugar, cabe mencionar que, en muchos casos, dichos estudiantes se incorporan al sistema educativo español en cualquier momento del curso escolar, ya que ésta no es una consideración que se tome demasiado en cuenta a la hora de migrar (Navarro Sierra, 2003; Regil, 2000). Lo anterior implica que el menor que se incorpora a mitad del curso, o cuando éste está finalizando, podría enfrentarse a dificultades importantes en términos académicos, ya que no tendrá suficiente tiempo para aprender el idioma ni los contenidos, lo que podría llevarlo a repetir el curso. Así, las dificultades iniciales de inclusión social vinculadas a la incorporación del alumno a un grupo ya consolidado podrían acentuarse de tener que pasar nuevamente por dicha experiencia al inicio del siguiente año (Navarro Sierra, 2003).

Otros aspectos a considerar en relación con la incorporación tardía de los alumnos inmigrantes son los criterios de adscripción a un determinado curso, los cuales, según Navarro Sierra (2003), en la mayoría de los casos se reducen a la edad cronológica de los alumnos. Lo anterior, debido a las dificultades para acreditar la escolarización que estos estudiantes han llevado a cabo en sus países de origen. Así, según este autor, lo más habitual es que los menores sean asignados a grupos de edades inferiores a las suyas, pensando que la incorporación tardía no les permitirá seguir el mismo ritmo del curso y se verán obligados a repetir y cambiar de compañeros, dificultando la integración con su grupo de pares. Ante esto, cabe preguntarse si es conveniente para estos alumnos incorporarse a un nivel inferior a su edad, con estudiantes menores, con los que no tienen mucho en común, y donde, igualmente tendrán problemas para aprender los contenidos. Adicionalmente, el hecho de estar en un grupo inferior puede ser vivido como un fracaso ya desde el punto de partida (Navarro Sierra, 2003).

Además de estos tres factores señalados como los que determinan con mayor fuerza el éxito o fracaso escolar de los alumnos extranjeros (Alegre, 2008), surgen otros elementos que deben ser considerados a la hora de abordar sus problemas en esta área. Así, también se ha hecho referencia a la experiencia migratoria, con sus costes personales, la reubicación cultural y consiguiente desorientación, como uno de los elementos que influye en el bajo rendimiento escolar de estos alumnos, especialmente en la caso de los adolescentes (Fernández Enguita, et al., 2010; Paludàrias, 2006). De esta manera, se menciona la pérdida del capital humano que los alumnos inmigrantes traen desde sus países de origen; las carencias afectivas de los menores que

durante el proceso migratorio familiar se han quedado en sus países esperando el reencuentro con sus padres, así como los conflictos de adaptación cuando esto se produce; la inestabilidad psicológica que puede producir el constante traslado de la familia de un lugar a otro; así como la ruptura emocional que implica al adolescente tener que adaptarse a un nuevo contexto, lo que puede llevarlos a buscar referentes entre el grupo de iguales que “no acepta” las reglas del entorno educativo (Guzmán, et al., 2011).

Sin embargo, las dificultades asociadas a la experiencia migratoria también están presentes en los estudiantes extranjeros que obtienen resultados académicos satisfactorios (Fernández Enguita, et al., 2010), y además, según algunos autores, dichos factores tenderían a neutralizarse a medida que aumenta el tiempo de residencia en el lugar de acogida, pero el rendimiento académico no mejora a la par (Cebolla, 2009; Rodríguez Izquierdo, 2010). Así, de manera aislada, estos elementos no parecen explicar las dificultades escolares de los alumnos extranjeros.

Por otra parte, existen investigaciones que abordan la falta de motivación entre los alumnos inmigrantes respecto a los temas académicos, señalando que se debe a la escasa identificación de estos estudiantes con la cultura que se refleja en la vida del centro. Así, se advierte la ausencia o escasa presencia en el currículum de toda referencia a las culturas de los alumnos extranjeros, lo cual se justifica desde una perspectiva asimilacionista, por la necesidad de que estos estudiantes se apropien de la cultura mayoritaria (Goenechea, 2005). Adicionalmente, esta falta de motivación hacia los estudios derivada de la escasa identificación con la cultura de la escuela se sumaría a una pérdida del entusiasmo por el aprendizaje derivado de las dificultades iniciales en el progreso escolar. Lo anterior llevaría a estos alumnos a disminuir la confianza en sus capacidades impidiendo que realicen el esfuerzo necesario para responder a las tareas escolares. Con esto, la deficiencia inicial progresa y la desmotivación se acentúa cada vez más, cerrando un círculo vicioso que los lleva al fracaso escolar (Fernández Batanero, 2005).

Por otra parte, existen investigaciones que ponen énfasis en las familias de los alumnos inmigrantes como un nuevo elemento determinante de su nivel de éxito escolar. Partiendo de la relevancia que se otorga al entorno familiar y la influencia que las relaciones entre éste y la escuela pueden tener en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se ha investigado la correlación existente entre los niveles de cualificación académica y profesional de los padres, así como las expectativas de continuidad de los estudios de los hijos, con los logros académicos de los alumnos extranjeros. En dichos estudios se ha constatado

que un mayor grado de instrucción de los progenitores y familiares cercanos, así como un nivel socioeconómico más elevado facilitarán el éxito escolar (García Castaño, et al., 2008; Montón, 2002; Paludàrias, 2006). Sin embargo, parece evidente que estos elementos favorecerán la escolarización de cualquier tipo de alumno, ya sea inmigrante o autóctono. Así, es posible pensar que la influencia de las familias en el caso de los estudiantes extranjeros podría darse con mayor fuerza desde otro punto de vista más relacionado con las pautas culturales, en términos de usos lingüísticos, valoración de la educación, expectativas hacia los hijos y otros valores y reglas de comportamiento o socialización familiar referidas al ámbito religioso, disciplinario, papeles de género, etc. (Franzé, 2008). Estos elementos serán abordados más adelante, cuando se trate la participación de las familias en el ámbito escolar.

Relacionado con lo anterior, existen autores que más que pensar en características propias de los inmigrantes que lleven a que sus rendimientos escolares sean inferiores a los de los nativos, creen que el problema está en que muchas veces, este colectivo se encuentra sobre-representado en los segmentos más desfavorecidos de la estructura social, lo cual implica que existen desventajas no necesariamente ligadas a la condición de extranjero y más asociadas a variables socioeconómicas (CEAPA, 2004; Cebolla, 2009; Colectivo loé y Heliconia, 2009; Fernández Enguita, et al., 2010; Franzé, 2008; Guzmán, et al., 2011; Navarro Sierra, 2003; Paludàrias, 2006; Zamora, 2007). Esta hipótesis ha sido confirmada mediante estudios que han comparado los resultados educativos de los estudiantes inmigrantes con los de otros alumnos autóctonos del mismo nivel socioeconómico, constatándose que el rendimiento de los primeros no es significativamente peor que el de los segundos (Carbonell, 2000; Zamora, 2007). Sin embargo, también existen estudios que dan cuenta de lo contrario, es decir, que los alumnos inmigrantes obtienen en general peores resultados escolares que los españoles autóctonos, aunque entre ellos estén en funcionamiento los mismos mecanismos de exclusión o autoexclusión que influyen en que los estudiantes de familias humildes sean más propensos al abandono (Fernández Enguita, et al., 2010). Así, no está claro que esta variable, por sí sola, explique las dificultades académicas y los altos índices de fracaso y abandono escolar de estos alumnos.

Además de los elementos señalados previamente, existen otros factores que han sido vinculados a las dificultades académicas y el fracaso escolar de los estudiantes inmigrantes, entre los que se destaca, el género del alumno, ya que tal como ocurre con la población autóctona, las alumnas inmigrantes tienen mayor éxito académico que los alumnos y optan por ramas académicas más prestigiosas (Colectivo loé, 2003; Defensor del Pueblo, 2003). También se ha

mencionado el tipo de centro al que asisten, constatándose mayor éxito académico en las instituciones educativas privadas y menor en los establecimientos públicos. Sin embargo, esto último se asocia más al tipo de alumno que asiste a cada uno de los establecimientos, el estatus profesional y académico de la familia y el hecho de que la incorporación tardía tiene lugar fundamentalmente en los centros públicos (Zamora, 2007). Otros elementos señalados son el grupo de iguales, el tiempo de residencia en España, la nacionalidad, y los parámetros culturales (Zamora, 2007).

A partir de la revisión de todos los factores asociados al propio alumnado y que han sido vinculados al fracaso escolar de los estudiantes extranjeros, es posible decir que, tal como lo plantea Paludàrias (2006) y el Colectivo Ioé (2003), gran parte de las razones esgrimidas para explicar la problemática escolar de estos menores son argumentos que podrían utilizarse para dar cuenta de las dificultades académicas de cualquier tipo de alumnos, ya sean extranjeros o autóctonos. Sin embargo, es posible advertir algunos componentes específicos de la condición de estudiante extranjero, referidos, básicamente, al manejo de la lengua vehicular de la escuela, la historia de escolarización previa y el momento de incorporación al sistema educativo español (Alegre, 2008).

Continuando con la revisión de elementos vinculados a las dificultades académicas, el fracaso escolar y el abandono del sistema educativo por parte de los alumnos extranjeros, conviene hacer referencia a todas las variables propias del entorno escolar y social al que se incorpora el alumno recién llegado (Alegre, 2008). En este sentido, Navarro Sierra (2003), refiere que, por lo general, en los estudios no se menciona este tipo de variables y se suele poner énfasis en los factores expuestos previamente, a saber, los que tienen que ver con el alumno, y por lo tanto, los que están fuera del centro educativo. Así, sólo un reducido número de estudios hablan de los elementos propios de la dinámica escolar (y de la comunidad en general) implicados en los bajos rendimientos de los alumnos extranjeros, tales como el clima pedagógico, las normas y valores del grupo mayoritario, las formas de exclusión y discriminación (generalmente sin intención) dentro y fuera de la escuela (García Castaño, et al., 2008), actitudes del profesor, el número de alumnos por centro, los recursos, y el conocimiento y expectativas del profesorado sobre el alumnado inmigrante (Zamora, 2007). Desde este punto de vista, la estructura de autoridad, la organización social, los formatos de aprendizaje y expectativas, los patrones de comunicación y los entornos sociolingüísticos de las escuelas serían incompatibles con las culturas de los diferentes grupos étnicos (Alegre, 2008; Navarro Sierra, 2003; Rodríguez Izquierdo, 2010). Incluso, García Castañom y colaboradores (2008) van más allá y plantean que el problema podría estar en las bases sobre las que se ha

construido el sistema educativo (monolingüe y monocultural) que, planteando objetivos por etapa iguales para todo el alumnado, pretende homogeneizar a una población cada vez más diversa. Así, estos autores refieren que la respuesta escolar sobre las minorías ha tenido graves y estigmatizadoras consecuencias, en la medida que la imposición de un currículo nacional y homogéneo ha convertido al otro en un fracasado escolar al que posteriormente se ha culpabilizado de su propio fracaso (García Castaño, et al., 2008). Continuando con esta argumentación, los autores señalan que al persistir una concepción no inclusiva y homogeneizadora del grupo, se justifica la exclusión de las minorías y se les continúa dando una respuesta educativa basada en el enfoque del déficit: específica, segregada y fuera de las aulas ordinarias. Así, para García Castaño y colaboradores (2008), la escuela utiliza un nacionalismo metodológico que homogeneiza, clasifica y actúa con el alumnado según su nacionalidad o procedencia étnica.

En este escenario, resulta fundamental tener en cuenta esta perspectiva, la que aborda las variables del entorno social y educativo asociadas a las dificultades escolares de los alumnos inmigrantes. Así, a modo de síntesis, puede ser útil considerar lo que plantea Besalú (2003, en García Castaño, et al., 2008) respecto a la clasificación de los distintos elementos que intervienen en los resultados educativos de los estudiantes extranjeros en cuatro grandes categorías, a saber: contexto sociocomunitario (características, dinámicas de las familias, la vivienda, etc.); contexto familiar (diversidad de familias, recursos económicos, desconocimiento de la lengua de la sociedad de acogida, etc.); contexto escolar (características generales de los centros educativos, planteamientos institucionales, cuestiones relacionadas con el currículo, evaluación del alumnado, aspectos metodológicos para atender la diversidad, la formación inicial y permanente del profesorado, etc.); y del propio alumno/a (características personales, sexo, itinerario escolar, relaciones con compañeros y profesores, actividades de ocio y tiempo libre, etc.) (García Castaño, et al., 2008). Sólo teniendo en cuenta todos estos factores y las interacciones que pueden darse entre ellos será posible elaborar interpretaciones globales y buscar intervenciones integrales desde la educación inclusiva.

3.3 Desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela

El desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela es considerada la principal dificultad a la que se enfrenta el sistema educativo para responder a

las necesidades del alumnado inmigrante. Las administraciones plantean que dicho factor es el que explica la dificultad de estos estudiantes para seguir una escolarización normalizada, por lo cual focalizan los recursos en enseñar la lengua oficial (García Castaño, et al., 2007; Navarro Sierra, 2003). Y según Vila (2000), existe una gran parte de verdad en esta creencia, ya que difícilmente puede haber integración si no hay posibilidad de comunicarse en la sociedad a la que alguien se ha de incorporar. Así, el conocimiento lingüístico resulta fundamental para la integración del alumnado a las actividades educativas y todo lo que vaya en favor de dicho aprendizaje servirá para la inclusión y la cohesión social de la comunidad educativa (Vila, 2000).

Frente a esto, conviene hacer referencia a lo planteado por Vila (2000) respecto a que aprender una lengua implica aprender a usarla y ello sólo es posible desde la interacción social, es decir, que quienes la usan, enseñen a quienes no saben usarla. Así, el aprendizaje de una lengua se relaciona con el deseo de utilizarla, lo que implica actitudes positivas hacia ella y motivación para actuar con quienes la usan. Sin embargo, difícilmente se puede aprender la lengua de alguien a quien no hay nada que decir o con quien no se quiere mantener relaciones.

Debido a lo anterior, y específicamente en el caso de los inmigrantes, el aprendizaje de la lengua no se reduce a elementos técnicos y didácticos, sino que tiene que ver también con el deseo de participar activamente en las relaciones sociales del país de acogida. Y para que exista una real motivación para la interacción con la sociedad de acogida, se requiere una elevada autoestima y una autoimagen positiva por parte de los individuos pertenecientes a los grupos minoritarios, elementos que les hagan sentir que ellos tienen algo que aportar (Vila, 2000). Así, se vuelve fundamental partir desde un enfoque inclusivo que promueva la modificación de estereotipos y prejuicios, y reconozca los derechos de los extranjeros en la sociedad de acogida, para que puedan sentirse en igualdad respecto a los autóctonos, y por tanto, puedan y deseen participar en la construcción social. Si esto no ocurre, las personas inmigrantes suelen desarrollar un conocimiento lingüístico “de supervivencia”, rudimentario y limitado que les permite comunicarse en un nivel básico, pero que no les posibilita participar en la comunidad en la que viven (Vila, 2000).

Así, y coincidiendo con los planteamientos de la educación inclusiva, resulta fundamental convertir la escuela y sus actividades en un contexto significativo y con sentido para los escolares inmigrantes, donde se les valore y se promueva una elevada autoestima y autoconfianza en relación a aquello que es suyo y de su cultura. Es necesario hacer sentir a los alumnos inmigrantes que

son bienvenidos y que se les estimule a participar activamente, ofreciendo los apoyos educativos individuales necesarios para que, en el menor tiempo posible, logren un manejo adecuado en la lengua de la escuela (Vila, 2000).

Después de esta revisión, resulta paradójico hacer referencia a la respuesta educativa que se ha dado ante el desconocimiento de la lengua por parte de los alumnos inmigrantes, ya que en España, la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela ha sido abordada, principalmente, mediante la creación de aulas especiales.

Según diversos autores, esta estrategia se basa en un enfoque compensatorio de la educación, donde la diferencia es entendida como deficiencia y se aborda visibilizando la diversidad mediante una atención especializada que nivele los conocimientos de los alumnos extranjeros, para que alcancen el nivel de los autóctonos. Así, los conocimientos de los estudiantes inmigrantes, por ser distintos, son considerados insuficientes, incrementando su exclusión y la xenofobia al interior de la escuela. De esta manera, y basándose en la importancia de la lengua, su promoción y uso, se justifica un sistema que muchos autores tachan de discriminador, con prácticas evidentemente segregacionistas, las que, sin embargo, se amparan en un discurso inclusivo (García Castaño, et al., 2008).

En este escenario, el alumnado extranjero es aislado en aulas en las que sólo se tratan contenidos estrictamente lingüísticos, dejando de lado otros elementos que pueden apoyar el proceso de aprendizaje, tales como el abordaje de elementos culturales vinculados a la lengua del país de destino, el reconocimiento de la diversidad en el aula, la atención a las relaciones entre los alumnos y el capital lingüístico y cultural de los estudiantes extranjeros (García Castaño, et al., 2008; García Castaño, et al., 2007; García Fernández, et al., 2010).

En este sentido, y en lo que respecta a las dificultades que este tipo de intervenciones puede tener en el establecimiento de relaciones entre estudiantes extranjeros y autóctonos, algunos autores señalan que esta segregación puede derivar en el aislamiento del alumnado extranjero, con aulas de acogida que se prolongan durante todo un curso, lo cual dificulta las relaciones entre estudiantes autóctonos e inmigrantes. Lo anterior impide que el contexto de relaciones del nuevo alumnado sea el de su propio grupo de pares, desaprovechando un recurso importante para el aprendizaje de la nueva lengua por parte de los estudiantes extranjeros, como son sus propios compañeros y los contextos significativos en los que el alumno inmigrante se desenvuelve (García Castaño, et al., 2008; Navarro Sierra, 2003). Esto último tiene que ver con lo planteado por

Stainback y colaboradores (2004) sobre la importancia de las relaciones naturales de apoyo en el contexto de la educación inclusiva, las cuales son consideradas tan enriquecedoras como las ayudas proporcionadas por expertos. Adicionalmente, Montón (2002) refiere que difícilmente los estudiantes inmigrantes podrán sentirse acogidos cuando la propuesta inicial de la escuela para atender sus necesidades educativas es separarlos del grupo de autóctonos con la excusa del aprendizaje inicial de la lengua; difícilmente tendrán ganas de aprender la lengua cuando la comunicación con el grupo de iguales les está vetada.

Por su parte, en lo que respecta al capital lingüístico y cultural que los alumnos extranjeros traen desde sus países de origen, y que, como se señalaba previamente, no es considerado a la hora de enseñarles la lengua vehicular de la escuela, cabe hacer algunas apreciaciones. En primer lugar, la educación intercultural plantea la necesidad de enseñar las lenguas y culturas de origen de los estudiantes extranjeros como una forma de reconocer y respetar las diferencias lingüísticas y culturales, promoviendo el que estos alumnos no pierdan la conexión con su cultura de origen (García Castaño, et al., 2008; Montón, 2002). Asimismo, muchos autores plantean la importancia de que la escuela valore y fomente el mantenimiento de la lengua del alumnado extranjero, en la medida que un buen dominio de ella y su reconocimiento por parte del otro, conlleva una mejor disposición y habilidades para el aprendizaje del nuevo idioma (Vila, 2000). Esto último, referido a las habilidades para el aprendizaje de la nueva lengua ha sido abordado en diversos estudios, constatándose que cuanto mejor domine una persona su propia lengua más posibilidades tendrá de alcanzar un buen dominio de la segunda lengua y, a la inversa, un dominio pobre de la propia lengua no ayuda al dominio de la segunda (Baráibar, 2005; García Castaño, et al., 2007; García Fernández, et al., 2010; Montón, 2002; Vila, 2000).

Lamentablemente, la importancia del conocimiento de la propia lengua para el aprendizaje de la lengua de la escuela no ha llevado a que la escuela promueva el uso y el aprendizaje del idioma materno en los alumnos inmigrantes. Así por ejemplo, Montón (2002) señala que a menudo se aconseja a las familias inmigrantes realizar un esfuerzo por comunicarse con sus hijos en la lengua de la escuela, cuando el dominio que ellos tienen de dicho idioma es pobre. Esto puede perjudicar el aprendizaje de la segunda lengua en la medida que, si los alumnos no practican y utilizan su propia lengua materna, terminan sin conocerla en profundidad, no pudiendo contar con ella a la hora de aprender un segundo idioma. Además, los padres pueden proporcionar modelos errados de la lengua de la escuela, porque ellos tampoco la dominan. Sumado a todo esto, fomentar el uso de la lengua de la escuela en el hogar puede tener implicancias

afectivas referidas al sentimiento de soledad y ruptura con las tradiciones (Montón, 2002).

Continuando con el abordaje de la lengua y cultura de origen de los estudiantes inmigrantes, resulta necesario hacer referencia a los programas que se han desarrollado en España para su enseñanza, específicamente, los destinados a alumnos portugueses y marroquíes, que son los que se han implementado de manera más estructurada. En ambos casos existen muchas objeciones respecto a su ejecución, relacionadas con la escasa implicación de los centros, la desvinculación de la comunidad educativa, o a que ni los contenidos ni los programas son supervisados por los países de acogida. Así, lejos de fomentar una educación intercultural basada en un enfoque inclusivo, estos programas siguen aislando a los alumnos cuya lengua es distinta a la de la mayoría, ya que se imparten en horario extraescolar, dirigidos básicamente al alumnado extranjero y sin incentivar el que los estudiantes autóctonos participen de ellos (García Castaño, et al., 2008).

Para terminar con las críticas a las intervenciones que ha desarrollado la escuela española para atender las necesidades lingüísticas del alumnado inmigrante, es posible agregar que, el que los estudiantes extranjeros estén escolarizados en aulas de acogida, al margen de la organización ordinaria de los centros educativos, hace muy difícil que la responsabilidad por su educación sea asumida por toda la comunidad escolar. Así, esta labor se delega en los profesionales que realizan directamente el trabajo con los alumnos inmigrantes, los “especialistas”, disminuyendo el compromiso de los demás docentes (García Fernández, et al., 2010; Montón, 2002). Frente a esto, convendría tener en cuenta las propuestas surgidas desde el enfoque de educación inclusiva, donde las intervenciones con “especialistas” se realizan habitualmente dentro del aula regular, lo que amplía su impacto, pudiendo beneficiar a otros alumnos y proporcionando herramientas a los profesores del aula respecto a cómo responder en situaciones similares que se den en el futuro o con otros estudiantes (Stainback, et al., 2004).

Después de esta revisión, es posible concluir que, en lo que respecta a los alumnos inmigrantes con idiomas diferentes al castellano, la segregación en aulas específicas (donde se pone énfasis en elementos técnicos y didácticos de la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela), al margen del resto del alumnado, y donde no se tiene en cuenta su idioma de origen, ni en el currículo, ni en la práctica educativa, dificulta su incorporación a la lengua de la escuela (Vila, 2000). Frente a esto, algunos autores han planteado que lo deseable es que el alumnado inmigrante salga lo menos posible del aula ordinaria,

entendiendo el aula de acogida como un espacio dentro del centro educativo, intermedio, abierto, intenso y flexible. Asimismo, se señala que la atención compensatoria del aula debe tener muy clara su misión temporal, para que no se incremente la visión terapéutica y pueda derivar en un instrumento diferenciador y segregador que estigmatice a los alumnos inmigrantes (García Castaño, et al., 2008).

3.4 Actitudes del profesorado ante los alumnos inmigrantes y su formación en atención a la diversidad cultural

Otro elemento relevante a la hora de analizar la inclusión del alumnado inmigrante al sistema educativo español, tiene que ver con las actitudes y la capacidad del profesorado para responder a las diversas y heterogéneas demandas educativas que este colectivo plantea. En este sentido, la investigación también es abundante, abordándose estos elementos desde diferentes puntos de vista.

Por ejemplo, Guzmán y colaboradores (2011) refieren que el profesorado percibe la atención del alumnado culturalmente heterogéneo como una tarea compleja, frente a la cual no cuentan con herramientas ni estrategias para otorgar una respuesta que asegure el logro de resultados académicos satisfactorios. Otro estudio realizado en el País Vasco, sobre las opiniones de los profesores respecto a los conocimientos y destrezas que creían tener para atender al alumnado inmigrante, dio cuenta que no se sienten con suficientes conocimientos respecto a las necesidades que les plantean los estudiantes extranjeros, especialmente en lo referente a su cultura de origen, información del país, conocimiento básico de la lengua, etc. Asimismo, tampoco sienten que tengan las habilidades necesarias para adaptar materiales, diseñar nuevas experiencias inclusivas, mejorar el rendimiento de los alumnos inmigrantes o establecer un contacto adecuado con sus familias (Etxeberría y Elosegui, 2010).

Otra investigación que aborda las opiniones de los docentes respecto a su influencia en la inclusión escolar y los resultados académicos de los estudiantes extranjeros, es la de Franzé (2008), quien constató que en un alto porcentaje, los profesores atribuyen el éxito en estos ámbitos a elementos que podrían considerarse “externos” a ellos, en el sentido que no dependen específicamente de su intervención socioeducativa (implicación de los padres, dominio del lenguaje, motivación de los alumnos, país de origen, edad de los estudiantes, número de años de escolarización, nivel socioeconómico y de

estudios de los padres). Dentro de estos elementos ajenos a la práctica de los docentes, la mayoría del profesorado considera que la cultura de origen de los alumnos es relevante en términos de sus posibilidades de inclusión, a raíz de lo cual hacen referencia a la necesidad de que los docentes la conozcan. Sin embargo, una parte importante de los profesores reconoce tener escasa información al respecto. Así, cabe señalar lo paradójico que resulta que, sin conocer demasiado las culturas de origen de los alumnos inmigrantes, los docentes le atribuyen a este factor tanta importancia en sus posibilidades de inclusión (Franzé, 2008).

Esto último se relaciona con lo señalado por Navarro Sierra (2003) respecto a los prejuicios y estereotipos presentes en la sociedad en general y también entre los profesionales de la educación (por ejemplo, prejuicios en los que la rigidez, el autoritarismo, el machismo, la jerarquía, etc. forman parte de los individuos inmigrantes, frente a los valores democráticos, solidarios e igualitarios que transmite la escuela). Dichas preconcepciones surgen sin que en la mayoría de los casos se tenga conocimiento ni de las características de las sociedades de origen de este colectivo, ni de sus actuales prácticas sociales (Navarro Sierra, 2003).

Continuando con la investigación de Franzé (2008), en ella se evaluaron las percepciones de los docentes respecto a las medidas de atención educativa orientadas a la población extranjera, evidenciándose la alta valoración que reciben las intervenciones del tipo “aulas de enlace” o de “inmersión lingüística”, profesores de apoyo, y la redistribución equitativa de los alumnos extranjeros en diferentes centros. Tal como plantea la autora de dicho estudio, estas valoraciones dan cuenta de la preferencia de los profesores por medidas tendientes a derivar a los estudiantes inmigrantes hacia dispositivos que operan fuera de las aulas ordinarias o a disminuir su presencia en ellas, en vez de favorecer su inclusión mediante intervenciones que propicien la mejora de sus propias competencias educativas. Lo anterior es una manifestación más de la tendencia de los docentes a atribuir a factores externos los resultados académicos de los alumnos inmigrantes (Franzé, 2008).

En este escenario, resulta relevante revisar los estudios vinculados a la formación del profesorado en el ámbito de la educación intercultural, porque podría plantearse que una escasa capacitación en esta área llevaría a los docentes a derivar en otros sus responsabilidades con los alumnos extranjeros. Así, y aunque continuamente se hace referencia a la importancia de desarrollar programas que entreguen herramientas a los docentes para la atención de estos

alumnos y que fomenten una concepción intercultural de la educación, muchos autores manifiestan que este objetivo está lejos de conseguirse en su totalidad³.

Por ejemplo, y partiendo desde la formación inicial del profesorado, Tesse y colaboradores (2006) y García López (2008) plantean que ésta no prepara adecuadamente a los docentes para hacer frente a los desafíos de la inmigración, lo que podría llevar a que la diversidad cultural sea más fuente de problemas que de riqueza educativa, pues los educadores se encuentran desarmados y sin recursos para afrontarla (García López, 2008). Por su parte, y como un ejemplo claro de los vacíos de la formación inicial de los profesores, Navarro Barba (2006) hace mención a que ésta no aborda la didáctica de la enseñanza del español como lengua extranjera, aspecto básico para su práctica docente en la sociedad actual. Finalmente, Baráibar (2005) refiere que sólo muy recientemente la formación inicial de educadores y maestros ha incorporado contenidos y asignaturas sobre la diversidad cultural.

En este escenario, y frente a la falta de herramientas de los docentes ante la diversidad cultural, surge la formación permanente como respuesta. Dicha formación ofrece numerosas iniciativas de capacitación relacionadas con la atención del alumnado inmigrante. Sin embargo, como plantea Carrasco (2003), los planes de formación sobre interculturalidad para los profesionales de la educación se han caracterizado por una ausencia sistemática de evaluación de las propuestas en boga. Asimismo, a menudo estos cursos han sido absorbidos por organismos no gubernamentales en los que, en muchos casos, se enfatizan las visiones estereotipadas de los distintos grupos minoritarios, o se reduce la formación a contener el malestar del profesorado, en lugar de proporcionar herramientas para una atención educativa adecuada para todos los alumnos (Carrasco, 2003).

Para analizar en mayor profundidad este tipo de capacitación, es posible diferenciar tres líneas de formación permanente sobre diversidad cultural (Baráibar, 2005). La primera se centra en el conflicto que origina o puede originar la convivencia de grupos culturales heterogéneos en los centros y en ella se trabaja la mediación y la negociación como técnicas de tratamiento de los conflictos. Se utiliza una metodología socioafectiva que aborda aspectos afectivos, cognitivos y actitudinales del aprendizaje, poniendo énfasis en la forma de percibir a los diferentes y en la identificación de estereotipos y prejuicios. Es habitual que en este tipo de instancias se pongan en juego las percepciones y actitudes del propio profesorado ante la inmigración y la diversidad cultural,

³ Algunos de estos autores son Baráibar, 2005; Carrasco, 2003; CEAPA, 2004; García Castaño, y colaboradores, 2007; García Fernández y colaboradores, 2010; García López, 2008; Guzmán y colaboradores, 2011; Jordán, 2009; Tesse y colaboradores, 2006.

llevándolos a cuestionar su práctica cotidiana y a explicitar los valores y actitudes que están enseñando (García López, 2008). De esta manera, a partir del análisis de las creencias y atribuciones que los profesores tienen de los estudiantes extranjeros, se intenta transformar una percepción de la diferencia cultural que impone expectativas diferenciales sobre el rendimiento y las posibilidades de inclusión de estos alumnos (Zamora, 2007).

La segunda línea de formación tiene un enfoque geográfico y propone cursos y actividades sobre los países y culturas de origen de las minorías étnicas o nacionales presentes en la sociedad y en la escuela (Baráibar, 2005). Así, se espera proporcionar claves sociales y antropológicas que permitan a los docentes comprender mejor a todos los alumnos, vengan de donde vengan, y ayudarlos en su inclusión educativa. Respecto a esta línea de formación, Regil (2000) señala que reduce los prejuicios, facilita el contacto y permite valorar a los alumnos por lo que cada uno es, sin prejuicios ni falsas expectativas. En general, este tipo de cursos suelen tener mejor valoración que los primeros, pero esto podría relacionarse con que en ellos se exige menos implicación personal por parte de los participantes (Baráibar, 2005).

La última línea de formación permanente está vinculada a la investigación didáctica y metodológica y parte de la revisión del currículum escolar en clave cultural para promover modificaciones y nuevos diseños curriculares que contemplen e integren la multiculturalidad propia de la sociedad (Baráibar, 2005).

En términos generales, y respecto a las tres líneas descritas de formación permanente, es posible decir que la oferta no logra cubrir las demandas ni satisfacer las necesidades del profesorado, por lo que este tipo de capacitación se vive como un recurso insuficiente o inadecuado que se ajusta poco o nada a los requerimientos reales de los centros. Así, las quejas más frecuentes se fundamentan en las excesivas expectativas puestas en estas instancias, señalando que deben ayudar a superar la carencia inicial de los profesores, reducir la ansiedad que les genera enfrentarse a situaciones desconocidas, proporcionar herramientas para sobrellevar conflictos del aula y dotar de recursos didácticos para gestionar la diversidad. Evidentemente, son demasiados objetivos para cursos con tiempos limitados (Baráibar, 2005).

Para terminar cabe hacer mención a dos aspectos relevantes a la hora de abordar la formación de los profesores en el ámbito de la interculturalidad. En primer lugar, resulta imprescindible que dichas capacitaciones no se reduzcan a los profesores de educación compensatoria, sino que lleguen a todos los docentes, para que cada uno cuente con estrategias e instrumentos que les permitan responder a las necesidades heterogéneas del alumnado extranjero

(Regil, 2000). Y finalmente, cabe mencionar que no basta únicamente con la formación del profesorado, sino que también es importante que los docentes no se sientan solos en esta tarea y que se les proporcione un asesoramiento y acompañamiento continuo (García López, 2008; Regil, 2000).

3.5 Familias inmigrantes y escuela

El establecimiento de unas relaciones positivas entre familia y escuela se cita siempre como uno de los factores fundamentales dentro del modelo de educación inclusiva, incidiendo en la integración de los alumnos, y en el caso de la escolarización obligatoria, constituyéndose en uno de los medios para conseguir la mejora del rendimiento escolar de los estudiantes (Baráibar, 2005; Calvo, 2009; Defensor del Pueblo, 2003; Franzé, 2008; García Castaño, et al., 2008; García Castaño, et al., 2007; Jordán, 2009). En este sentido, y en lo que respecta a los alumnos inmigrantes, Santos Rego y Lorenzo (2009) refieren que una buena relación entre estas familias y las escuelas que acogen y educan a los menores extranjeros ayudará a incrementar el logro de tres metas propias de la educación intercultural: la construcción del conocimiento, la reducción de los prejuicios y la creación de una cultura inclusiva.

Existen diversas investigaciones que abordan las relaciones entre familia y escuela en el caso de los estudiantes inmigrantes. Así, algunos estudios dan cuenta de la influencia que ejerce la familia de los alumnos extranjeros en su inclusión y éxito académico, otras abordan el significado que tienen las prácticas escolares para las familias inmigrantes y sus expectativas para con sus hijos, existen investigaciones que analizan la participación de estas familias en el ámbito escolar, así como trabajos en los que se indaga en la percepción que tiene la escuela respecto a las familias de los alumnos extranjeros.

En primer lugar, respecto a la influencia que puede ejercer la familia en la inclusión y éxito académico de los alumnos inmigrantes, Besalú (2004) plantea que los factores relevantes tienen que ver con un entorno estable, ordenado y afectuoso, una actitud positiva hacia la escuela, el profesorado y los aprendizajes escolares, unas expectativas realistas y optimistas respecto al futuro profesional y personal de sus hijos, y una actitud abierta hacia la sociedad de recepción, así como una disposición favorable al diálogo y al intercambio. Por su parte, Jordán (2009) señala que uno de los elementos que podrían hacer la diferencia entre el éxito y el fracaso escolar de alumnos procedentes de grupos étnicos o culturales minoritarios, es la importancia real que presten los padres al

proceso escolar de sus hijos. En este sentido, el autor menciona algunos estudios desarrollados en Bélgica, en los que se analizaban las condiciones familiares de estudiantes marroquíes que habían logrado igual o mayor éxito escolar que sus compañeros autóctonos, en comparación con alumnos de la misma minoría que experimentaron frustración escolar, degradación y marginación. Así, las familias de los alumnos que lograban éxito escolar se caracterizaban por estimular continuamente el estudio de sus hijos; controlar sus tareas académicas; organizarles los tiempos y espacios en casa para que pudieran hacer sus deberes; implicar a otras personas para ayudar a los hijos en sus responsabilidades escolares; contactar a los profesores para estar al día del proceso educativo de sus hijos; seleccionar a los amigos de éstos; transmitir a los menores el valor de sus esfuerzos diarios; y elegir los centros educativos que, según su opinión, entregaban una educación de mayor calidad, evitando las escuelas gueto (Jordán, 2009).

En este escenario, y tal como plantea Besalú (2004), es posible señalar que los factores familiares que pueden influir en la inclusión y éxito escolar de los alumnos inmigrantes son, básicamente, los mismos que determinan la inclusión y éxito escolar de los estudiantes autóctonos. Sin embargo, en el caso de las familias inmigrantes hay un elemento a considerar que puede ser diferente a lo que ocurre entre las familias autóctonas, y se refiere a las expectativas familiares respecto a la educación de los hijos y el significado que otorgan a la escuela. Así, en general, existe consenso entre los investigadores respecto a que los padres inmigrantes tienen altas expectativas respecto a la escuela como instancia generadora de oportunidades para sus hijos y vehículo de movilidad social⁴. De hecho, en muchos casos, estas altas expectativas escolares están influenciadas por el proyecto migratorio de la familia, el cual, basado en una moral de trabajo y esfuerzo, es un factor de motivación para el desempeño de sus hijos en la escuela (Garreta, 2008). Asimismo, se ha constatado que, en su mayoría, estas familias valoran positivamente a los centros educativos del país de acogida, así como el trato recibido por parte de los profesores (García Castaño, et al., 2008; Jordán, 2009).

Sin embargo, como señala Besalú (2004), esta positiva valoración de la escuela puede estar centrada, básicamente, en su dimensión instrumental y funcional, es decir, de conocimientos y habilidades que servirán a los hijos para abrirse paso en la vida. Lo anterior, porque a decir de este autor, en la mente de

⁴ Algunos autores que hablan de estas altas expectativas educativas en las familias de alumnos inmigrantes son: Besalú, 2004; Carrasco y colaboradores, 2009; Defensor del Pueblo, 2003; García Castaño y colaboradores, 2008; Guzmán y colaboradores, 2011; Jordán, 2009; Santos Rego y Lorenzo M, 2009; Vega, 2005.

las familias inmigrantes existiría una separación que indica que la escuela debe instruir, mientras que la familia es la encargada de educar, es decir, velar por los valores propios de cada cultura (Besalú, 2004; Jordán, 2009).

Es a partir de esto último, que la educación de los hijos puede llegar a ser una fuente de conflictos para los padres inmigrantes debido a las contradicciones que les genera el que, por un lado, quieran darles a sus hijos la mejor educación posible para procurarles vías de ascenso social, mientras que por el otro, la discrepancia cultural entre familia y escuela, con valores, contenidos y prácticas diferentes, los lleva a temer que la nueva sociedad los engulla y llegue a estigmatizar sus referencias identitarias (García Castaño, et al., 2008; Vega, 2005). Así, como señalan Carrasco y colaboradores (2009), muchas familias inmigrantes muestran cautela ante los efectos asimiladores de la escuela porque sienten que pueden poner en riesgo el proyecto migratorio al socavar sus modelos de autoridad familiar, cultura comunitaria y cohesión interna.

A partir de estas contradicciones, el que las familias inmigrantes valoren positivamente a la escuela no implica que adopten una postura acrítica. De hecho, las críticas más frecuentes tienen que ver con el tratamiento de la disciplina, que consideran demasiado relajada, y con comportamientos de los alumnos autóctonos que les resultan demasiado liberales (Carrasco, et al., 2009).

Es en este contexto en el que se enmarca la participación de las familias inmigrantes en el ámbito escolar, tema abordado por diversas investigaciones, en la mayoría de las cuales se constata que no participan demasiado, o que participan menos que las familias autóctonas⁵. Así por ejemplo, Garreta (2008) refiere que en los centros con alta presencia de inmigrantes se reduce, en todos los casos, la inscripción en el AMPA, la asistencia a las reuniones y la participación en las actividades organizadas. También hay estudios que, partiendo de la constatación de una escasa participación general entre las familias inmigrantes, intentan diferenciar el grado de implicación según el origen. Así, Garreta (2008) concluye que los que participan más son los autóctonos (especialmente los de la propia comunidad autónoma), seguidos por los de origen latinoamericano y comunitario; mientras que los que menos participan son los gitanos, así como las familias de origen subsahariano, magrebí y asiático. Por su parte, Santos Rego y Lorenzo (2009) refieren que los padres latinoamericanos presentan menor grado de implicación y participación que los que provienen de Europa del Este, mientras que los progenitores magrebíes no

⁵ Algunas de estas investigaciones son las de el Defensor del Pueblo, 2003; García Castaño y colaboradores, 2008; García Fernández y colaboradores, 2010; Garreta, 2008; Jordán, 2009; Santos Rego y Lorenzo, 2009; Vega, 2005.

suelen acudir a la escuela ni participar en las actividades que en ella se desarrollan.

En este escenario, resulta necesario hacer referencia a las condiciones que pueden influir en la escasa participación de las familias inmigrantes en el ámbito escolar, para lo cual se ha tomado como modelo la clasificación que hace Garreta (2008) de los problemas de comunicación entre familias y escuela, a partir de un estudio desarrollado en Canadá. Así, existirían cuatro grupos de dificultades:

3.5.1 *Barreras lingüísticas*

Problemas de comunicación o comunicación imposible entre familias y profesionales debido al desconocimiento de la lengua de la escuela por parte de los padres⁶, a las diferencias en palabras, códigos paraverbales o sociolingüísticos (Baráibar, 2005), o a la dificultad por parte de los centros educativos para contar con servicios de traducción e interpretación. Todos estos problemas pueden llevar a que los alumnos se aprovechen y hagan adaptaciones en su propio beneficio de las informaciones y diferentes demandas (CEAPA, 2004; Montón, 2002). Adicionalmente, en esta categoría también se hace referencia al desconocimiento por parte de los padres de los procedimientos y necesidades de cada una de las partes, lo cual lleva a que la comunicación se limite a la simple transmisión de información sobre los reglamentos, calificaciones, problemas de comportamiento, etc. (Santos Rego y Lorenzo, 2009).

3.5.2 *Barreras socioeconómicas*

Entre estas dificultades se encuentra la no disponibilidad de algunos padres por inestabilidad familiar, jurídica y laboral, condiciones de vida precaria (por ejemplo, en momentos realmente críticos, la educación de los hijos y la participación de los padres en ella puede no ser una prioridad, o ser considerada un lujo) o por horarios laborales rígidos⁷. Asimismo, los niveles insuficientes de escolarización entre los padres pueden impedirles ayudar a sus hijos en los

⁶ Este tipo de dificultades ha sido señalado en diversas investigaciones, entre las cuales se encuentran: CEAPA, 2004; Garreta 2008; Jordán, 2009; Montón, 2002; Regil, 2000; Santos Rego y Lorenzo 2009; Vega, 2005.

⁷ Las difíciles situaciones de vida que deben enfrentar las familias inmigrantes y que podrían dificultar su participación en la escuela son abordadas en diferentes artículos, tales como: Baráibar 2005; Carrasco y colaboradores, 2009; CEAPA, 2004; Garreta, 2008; Jordán, 2009; Montón, 2002; Regil, 2000; Santos Rego y Lorenzo 2009; Vega 2005.

estudios (CEAPA, 2004; Garreta, 2008; Jordán, 2009; Montón, 2002), lo que sumado a sus carencias en competencias sociales consideradas básicas en la sociedad de acogida pueden llevar a que la escuela no espere que participen o que no lo hagan de la manera en que es “esperable” (Garreta, 2008). Como señalan Jordán (2009) y Montón (2002), estos elementos podrían llevar a los padres inmigrantes a sentir que en el contexto escolar, así como en la sociedad de acogida en general, padecen una situación inferior o subordinada respecto a quienes, dentro del centro, se presentan como autoridades.

3.5.3 *Barreras culturales*

Diferencias entre los sistemas escolares de origen y destino, las que pueden vincularse a los valores educativos privilegiados, reglamento, horarios, trámites legislativos necesarios, existencia de personal no docente, programas de estudio, métodos de evaluación, formas de relacionarse escuela y familia, papel de la escuela, estatuto del personal docente, recursos del entorno, etc.⁸. En este sentido, Baráibar (2005) refiere que muchas familias inmigrantes tienen prejuicios acerca de la sociedad de acogida, en particular, de los educadores y maestros, interpretando como racistas algunos mensajes y actitudes, especialmente cuando éstos tienen que ver con el cumplimiento de normas. Adicionalmente, las barreras culturales también se asocian a las diferencias entre los valores familiares de la sociedad de acogida y los de la de origen (estructura familiar, papeles de los diferentes miembros, etc.) (Regil, 2000).

3.5.4 *Barreras institucionales*

Referidas a la dificultad de algunos padres inmigrantes para percibir a la escuela como un lugar accesible y donde tienen el derecho y el deber de participar (Montón, 2002), así como a los conflictos que deben enfrentar los propios centros ante la incorporación de alumnos extranjeros. Dentro de estos conflictos es posible mencionar la estructura organizativa de las escuelas, inflexible y con escasa capacidad para adecuarse a las realidades de las familias; así como las carencias formativas y actitudes rígidas y cerradas que manifiestan algunos profesores (Garreta, 2008), las cuales los llevan a comunicarse con los padres dejando claro que ellos son los que saben y los progenitores los que ignoran (Baráibar, 2005). Respecto a esto último, cabe

⁸ Algunos autores que hacen referencia a este tipo de dificultades son Carrasco y colaboradores, 2009; CEAPA, 2004; Jordán, 2009; Montón, 2002; Regil, 2000; Santos Rego y Lorenzo, 2009; Vega, 2005.

preguntarse si las escuelas realmente están preparadas para establecer un diálogo fluido con las familias (tanto las inmigrantes como las autóctonas) (García Castaño, et al., 2008), ya que, como plantea Baráibar (2005), la relación de la institución escolar con el entorno familiar de los alumnos es una de las principales asignaturas pendientes de los centros, una deficiencia anterior al incremento de los estudiantes inmigrantes.

En este escenario, y tomando en cuenta la gran variedad de dificultades que debe superar la participación de las familias de los alumnos inmigrantes en las escuelas, resulta necesario cuestionar las posturas que atribuyen toda la responsabilidad a los factores lingüísticos y/o culturales de las familias inmigrantes y poner mayor atención a algunos elementos que no siempre son considerados.

Dentro de éstos, diversos estudios han demostrado que la escasa implicación y participación del entorno de los estudiantes inmigrantes en la escuela, está más vinculada a situaciones de marginación que a la condición de extranjeros. Así por ejemplo, García Castaño, et al., (2008) señalan que la escasa participación también se da en las familias españolas que viven situaciones de exclusión y marginación. Regil (2000) refiere que las familias inmigrantes que proceden de entornos urbanos y cuentan con mayor formación, se implican más en la escolarización de sus hijos, acuden más habitualmente al centro y participan más activamente en actividades escolares y extraescolares; mientras que las familias provenientes del medio rural y sin estudios, consideran que con enviar a sus hijos a la escuela ya han cumplido con darles una educación que ellos no tuvieron.

En esta misma línea, Carrasco y colaboradores (2009), relacionan el apoyo que brindan las familias inmigrantes a sus hijos, con los modelos de éxito académico y económico presentes en sus entornos. Así, refieren que aquellas familias que tienen experiencias positivas en estos ámbitos apoyan más abiertamente la continuidad escolar de sus hijos, y las trayectorias de éstos tienen más posibilidades de ser exitosas, aunque puedan pasar por momentos difíciles. Por su parte, en las familias que se encuentran en posiciones económicas más débiles en destino y/o que no cuentan con modelos de éxito académico y económico, las trayectorias escolares (logro o fracaso) determinan en mayor medida la opción de continuidad, pudiendo reconsiderarse las expectativas iniciales depositadas en el hijo. Finalmente, las familias con menor capital cultural y/o que se encuentran en situaciones económicas más vulnerables, interpretan la escolarización obligatoria como una carga, lo cual se

asocia a trayectorias de fracaso escolar en los hijos y una incorporación temprana al mundo laboral o al mercado reproductivo. En estos casos las familias son conscientes del escaso éxito de sus proyectos migratorios y confían poco en la escuela como mecanismo que les pueda ayudar a salir de su situación (Carrasco, et al., 2009).

Continuando con investigaciones que vinculan la escasa participación familiar en las escuelas a situaciones de marginación más que a la condición de inmigrante, Garreta (2008) menciona un estudio desarrollado en 1994 con familias de origen africano, a partir del cual, y según las características sociales, el nivel de estudios, el proyecto familiar y la situación socioeconómica, fue posible diferenciar tres grupos de padres. El primero, los “ilusionados” con el proyecto escolar de sus hijos, tenían una actitud participativa y estimulante; el segundo, los “desilusionados”, pensaban en el retorno, se aferraban a la tradición y se mostraban poco entusiastas y participativos en el ámbito escolar; y el tercero, “en transición hacia la desilusión” por las difíciles situaciones a las que se estaban enfrentando en el lugar de destino y para los que la escuela no era una prioridad. Así, según este autor, además del bagaje que las familias llevaban consigo, la situación socioeconómica actual resultó clave para definir las actitudes hacia la escuela, los docentes y las expectativas educativas (Garreta, 2008).

Para terminar el análisis de los factores que influyen en la relación familia – escuela en el caso de los alumnos inmigrantes, resulta necesario mencionar la visión generalizada que se tiene desde el ámbito educativo respecto a la escasa implicación y desinterés de las familias inmigrantes (Carrasco, et al., 2009; Vega, 2005). En este sentido, algunos autores refieren que, en muchas ocasiones, esta idea está cargada de prejuicios y estereotipos más que basada en elementos objetivos que den cuenta de la verdadera implicación de los padres (Franzé, 2008; García Castaño, et al., 2008).

Así, si se pone atención a las prácticas familiares cotidianas, se advierte que existen múltiples modalidades en que los padres extranjeros se implican en la educación de sus hijos (controlando los deberes, adquiriendo materiales educativos, castigándoles cuando las calificaciones son insuficientes, interrogándolos sobre sus vivencias en la escuela, valorando las competencias que van desarrollando, etc.). Lo anterior da cuenta del interés puesto en la educación de sus hijos, lo cual es consecuente con las altas expectativas educativas señaladas previamente, así como con la importancia que le otorgan a la escuela. Frente a esto, los términos “despreocupación”, “desinterés” o

“indiferencia” utilizados desde el medio escolar para definir la situación resultan, por decir lo menos, alejados (Franzé, 2008).

Así, Franzé (2008) señala que muchas de las estrategias de educación desplegadas por las familias inmigrantes son invisibilizadas por la escuela. Del mismo modo, Carrasco et. al., (2009) refieren que, a partir de una perspectiva del déficit, las instituciones educativas configuran representaciones negativas de las familias de los alumnos extranjeros, infravalorando el papel fundamental que juega la educación de los hijos en sus proyectos migratorios, deslegitimando sus rasgos culturales, cuestionando sus capacidades para la crianza y socialización de sus hijos, y sobreinterpretando situaciones ordinarias que pasarían inadvertidas si no se tratara de alumnos extranjeros. Asimismo, los docentes consideran que las familias inmigrantes son centro de esfuerzos profesionales preferentes y extraordinarios que no se ven correspondidos con los resultados, y que, en muchos casos, la escuela se preocupa más por los menores extranjeros que sus propias familias (Carrasco, et al., 2009).

A partir de lo anterior, se culpa a los padres de los alumnos inmigrantes por los resultados académicos de sus hijos, acusándolos de ser los causantes del fracaso escolar por no implicarse en el ámbito educativo (Carrasco, et al., 2009; García Castaño, et al., 2007; Regil, 2000). Esto último se relaciona estrechamente con lo señalado en el apartado relativo a las actitudes del profesorado ante los estudiantes extranjeros, referido a la atribución a causas externas las dificultades de rendimiento de estos alumnos.

3.6 Rechazo al alumnado inmigrante

Para terminar el análisis de los desafíos que debe enfrentar la escolarización del alumnado extranjero en el sistema educativo español, cabe hacer una breve referencia al rechazo que sufre este tipo de alumnos y sus familias, tanto dentro de la comunidad educativa, como en la sociedad en general, lo que da cuenta de las carencias en la implementación y desarrollo de un modelo inclusivo e intercultural, tanto en la escuela como en el resto de la sociedad.

Así, muchos individuos se muestran abiertamente contrarios a la idea de admisión e inclusión de los inmigrantes en la sociedad española, y en los últimos años, la opinión y actitudes de los autóctonos hacia los inmigrantes se han endurecido apareciendo manifestaciones de racismo y xenofobia (Cea D'Ancona y Valles, 2009; Martínez Ambite, 2010; Palomero, 2006), lo que podría asociarse

a la crisis económica que vive actualmente este país (Etxeberría y Elosegui, 2010).

Así, Gutiérrez Cruz, Agulló, Rodríguez y Agulló (2004) hacen referencia a la extendida representación social del inmigrante como persona pobre, subcualificada, conflictiva, parada y con una cultura “atrasada e inmodificable”, lo cual genera reacciones de miedo y rechazo. Por su parte, Arango (2007) refiere que muchos ciudadanos expresan temores hacia la pérdida de cohesión social y la difuminación de la identidad nacional, e incluso hay quienes manifiestan abiertamente su rechazo hacia la sociedad multicultural. En estos casos la inmigración es vista ante todo como un problema que hay que gestionar, mitigar, contener o combatir.

Asimismo, Cea D’Ancona y Valles (2009) y Martínez Ambite (2010) dan cuenta que en los últimos años ha comenzado a aparecer la idea de la competencia entre la población autóctona y extranjera por el acceso a recursos limitados (y más aún en épocas de escasez económica) y el temor a que dicha competencia se acreciente tanto en el acceso al mercado laboral como a los servicios y prestaciones sociales, en la medida que exista un desequilibrio entre una oferta más restringida y una demanda que se amplía a consecuencia de la crisis.

En este escenario, Martínez Ambite (2010) plantea de manera sintética los principales argumentos en los que se fundamenta el rechazo a la población inmigrante, a saber: considerar la inmigración como un problema; difundir el mensaje de avalancha o invasión; difundir la idea de que los inmigrantes, más que productores son consumidores de servicios; construir una deseable perspectiva de inmigración temporal; la legalización de la falta de derechos en la población inmigrante que se encuentra en situación irregular o la limitación de derechos de los documentados; alimentar la creación de estereotipos y prejuicios sobre determinados colectivos; culpabilizar a la inmigración de todas las dificultades o disfunciones sociales; usar de forma estereotipada la imagen de personas extranjeras o tradiciones culturales; entre otros.

Considerando lo anterior, no resulta extraño lo señalado por el Colectivo loé y Heliconia (2009), a partir de los datos de la Encuesta Nacional de Salud de 2006 realizada por el Instituto Nacional de Estadística. Dichos autores constatan que las personas extranjeras se habían sentido discriminadas durante los 12 meses previos a la encuesta, en una proporción cuatro veces mayor que las autóctonas, y que dentro de este colectivo, los jóvenes entre 16 y 24 años eran los que habían percibido mayor discriminación, seguidos de los adultos de entre 25 y 64 años y los menores de 16 años.

En este contexto, lo que ocurre en el ámbito educativo no sorprende demasiado. Así, Etxeberría y Elosegui (2010), haciendo referencia a diversos estudios, señalan que no toda la comunidad escolar concibe la educación de los estudiantes extranjeros desde una mirada intercultural e inclusiva. Por su parte, el informe de la CEAPA (2004) que analiza los factores de rechazo y aceptación escolar percibidos por la población inmigrante, destaca los prejuicios raciales como elementos que fomentan el trato discriminatorio y el aislamiento entre los grupos mayoritarios y minoritarios.

En este escenario, entre los profesores, el Defensor del Pueblo (2003) constata que aunque la aceptación del derecho a la educación de estos alumnos alcanza el 73,4%, sólo una pequeña parte de los docentes manifiesta que le gustaría tener alumnos extranjeros en sus aulas (24,1%). De hecho, sólo el 23% del profesorado de Zaragoza valora de manera positiva la riqueza de la diversidad cultural, mientras que un 20% muestra prejuicios y actitudes claramente racistas (creen que los inmigrantes deben ir a centros especiales, no quieren a estos alumnos en sus clases, piensan que crean problemas o consideran que deberían quedarse en sus países de origen) (Palomero, 2006).

En este sentido, el Colectivo Ioé (2006) señala que uno de los discursos más extendidos entre los profesores sobre los alumnos inmigrantes es que “son un problema a paliar”, y que su presencia en los centros altera la marcha normal de los mismos, dificultando el trabajo de los docentes. A partir de esto, se muestran reticentes al incremento de estudiantes extranjeros, reclamando más recursos para enfrentar “el problema” en las escuelas. Sin embargo, éste no es el único discurso discriminador presente entre los profesores. Según la misma investigación, también existen docentes que ven la diversidad cultural en la escuela como una amenaza para el conjunto del sistema educativo y social, por lo que la respuesta es la prevención, cuando no el rechazo explícito: no se trata de trabajar con ellos, sino de luchar contra lo que implica su presencia en los centros (Colectivo Ioé, 2006).

En otro estudio desarrollado en Almería (Ortíz, 2008), los profesores manifiestan que la inmigración es uno de los principales problemas a los que se enfrenta el sistema educativo, básicamente, debido a todos los cambios que ha supuesto su incorporación a la escuela española. De esta manera, se menciona el “trabajo extra” o “adicional” que les lleva su educación (como si en la labor de maestro no se incluyera, o no debiera incluirse, la atención de estos alumnos), la frustración y angustia derivada de los problemas de comunicación con ellos y sus familias; los efectos perjudiciales que conlleva su escolarización para los estudiantes autóctonos (reducción en la atención que se les presta por parte del

profesor, descenso en su rendimiento, retraso en el trabajo del aula, entre otros); las dificultades para integrarse, las que según los docentes, se deben a que los propios inmigrantes no quieren hacerlo; e incluso se llega a mencionar que los alumnos extranjeros son “vagos” y “torpes”.

Por otra parte, y haciendo referencia a la opinión de las familias autóctonas respecto a la presencia de alumnos inmigrantes en las escuelas, Vega (2005) da cuenta de la existencia de un discurso bastante radicalizado en contra de la convivencia intercultural, en la medida que se valora sólo al otro que no es excesivamente diferente, es decir, al que es “poco otro”. Así, se intenta mostrar una postura a favor de la inclusión y la interculturalidad (“convivimos con los diferentes”), pero esta es falsa porque sólo se admite al diferente que no difiere demasiado. En este sentido, la misma autora señala que a la base existiría la idea de que los españoles han cumplido con su parte de la inclusión, compartiendo con los extranjeros los servicios, el apoyo desinteresado, el bienestar, etc. y que en este momento les toca a los inmigrantes realizar un esfuerzo por integrarse, entendiendo dicha integración de manera asimilacionista y unidireccional (Vega, 2005).

Asimismo, en el estudio llevado a cabo en Almería mencionado previamente, se hace referencia al descontento de los padres autóctonos y la presión que ejercen sobre los profesores para que no “abandonen académicamente” a sus hijos en beneficio de los estudiantes extranjeros. Así, se advierten prejuicios por parte de estos miembros de la comunidad escolar hacia los menores inmigrantes, señalando que restan calidad al sistema educativo (Ortíz, 2008).

Y en cuanto a los propios alumnos, Vallvé (2008), basándose en un informe del Defensor del Pueblo del año 2007 sobre violencia escolar, refiere que la variable “origen nacional” incide significativamente en dos de las conductas analizadas: cerca del 20% del alumnado inmigrante de ESO señala que es ignorado por sus compañeros (el doble que los estudiantes autóctonos) y un 1,9% afirma que ha sido amenazado con armas, lo cual sólo afecta al 0,4% de los alumnos españoles. Asimismo, el Grupo INTER (2005) señala que los adolescentes y jóvenes inmigrantes manifiestan experiencias de discriminación tales como insultos, valoraciones sobre su papel y lugar en España, menosprecios evidentes, tratamientos de superioridad/inferioridad, exclusión del grupo, invitaciones a marcharse del país, racismo explícito en situaciones cotidianas, etc.

Por su parte, algunos estudios que dan cuenta de las opiniones de los estudiantes autóctonos respecto a la escolarización de los menores extranjeros,

constatan la presencia de estereotipos (inmigrantes como “delincuentes”, “ladrones”, “asesinos”), la consideración del colectivo extranjero en términos de homogeneidad, la importancia de las características externas (físicas) para la inclusión de estos estudiantes; y los sentimientos de invasión y miedo de los alumnos españoles ante el fenómeno migratorio (Ortíz, 2008). De hecho, según los datos del Defensor del Pueblo (2003), más de un 35% de los estudiantes nativos refiere tener actitudes negativas hacia sus compañeros inmigrantes.

En este escenario, Palomero (2006) constata la presencia de discriminaciones por motivos racistas en las escuelas de Zaragoza, advirtiéndose, que aunque es minoritario, existe un sector de alumnos españoles que muestran un trato discriminatorio hacia sus compañeros inmigrantes. Según este autor, dicho trato discriminatorio estaría basado en prejuicios y estereotipos negativos que impiden que los estudiantes españoles puedan reconocer los derechos y cualidades de las minorías. Adicionalmente, en la misma investigación se advierte que un 28% del alumnado autóctono de educación secundaria tiene una opinión negativa de la inmigración, cerca del 50% no percibe el beneficio que puede tener la multiculturalidad para la sociedad receptora; un 30% considera que los inmigrantes deberían volver a sus países de origen, y casi un 20% apoya las acciones de grupos violentos y xenófobos contra las minorías (Palomero, 2006).

Así, tanto en la sociedad española como dentro del contexto educativo, los estudiantes inmigrantes son víctimas de situaciones de discriminación y rechazo por parte del grupo mayoritario, no existiendo intervenciones educativas sistemáticas que intenten prevenir este problema en las aulas y fomentar una convivencia inclusiva e intercultural exitosa (FETE-UGT, 2004; Palomero, 2006).

Para terminar el análisis de los principales desafíos que debe enfrentar la escolarización del alumnado inmigrante en el sistema educativo español, es posible señalar, a modo de síntesis, que los alumnos inmigrantes se incorporan a una escuela que los segrega; los lleva a niveles académicos significativamente más bajos que los de los estudiantes autóctonos; que no consigue logros en el acceso a la lengua de la escuela ni cultiva la lengua de origen; que no forma a los profesores para que sean capaces de responder a sus necesidades educativas; que no consigue incluir y dar espacio para la participación de sus familias; y que se encuentra inmerso en un entorno en donde la inmigración tiene claras connotaciones negativas, las cuales se reproducen en el contexto escolar. Asimismo, la diversidad cultural es percibida, básicamente, desde la carencia, mediante un modelo de educación compensatoria que trabaja explicitando las

diferencias y buscando la manera de que éstas desaparezcan mediante la asimilación. Claramente, los desafíos son numerosos.

4 CIFRAS ACTUALES DE LA INMIGRACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Antes de abordar las cifras de la inmigración en el sistema educativo español, resulta necesario hacer referencia a las dificultades existentes para conocer en términos globales la cantidad de estudiantes extranjeros presentes en España. Lo anterior, debido a que las estadísticas de educación se construyen en base a los datos entregados por las comunidades autónomas, cada una con sus propios criterios para configurar las categorías de inmigración (extranjeros, inmigrantes, de origen inmigrante, segunda generación, etc.) (Carrasco, 2003). En este sentido, García Castaño y colaboradores (2008) refieren que no existen juicios universales y claros para distinguir a un estudiante inmigrante de uno autóctono, por lo que la clasificación depende de la percepción que cada responsable de la matrícula tenga respecto a la condición de inmigrante de un determinado menor (García Castaño, et al., 2008). Así, a la complejidad inicial se suman los criterios particulares de los docentes a la hora de registrar los datos de los estudiantes extranjeros (Carrasco, 2003).

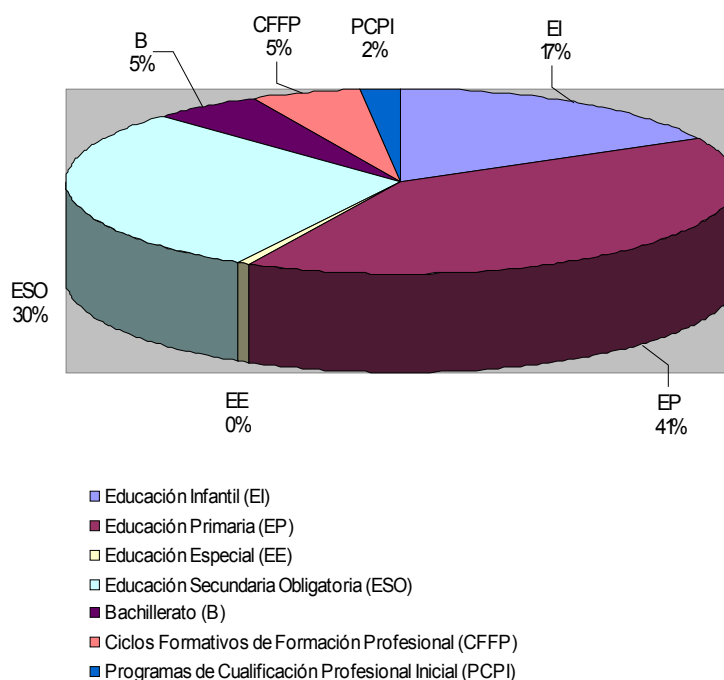
Adicionalmente, la información entregada por los centros educativos a la administración general al inicio de cada año escolar no contabiliza las inscripciones de alumnos matriculados a lo largo del curso, lo que, en el caso de la población inmigrante, es una realidad que se vincula a su alto grado de movilidad. Así, una parte importante de los estudiantes extranjeros quedan invisibilizados ante los recuentos oficiales (García Castaño, et al., 2008).

Este es el contexto desde el cual se construyen las estadísticas educativas, por lo que hay que tener claras sus limitaciones. Sin embargo, para analizar la situación de los escolares inmigrantes resulta fundamental disponer de perfiles de referencia que permitan una aproximación más o menos cercana a la realidad (Carrasco, 2003).

Así, según los últimos datos publicados por el Ministerio de Educación de España, el alumnado extranjero presente en el sistema educativo de este país, en enseñanzas de régimen general no universitarias, durante el curso escolar 2009-2010 era de 733.993, de un total de 7.606.517 estudiantes, lo que corresponde al 9,64%. De estos, 216.792 corresponden a alumnos extranjeros de ESO, lo cual equivale al 29,53% del total de estudiantes extranjeros que

cursan enseñanzas de régimen general en el sistema educativo español (Figura 1), y al 12,1% del total de alumnos presentes en esa etapa educativa (1.793.205) (MEC, 2011a).

Figura 1: Distribución del alumnado extranjero por etapas educativas. Curso 2009-2010



La variación del número total de estudiantes de origen inmigrante en la última década ha sido mayor al 400%. Sin embargo, este incremento se ha vuelto menos importante en los últimos años. Así, mientras entre los cursos 1999-2000 y 2000-2001 el aumento en el total de alumnos extranjeros fue de un 32%, entre 2008-2009 y 2009-2010, el incremento alcanzó sólo el 0,9%.

Frente a estos datos, conviene analizar la evolución de la población escolar en general, a partir de lo cual es posible advertir que el incremento de los alumnos escolarizados en el sistema educativo español parece deberse, en buena medida, al aumento de inmigrantes extranjeros (García Castaño, et al., 2008). En este sentido, Pérez y Morales (2008) señalan que la entrada de alumnos inmigrantes a las escuelas ha venido a compensar el descenso de la natalidad en la población española que estaba dejando las aulas sin alumnos.

Así, al inicio del presente siglo, el alumnado total escolarizado en enseñanzas de régimen general en España presentaba una tendencia negativa, mientras que los estudiantes extranjeros daban cuenta de una tendencia ascendente, que alcanzó un máximo en el curso 2002-2003, con un aumento respecto al año anterior de 49,1%. Como se señaló anteriormente, este incremento ha ido disminuyendo paulatinamente (Tabla 8).

Tabla 8: Evolución de la población escolar en los últimos diez años. Enseñanzas de Régimen General. Valores totales y variaciones interanuales

Año	Enseñanzas Régimen General			
	Total	Variación	Extranjeros	Variación
2000-2001	6.882.363	-1,3	141.868	32,2
2001-2002	6.830.185	-0,7	207.252	46,0
2002-2003	6.843.646	0,2	309.058	49,1
2003-2004	6.903.063	0,8	402.116	30,1
2004-2005	6.933.472	0,4	460.518	14,5
2005-2006	6.983.538	0,7	530.954	15,3
2006-2007	7.088.662	1,5	610.702	15,0
2007-2008	7.241.299	2,1	703.497	15,2
2008-2009	7.443.625	2,8	755.587	7,4
2009-2010	7.606.517	2,2	762.746	0,9

Fuente: Resultados Detallados, Estadística de las Enseñanzas no universitarias (MEC, 2011b).

Respecto al sexo de los alumnos extranjeros, los datos más recientes son del curso 2008-2009, donde se constata que del total de inmigrantes en el sistema educativo español, 49,92% eran mujeres, y entre los alumnos extranjeros de ESO, el 49,08% era de sexo femenino (MEC, 2010b). Para comparar estos datos con los del total de estudiantes presentes en el sistema educativo español se cuenta con información del curso 2009-2010, donde el porcentaje de mujeres para las enseñanzas de régimen general era de 49,0%, mientras que en ESO era de 48,8% (MEC, 2010c).

A partir de esta información, es posible decir que la distribución por sexo entre los alumnos inmigrantes muestra una tendencia al equilibrio similar a la que se da en el total de estudiantes. Dicha tendencia ha evolucionado desde el curso 1998-1999, donde las mujeres extranjeras sólo representaban un 44,5%

de los estudiantes inmigrantes. Sin embargo, en relación a este tema existen algunas particularidades vinculadas al origen de los extranjeros y el nivel educativo que cursan, que son necesarias de mencionar (Colectivo Ióe, 2008).

Así, mientras las mujeres son minoría entre los alumnos africanos (46,8%) y Asiáticos (49,15%), resultan el grupo más numeroso entre los procedentes de la Europa no comunitaria (52,31%) y Centroamérica (51,9%). El resto de orígenes dan cuenta de un equilibrio entre mujeres y hombres (Tabla 9) (MEC, 2010b). Según el Colectivo Ióe (2008), estas diferencias son resultado de las discrepancias demográficas entre los grupos de inmigrantes, y no se deben a la no escolarización de menores de un determinado sexo. Así, de existir alguna discriminación, esta se produciría a la hora de traer a los niños a España.

Tabla 9: Porcentaje de mujeres entre los alumnos inmigrantes, por nivel educativo

	% Mujeres	E. Infantil	E. Primaria	E. Especial	ESO	Bach.	CFFP	PCPI
Total	49,92	48,95	48,68	39,94	49,08	59,53	53,72	27,73
Unión Europea (27 países)	50,89	49,43	49,07	37,10	50,01	61,74	55,12	30,78
Resto de Europa	52,31	46,91	48,07	43,10	49,76	59,06	53,59	32,03
África	46,80	47,96	47,46	40,77	46,13	59,84	44,03	17,39
América del Norte	50,53	48,91	48,67	50,00	47,13	50,07	54,51	33,33
América Central	51,90	48,34	49,89	35,14	52,35	63,82	60,01	37,36
América del Sur	50,60	48,97	49,02	41,18	49,86	59,60	55,97	34,54
Asia	49,15	52,53	48,30	37,41	44,91	53,97	53,56	19,85
Oceanía	50,52	57,35	43,88	0	50,63	45,71	77,77	0
País no definido	48,53	52,04	49,75	0	51,22	37,25	1,78	11,11

Fuente: Resultados Detallados, Curso 2008-2009. Estadística de las Enseñanzas no universitarias (MEC, 2010b).

Respecto al nivel educativo en que están escolarizadas las mujeres extranjeras, se advierte que el sexo femenino es minoría en la educación obligatoria, pero pasa a ser mayoritario entre los estudiantes de Bachillerato (59,53%) y Formación Profesional (53,72%). Y en los Programas de Cualificación Profesional Inicial vuelven a ser minoría, con una representación del 27,73%. Estos datos dan cuenta de que en el contexto de una fuerte

selección educativa (alumnos que no terminan la ESO o que abandonan la escuela al terminar la enseñanza obligatoria), las mujeres inmigrantes continúan estudiando en mayor proporción que los hombres, e incluso, su predominio es mayor en Bachillerato que en programas de Formación Profesional, lo que da cuenta de un interés por continuar estudiando y postergar la entrada al mundo laboral (Colectivo Ioé, 2008).

En relación con la distribución del alumnado extranjero en el territorio español, es posible decir que más del 40% del total de estudiantes inmigrantes en enseñanzas de régimen general se encuentran en Cataluña y Madrid, mientras que entre Asturias, Cantabria, Extremadura y La Rioja no alcanzan el 4%. La situación entre los alumnos extranjeros que cursan ESO, es prácticamente la misma (Tabla 10) (MEC, 2011a).

En este escenario, y dejando de lado las cifras netas, resulta conveniente analizar la proporción de estudiantes extranjeros presentes en cada una de las autonomías. A partir de esto se advierte que las comunidades con mayor proporción de estudiantes inmigrantes entre sus alumnos de enseñanzas de régimen general no universitarias son La Rioja e Islas Baleares (15,9% cada una), Madrid (13,6%) y Cataluña (13,1%). Por su parte, las comunidades con menor proporción de alumnado extranjero son Ceuta (2,5%), Extremadura (3,3%) y Galicia (3,6%) (MEC, 2010c). Y si se consideran sólo los alumnos de ESO, las mayores proporciones de estudiantes extranjeros se encuentran en Baleares (19,7%), Cataluña (17,8%), La Rioja (17,7%), Madrid (16,7%) y la Comunitat Valenciana (15,9%). Por su parte, las que presentan menor porcentaje de estudiantes extranjeros en este nivel educativo son Extremadura (3,5%) y Galicia (4,7%), seguidas de Andalucía (7,0%) y Asturias (7,1%) (MEC, 2011a).

En cuanto al origen de los estudiantes extranjeros, considerando a los alumnos de enseñanzas de régimen general y especial, la mayor parte proviene de América del Sur (38,7%), seguidos de los alumnos originarios de países de la Unión Europea (24,7%) y de África (21,9%). El resto de procedencias tiene escaso significado a nivel nacional, ya que mientras Asia alcanza un 5,5%, el resto de orígenes no sobrepasa el 4% (Tabla 11) (MEC, 2011a).

Tabla 10: Alumnado extranjero por enseñanza. Curso 2009-2010

	TOTAL	E. Infantil	E. Primaria	E. Especial	ESO	Bach.	CFFP	PCPI
Andalucía	86.194	15.182	34.638	351	26.398	4.804	3.986	835
Aragón	25.855	5.154	10.791	118	6.659	1.023	1.311	799
Asturias	6.412	631	2.591	32	2.212	336	465	145
Balears	26.334	4.491	10.631	150	7.884	1.341	1.434	403
Canarias	29.185	3.022	10.960	95	9.710	2.828	1.837	733
Cantabria	5.963	687	2.274	20	2.025	367	434	156
Castilla y León	27.381	4.539	11.338	101	7.606	1.193	1.443	1.161
Castilla-La Mancha	32.934	6.101	14.281	118	9.193	1.316	1.210	715
Cataluña	161.505	29.102	62.227	1.147	49.230	7.225	10.758	1.816
Comunitat Valenciana	92.813	13.136	37.180	310	30.164	4.958	5.705	1.360
Extremadura	5.929	995	2.625	17	1.730	263	181	118
Galicia	13.373	1.553	5.812	49	4.171	769	889	130
Madrid	144.360	28.787	58.694	636	39.172	8.184	5.944	2.943
Murcia	33.391	5.771	15.244	57	9.457	1.359	1.095	408
Navarra	10.772	1.164	5.121	92	3.237	429	541	188
País Vasco	22.103	4.073	7.996	99	5.547	1.103	1.806	1.479
Rioja (La)	7.631	1.493	3.206	32	2.030	251	347	272
Ceuta	420	55	146	0	112	14	52	41
Melilla	1438	486	572	6	255	63	41	15
TOTAL	733.993	126.422	296.327	3.430	216.792	37.826	39.479	13.717

Fuente: Estadística de la enseñanza no universitaria. Datos avance. Curso 2009-2010 (MEC, 2011a).

En este escenario, resulta de interés señalar que las principales lenguas maternas de los estudiantes extranjeros presentes en el sistema educativo español son el castellano, el portugués, el árabe (bereber), el rumano y el chino (Etxeberría y Elosegui, 2010).

Tabla 11: Alumnado Extranjero por área geográfica de nacionalidad. Curso 2009-2010, Enseñanzas de Régimen General y Especial.

	TOTAL	Europa		África	del Norte	América		Asia	Oceanía	No consta país
		U.E.	Resto			Central	del Sur			
Andalucía	88.765	35,4	4,8	24,1	1,1	1,7	28,5	4,2	0,1	0,1
Aragón	26.698	34,7	2,5	25,1	0,6	4,0	28,5	4,6	0,0	0,0
Asturias	6.747	21,7	3,2	8,8	1,5	9,2	51,2	3,8	0,1	0,5
Balears	27.699	28,5	2,7	20,2	0,7	2,8	40,6	4,4	0,0	0,1
Canarias	33.264	27,0	2,8	11,5	0,8	5,9	45,0	7,0	0,1	0,0
Cantabria	6.155	18,7	11,2	5,4	1,6	6,4	53,1	3,4	0,0	0,1
Castilla y León	29.440	31,6	2,3	17,6	1,3	7,5	34,9	3,6	0,0	1,2
Castilla-La Mancha	33.794	35,7	2,5	20,9	0,5	2,8	34,9	2,5	0,0	0,0
Cataluña	161.927	13,1	4,2	32,0	0,6	4,6	34,5	8,4	0,0	2,5
Comunitat Valenciana	97.394	34,9	5,8	16,5	0,7	1,6	35,8	4,5	0,1	0,0
Extremadura	6.255	27,5	1,9	33,6	0,8	3,4	28,5	4,2	0,1	0,0
Galicia	15.301	18,8	4,9	10,8	1,7	6,8	53,3	3,4	0,2	0,2
Madrid	150.051	23,4	2,5	14,2	1,3	5,1	46,9	6,5	0,0	0,0
Murcia	34.391	12,3	3,5	35,5	0,3	1,6	44,5	2,0	0,0	0,3
Navarra	11.493	19,1	3,5	18,6	0,7	3,7	52,4	1,8	0,0	0,2
País Vasco	23.612	16,0	2,7	20,6	1,2	4,3	50,3	4,8	0,1	0,0
Rioja (La)	7.785	23,1	2,2	27,5	0,4	1,7	35,3	9,7	0,0	0,0
Ceuta	444	4,5	0,7	84,9	0,7	0,9	3,4	4,1	0,0	0,9
Melilla	1.531	6,5	1,3	88,5	0,1	0,5	1,9	1,2	0,0	0,0
TOTAL	762.746	24,7	3,7	21,9	0,9	3,9	38,7	5,5	0,1	0,6

Fuente: Estadística de la enseñanza no universitaria. Datos avance. Curso 2009-2010 (MEC, 2011a).

Por su parte, si se indaga en los datos relativos sólo a los alumnos inmigrantes que cursan ESO, se advierte que las zonas de origen más habituales siguen siendo América del Sur, la Unión Europea y África, aunque los porcentajes varían, aumentando de forma importante la presencia de menores

procedentes de Sudamérica (46,35%) y disminuyendo levemente la proporción de estudiantes de la Unión Europea (22,23%) y África (16,48%) (MEC, 2010b).

Considerando el total de estudiantes extranjeros presentes en cada comunidad, es posible destacar algunas particularidades en el porcentaje de alumnos, según su procedencia. Así, se destaca que en Andalucía y Castilla La Mancha la concentración de estudiantes inmigrantes provenientes de la Unión Europea es más de diez puntos porcentuales mayor que a nivel nacional, mientras que en Cataluña y en Murcia, es diez puntos inferior. También llama la atención la importante concentración de estudiantes europeos no pertenecientes a la Unión Europea en Cantabria, 11,2%, en comparación con las cifras en todo el territorio español, donde sólo llegan al 3,7%. En cuanto a los alumnos provenientes de África, sin considerar las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, su porcentaje en Murcia, Extremadura y Cataluña (35,5%, 33,6% y 32,0%, respectivamente) es considerablemente mayor que el que se da a nivel nacional (21,9%), mientras que en Cantabria y Asturias esta proporción es significativamente inferior (5,4% y 8,8%, respectivamente). Por su parte, respecto a los estudiantes provenientes de países de América, llama la atención que el 9,2% de alumnos extranjeros que estudian en Asturias provengan de Centroamérica, cuando en todo el territorio español, este porcentaje no alcanza el 4%.

Adicionalmente, respecto a Sudamérica, resulta interesante que en Asturias, Cantabria, Galicia, Navarra y el País Vasco, el porcentaje de alumnos de origen Sudamericano es superior al 50% del total de estudiantes extranjeros, mientras que en Andalucía, Aragón y Extremadura, esta proporción es sólo de 28%, todo lo anterior, considerando que a nivel nacional, el porcentaje de estudiantes provenientes de Sudamérica llega al 38,7%. Finalmente, los alumnos provenientes de Asia son proporcionalmente más en La Rioja y Cataluña (9,7% y 8,4%, respectivamente), mientras que el porcentaje de estos menores presentes en Murcia y Navarra apenas alcanza el 2% (MEC, 2011a).

En cuanto al país de origen de los estudiantes extranjeros, las cifras correspondientes al curso 2008-2009 dan cuenta que los alumnos inmigrantes provienen de más de 140 países, lo que permite hacerse una idea de la diversidad de este colectivo. En este escenario, las naciones con mayor representación en el total de alumnos extranjeros son Marruecos (16,04%), Ecuador (13,82%) y Rumanía (11,06%), mientras que si se consideran sólo los estudiantes de ESO, los países con mayor contingente son Ecuador (17,32%), Marruecos (13,35%), Colombia (10,61%) y Rumanía (9,13%) (MEC, 2011b).

Después de configurar una perspectiva general de las cifras de estudiantes extranjeros presentes en el sistema educativo español, resulta de interés analizar algunos datos que pueden dar cuenta de ciertas características particulares en la escolarización de este colectivo.

El primer dato a analizar es la diferencia en la proporción de alumnos inmigrantes presentes en centros públicos y concertados, lo cual confirma lo planteado anteriormente respecto a que éste es uno de los principales desafíos de la incorporación de estos menores al sistema educativo español.

Así, como se aprecia en la Tabla 12, en todas las comunidades y tanto en educación infantil, como en primaria y secundaria, el porcentaje de alumnado extranjero es superior en centros públicos que en privados/concertados. Específicamente en el caso de ESO, aunque, como ya se señaló, el porcentaje de alumnos extranjeros es de 12,1% para el territorio total, si se indaga respecto a este porcentaje en los centros públicos, alcanza el 14,4%, mientras que en los privados/concertados sólo llega al 7,6%. Asimismo, en ocho autonomías y en las dos ciudades autónomas, el porcentaje de alumnos extranjeros en centros públicos duplica al de los concertados, percibiéndose las discrepancias más acentuadas en Baleares y Cataluña con 14,3 y 14,1 de diferencia, respectivamente. Por su parte, las autonomías con menor diferencia en este aspecto son Cantabria y Extremadura con 1,6 y 1,9, respectivamente (MEC, 2011a).

Lo anterior se relaciona con el porcentaje de alumnos matriculados en los distintos tipos de centro. Así, mientras en toda España el porcentaje de alumnos de enseñanzas de régimen general que estudian en instituciones públicas es de 67,6%, entre los estudiantes extranjeros esa cifra alcanza el 81,9%. Por comunidad autónoma, las diferencias más significativas se dan en Madrid y el País Vasco, mientras que en Cantabria la discrepancia apenas supera el 3%. Por su parte, en el caso de ESO, del total de alumnos, un 65,9% estudia en instituciones públicas, mientras que entre los estudiantes extranjeros esa cifra alcanza el 78,6%. Por comunidad autónoma, las diferencias más acentuadas se advierten en Cataluña, Baleares y Madrid, mientras que Cantabria vuelve a presentar la menor diferencia, la cual no alcanza el 4% (Tabla 13) (MEC, 2011a).

Tabla 12: Proporción de estudiantes extranjeros en Ed. Infantil, Primaria y ESO, según titularidad del Centro. Curso 2009-2010

	E. Infantil			E. Primaria			E.S.O.		
	Total	Públicos	Privados	Total	Públicos	Privados	Total	Públicos	Privados
Andalucía	4,2	4,8	2,8	6,4	7,5	3,0	7,0	8,2	3,3
Aragón	10,6	13,1	5,9	15,0	17,7	9,4	14,0	16,2	10,1
Asturias	2,4	3,0	1,1	5,8	7,1	2,9	7,1	7,9	5,8
Balears	11,4	14,3	5,7	16,6	21,4	8,5	19,7	25,3	11,0
Canarias	4,9	5,7	2,8	8,7	10,3	4,0	11,4	13,4	5,5
Cantabria	3,7	3,5	4,3	7,9	8,7	6,6	10,3	11,0	9,4
Castilla y León	6,5	8,1	3,6	9,2	10,9	5,8	8,7	9,7	6,9
Castilla-La Mancha	7,1	8,4	2,7	11,1	12,4	5,3	10,5	11,6	5,7
Cataluña	8,9	11,6	4,1	14,3	18,7	6,5	17,8	23,4	9,3
Comunitat Valenciana	7,1	9,8	2,6	12,8	16,3	5,7	15,9	19,6	8,7
Extremadura	3,1	3,7	1,3	4,0	4,6	1,7	3,5	4,0	2,1
Galicia (1)	1,9	2,2	1,3	4,5	5,3	2,7	4,7	5,4	3,0
Madrid	9,9	15,2	4,6	15,8	23,3	7,2	16,7	22,2	10,8
Murcia	9,3	11,6	4,5	15,0	19,0	5,0	14,4	17,6	6,4
Navarra (1)	4,6	5,2	3,0	13,5	17,9	5,8	13,7	16,4	9,6
País Vasco	4,4	6,8	1,9	7,1	10,1	4,1	8,0	10,2	6,2
Rioja (La)	14,8	19,8	6,9	18,0	21,2	12,0	17,7	20,3	13,0
Ceuta	1,5	2,1	0,1	2,4	3,2	0,1	2,8	3,8	0,1
Melilla	13,0	17,6	0,8	8,8	10,5	2,5	5,9	6,6	0,2
TOTAL	6,9	8,8	3,5	11,0	13,6	5,5	12,1	14,4	7,6

(1) Para el cálculo de la tasa de E. Infantil no se ha tenido en cuenta el alumnado de Primer ciclo, ya que no se dispone de esa información para el alumnado extranjero.

Fuente: Estadística de la enseñanza no universitaria. Datos avance. Curso 2009-2010 (MEC, 2011a).

Tabla 13: Porcentaje de alumnos (total y extranjeros) matriculados en centros públicos, en Enseñanzas de Régimen General y en Educación Secundaria Obligatoria, curso 2009-2010

	Enseñanzas de Régimen General		ESO	
	Total	Extranjeros	Total	Extranjeros
Andalucía	75,2	86,7	75,2	88,2
Aragón	66,6	78,4	64,2	74,0
Asturias	70,1	80,3	65,1	71,6
Baleares	65,7	82,0	61,2	78,4
Canarias	77,6	89,8	75,4	88,1
Cantabria	67,2	70,4	62,6	66,2
Castilla León	67,2	77,3	63,4	71,1
Castilla La Mancha	81,8	91,1	80,8	89,4
Cataluña	63,9	81,7	60,2	79,1
Comunitat Valenciana	67,8	84,7	66,1	81,3
Extremadura	78,9	89,6	77,1	86,3
Galicia	72,5	83,7	69,2	79,9
Madrid	54,0	75,9	51,6	68,6
Murcia	72,7	88,8	71,4	87,2
Navarra	65,7	79,5	60,9	72,7
País Vasco	50,1	68,9	45,1	57,5
Rioja	66,9	78,0	64,2	73,6
Ceuta	75,8	90,7	72,6	99,1
Melilla	83,6	97,2	89,5	99,6
TOTAL	67,6	81,9	65,9	78,6

Fuente: Estadística de la enseñanza no universitaria. Datos avance. Curso 2009-2010 (MEC, 2011a).

Como se señaló anteriormente, las diferencias en la concentración de estudiantes españoles y extranjeros en centros públicos y privados ya ha sido abordada por diferentes autores (Aja, et al., 2000; Carrasco, 2003; Colectivo Ioé, 2008; Espejo, 2008). Incluso, pese a que la red escolar privada/concertada en muchas comunidades autónomas ha ido incrementando su proporción de alumnado extranjero, continúa existiendo una notable disparidad en cuanto al

grado en que los centros públicos y privados se ocupan de la escolarización de la población inmigrante considerada “problemática” (Alegre, 2008).

En este escenario, conviene analizar la escolarización del alumnado inmigrante en centros públicos y privados/concertados, según su procedencia. Lamentablemente, los datos del Ministerio de Educación no son específicos para la etapa de ESO, por lo que la información disponible abarca todas las enseñanzas no universitarias (régimen general y especial) (Tabla 14) (MEC, 2010b).

Tabla 14: Alumnado extranjero en enseñanzas no universitarias por área geográfica de nacionalidad, centros públicos y privado/concertados

Área Geográfica de origen	Total	Centros Públicos		Centros Concertados/Privados	
		Total	%	Total	%
UE (27)	188.564	154.628	82,0	33.936	17,9
Resto Europa	28.511	22.593	79,2	5.918	20,7
África	166.678	149.464	89,6	17.214	10,3
A. Norte	6.898	4.284	62,1	2.614	37,9
A. Central	29.470	23.537	79,8	5.933	20,1
A. Sur	295.112	237.576	80,5	57.536	19,5
Asia	42.304	32.061	75,7	10.243	24,2
Oceanía	393	218	55,4	175	44,5
No consta	4.816	670	13,9	4.146	86,0
Total	762.746	625.031	81,9	137.715	18,0

Fuente: Estadística de la enseñanza no universitaria. Datos avance. Curso 2009-2010 (MEC, 2011a).

Así, se advierte que tal como lo constatan investigaciones previas (Alegre, 2008; Etxeberría y Elosegui, 2010), mientras que el total del alumnado extranjero se distribuye en un 81,9% en el sector público y un 18,0% en el privado, los estudiantes de origen africano en la escuela pública representan el 89,6% y en la concertada/privada el 10,3%. Estos datos difieren de manera importante con las cifras de los estudiantes de América del Norte y Oceanía, quienes se encuentran en un 62,1% y 55,4%, respectivamente en instituciones públicas, y en un 37,9% y un 44,5% en las concertadas/privadas.

Por otra parte, resulta interesante analizar las proporciones de alumnos inmigrantes que cursan estudios postobligatorios, donde se advierte que, tal como constataba el Colectivo loé hace algunos años (2008), una buena parte de estos adolescentes no continúan estudiando más allá de la ESO. Así, mientras el porcentaje de alumnos extranjeros en ESO llega al 12,1%, en las enseñanzas postobligatorias sólo alcanza el 6,3%.

Adicionalmente, del total de jóvenes inmigrantes que continúan estudiando, un 45,01% lo hace en Bachillerato, un 43,26% en Ciclos de Formación Profesional (FP) y un 11,71% en Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), lo que comparado con la proporción del total de estudiantes que cursan dichas modalidades de estudio (53,73% en Bachillerato, 41,57% en FP y 4,68% en PCPI) da cuenta de una sobrerrepresentación de extranjeros en los programas de menor cualificación. Lo anterior también se advierte en que la proporción de alumnos extranjeros en Bachillerato y FP (5,32% y 6,61%, respectivamente) es significativamente inferior a la que se da en la educación obligatoria, mientras que en PCPI, aumenta hasta el 15,87% (MEC, 2010b).

Estos últimos datos dan cuenta de otro elemento importante a la hora de analizar la escolarización de los alumnos inmigrantes, y es el que una parte significativa de ellos, y ciertamente mayor a la que se da en la población general, no logra terminar la ESO (Colectivo loé, 2008; Martínez de Lizarrondo, 2009), por lo que optan por los Programas de Capacitación Profesional Inicial (PCPI). Lo anterior resulta comprensible considerando las dificultades de rendimiento señaladas previamente en el apartado sobre desafíos de la escolarización de los estudiantes extranjeros.

En este escenario, cabe una puntualización todavía: el origen de los estudiantes extranjeros que cursan PCPI en comparación con los que cursan Bachillerato. Así, mientras el porcentaje de alumnos provenientes de Europa (UE y resto), América del Norte, Asia y Oceanía que cursan Bachillerato es mayor al 55%, entre los africanos no alcanza al 25%. Por su parte, una proporción importante de estudiantes originarios de África y América Central se encuentran en PCPI (27,68% de africanos y 16,89% de centroamericanos), lo que resulta muy por encima del porcentaje de extranjeros que estudia en dichos programas (11,71%) y más todavía si se toma como referencia la proporción de todos los alumnos (extranjeros y autóctonos) de enseñanzas postobligatorias que optan por este tipo de educación (4,68%) (Tabla 15).

Tabla 15: Alumnado extranjero en enseñanzas postobligatorias. Curso 2008-2009

	Total	Bachillerato		CFFP		PCPI	
		Total	%	Total	%	Total	%
Unión Europea (27)	16.226	9.392	57,88	5.538	34,13	1.296	7,98
Resto de Europa	3.697	2.052	55,50	1.517	41,03	128	3,46
África	11.215	2.717	24,22	5.393	48,08	3.105	27,68
América del Norte	971	629	64,77	321	33,05	21	2,16
América Central	3.280	1.313	40,03	1.413	43,07	554	16,89
América del Sur	35.623	15.162	42,56	17.005	47,73	3.456	9,70
Asia	2.757	1.675	60,75	941	34,13	141	5,11
Oceanía	44	35	79,54	9	20,45	0	0
País no definido	592	518	87,50	56	9,45	18	3,04
Total Extranjeros	74.405	33.493	45,01	32.193	43,26	8.719	11,71
Total Nacional	1.171.054	629.247	53,73	486.893	41,57	54.914	4,68

Fuente: Resultados Detallados, Curso 2008-2009. Estadística de las Enseñanzas no universitarias (MEC, 2010b).

A partir de esta revisión de los últimos datos relativos a la escolarización del alumnado extranjero en el sistema educativo español, es posible configurar un marco de referencia que oriente respecto a la situación concreta que se vive en las aulas. Como se señaló previamente, las cifras pueden dar lugar a errores, pero resultan necesarias para entregar una visión panorámica del fenómeno.

5 LA SITUACIÓN EN CASTILLA Y LEÓN

La integración social y educativa del inmigrante se ha convertido para el gobierno de la Comunidad de Castilla y León en una cuestión de interés autonómica. Lo anterior, debido a que la sociedad de esta comunidad ha experimentado importantes modificaciones en su configuración, las que se deben, entre otras circunstancias, al aumento de la inmigración. Dichas modificaciones no han sido drásticas o impulsivas como en otras autonomías, pero sí son significativas, haciendo que converjan en este territorio una pluralidad de personas de variadas procedencias (Cano, 2005).

A partir de lo anterior, y específicamente en el ámbito educativo, la creciente proporción de estudiantes extranjeros y sus propias características,

están haciendo de la diversidad del alumnado un aspecto de primera magnitud por su incidencia en la dinámica de los centros y en el proceso educativo del alumnado en general (Gutiérrez Pequeño, 2008).

En este escenario, a continuación se revisarán algunos datos estadísticos de la escolarización del alumnado extranjero en esta comunidad autónoma y, posteriormente, se analizará el marco legislativo desarrollado para atender sus necesidades educativas y las medidas implementadas para ello.

5.1 Cifras actuales

Según los datos del Ministerio de Educación, el número total de alumnos que no poseen nacionalidad española escolarizados en enseñanzas de régimen general en la Castilla y León, en el curso 2009-2010 alcanzó los 27.386 estudiantes, de un total de 352.835, lo que corresponde al 7,76% del total. De éstos, 7.606 son alumnos extranjeros de ESO, lo cual equivale al 27,77% del total de estudiantes extranjeros que cursan enseñanzas de régimen general en esta comunidad autónoma (Figura 2), y al 8,68% del total de alumnos presentes en esa etapa educativa (87.586) (MEC, 2011a).

En los últimos diez años, los estudiantes inmigrantes en esta comunidad autónoma han aumentado en 23.436 alumnos, mientras que la cantidad total de menores escolarizados en Castilla y León ha disminuido en 26.084. Las mayores variaciones en el aumento de estudiantes extranjeros se advierten entre los cursos 2000-2001 y 2001-2002 (47,4%) y entre 2001-2002 y 2002-2003 (58,55%). En los años posteriores el aumento ha ido disminuyendo paulatinamente hasta llegar al 2,69% entre los cursos 2008-2009 y 2009-2010 (Tabla 16) (MEC, 2010d).

Al analizar estos datos con las cifras de evolución de todos los alumnos de esta comunidad autónoma, se advierte que el incremento de los estudiantes inmigrantes ha contribuido a superar el descenso que estaba sufriendo Castilla y León en el número total de alumnos en Enseñanzas de Régimen General. Así, esta autonomía da cuenta de un crecimiento negativo en su alumnado, excepto en los cursos 2007-2008 y 2009-2010, lo cual advierte respecto a la relevancia del fenómeno migratorio en este territorio, a pesar de que la proporción de alumnado extranjero no es tan marcada como en otras comunidades.

Figura 2: Distribución del alumnado extranjero en Castilla y León, Enseñanzas de Régimen General. Curso 2009-2010

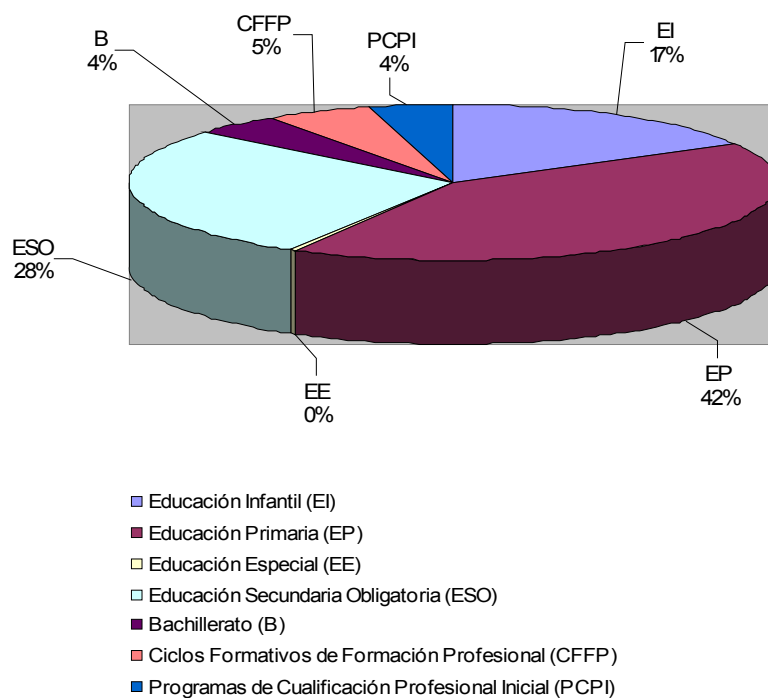


Tabla 16: Variación del número de estudiantes, total y extranjeros, en Enseñanzas de Régimen General, durante los últimos diez años.

Año	Enseñanzas Régimen General			
	Total	Variación	Extranjeros	Variación
2000-2001	378.919	-2,79	3.945	24,92
2001-2002	370.585	-2,19	5.815	47,40
2002-2003	363.120	-2,01	9.220	58,55
2003-2004	357.732	-1,48	11.573	25,52
2004-2005	352.420	-1,48	14.508	25,36
2005-2006	350.371	-0,58	16.665	14,86
2006-2007	349.196	-0,33	20.795	24,78
2007-2008	350.331	0,32	24.690	18,73
2008-2009	350.020	-0,08	26.662	7,98
2009-2010	352.834	0,80	27.381	2,69

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Series (MEC, 2010b, 2010d).

Respecto al sexo de los alumnos extranjeros, los datos más recientes son del curso 2008-2009, donde se constata que del total de inmigrantes escolarizados en Castilla y León, 46,19% eran mujeres (MEC, 2010b). Esta cifra es algo inferior al porcentaje de alumnos de sexo femenino presentes en todo el sistema educativo español, tanto en el caso de las estudiantes extranjeras (49,92%) como del total del alumnado (49,0%) (MEC, 2010c).

En relación con la distribución del alumnado extranjero dentro de Castilla y León, es posible decir que las provincias con mayor contingente de estudiantes inmigrantes son Valladolid y Burgos, las cuales, en conjunto, concentran al 37,8% del total de alumnos extranjeros de la comunidad. Por su parte, Palencia y Zamora son las zonas con menor cantidad de menores inmigrantes escolarizados en sus aulas, ambas con porcentajes inferiores a 4,5%. Esta situación se repite en prácticamente todas las etapas educativas, sin embargo, llama la atención lo que ocurre en Bachillerato en la Provincia de Salamanca, que con 277 alumnos, supera a Burgos y Valladolid. Así, mientras en el resto de provincias el porcentaje de alumnos extranjeros que cursan Bachillerato no supera el 5%, en Salamanca alcanza el 9,1% (Tabla 17) (MEC, 2011a).

Tabla 17: Alumnado extranjero en Enseñanzas de Régimen General en Castilla y León, por Provincias. Curso 2009-2010

	Total	E. Infantil	E. Primar.	ESO	E. Especial	Bach.	CFFP	PCPI
Ávila	2.886	500	1.273	799	12	75	105	122
Burgos	5.293	930	2.235	1.395	18	196	335	184
León	3.542	520	1.461	1.072	11	166	139	173
Palencia	1.227	194	502	329	5	49	85	63
Salamanca	3.016	451	1.069	860	8	277	236	115
Segovia	3.324	624	1.435	849	15	106	115	180
Soria	1.824	370	761	537	7	41	60	48
Valladolid	5.070	766	2.102	1.419	25	235	326	197
Zamora	1.204	184	500	346	0	48	47	79
CyL	27.386	4.539	11.338	7.606	101	1.193	1.443	1.161

Fuente: Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Datos Avance 2009-2010 (MEC, 2011a).

En este escenario, y dejando de lado las cifras netas, resulta conveniente analizar la proporción de estudiantes extranjeros presentes en cada una de las

provincias (Tabla 18). Así, cabe destacar que la mayor proporción de estudiantes inmigrantes en educación infantil, primaria y secundaria se da en Segovia y Soria; mientras que las menores proporciones se advierten en Palencia para educación infantil y en Zamora para la educación primaria y secundaria (MEC, 2011a).

Tabla 18: Porcentaje de alumnado extranjero en Educación Infantil, Primaria y Secundaria, según titularidad del Centro. Curso 2009-2010

	E. Infantil			E. Primaria			ESO		
	Total	Centros Públicos	Centros Privados	Total	Centros Públicos	Centros Privados	Total	Centros Públicos	Centros Privados
Ávila	10,4	12,1	4,5	14,2	16,2	7,4	12,0	14,0	7,8
Burgos	9,0	10,4	6,7	11,8	13,7	8,6	11,1	11,8	10,2
León	4,6	6,0	1,9	6,7	8,5	3,0	6,8	8,1	4,3
Palencia	4,3	6,0	1,3	6,4	8,3	2,8	5,6	7,1	3,3
Salamanca	4,5	5,4	3,2	6,4	6,6	5,9	6,9	6,2	7,9
Segovia	13,4	15,0	6,1	16,4	18,2	5,5	13,5	15,1	7,1
Soria	12,7	14,1	8,8	15,8	16,3	13,6	16,0	13,9	24,0
Valladolid	4,5	5,7	2,7	7,8	9,2	5,7	7,8	9,5	5,7
Zamora	4,7	5,4	2,8	6,2	6,8	4,8	5,5	6,1	3,9
CyL	6,5	8,1	3,6	9,2	10,9	5,8	8,7	9,7	6,9
Total España	6,9	8,8	3,5	11,0	13,6	5,5	12,1	14,4	7,6

Fuente: Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Datos Avance 2009-2010 (MEC, 2011a).

En esta misma tabla es posible apreciar las diferencias en la proporción de estudiantes extranjeros, en cada una de las etapas educativas, según titularidad del centro. En este sentido, tal como ocurre en el resto de España, la proporción de alumnos inmigrantes es superior en los centros públicos respecto a los privados, en todas las etapas analizadas (Tabla 18) (MEC, 2011a).

En cuanto al origen de los estudiantes extranjeros presentes en Castilla y León, considerando a los alumnos de enseñanzas de régimen general y especial, la mayor parte proviene de América del Sur (34,9%), seguidos de los alumnos originarios de países de la Unión Europea (31,6%) y de África (17,6%). El resto de procedencias tiene escaso significado a nivel provincial, ya que mientras Centroamérica alcanza un 7,5%, el resto de orígenes no sobrepasa el

4% (Tabla 19) (MEC, 2011a). Los resultados anteriores difieren levemente de los observados a nivel nacional, donde los alumnos provenientes de Sudamérica y África son algo más importantes (38,7% y 21,9%, respectivamente), y los originarios de la Unión Europea y de Centroamérica eran menos relevantes (24,7% y 3,9%, respectivamente). Así, es posible decir que, comparativamente, en esta comunidad autónoma hay más alumnos de estas dos últimas procedencias que en el resto de España.

Tabla 19: Alumnado extranjero en Enseñanzas de Régimen General y Especial, en todos los centros, según área geográfica de nacionalidad. Curso 2009-2010

	Total	Europa		África	América			Asia	Ocean.	No consta
		UE (27)	Resto		Norte	Centr.	Sur			
Ávila	2.954	21,5	1,2	35,2	0,5	5,9	33,5	1,8	0,0	0,5
Burgos	5.561	38,5	2,0	13,9	0,6	5,0	36,8	3,0	0,0	0,0
León	3.918	24,5	3,0	13,3	1,7	11,1	36,3	5,5	0,1	4,5
Palencia	1.344	25,8	4,9	19,4	1,4	3,1	36,7	6,4	0,1	2,2
Salamanca	3.658	20,9	3,6	20,9	3,9	7,9	37,8	4,8	0,1	0,0
Segovia	3.533	46,2	1,4	19,8	0,6	6,9	22,6	1,7	0,0	0,8
Soria	1.921	23,3	0,9	20,2	0,9	7,0	42,6	3,4	0,1	1,5
Valladolid	5.315	34,5	2,3	11,5	1,1	8,7	36,6	4,0	0,1	1,3
Zamora	1.236	43,0	2,4	8,8	1,1	11,0	30,3	3,0	0,0	0,2
CyL	29.440	31,6	2,3	17,6	1,3	7,5	34,9	3,6	0,0	1,2

Fuente: Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Datos Avance 2009-2010 (MEC, 2011a).

En este escenario, cabe destacar algunas particularidades según las diferentes provincias. Así, por ejemplo, entre los alumnos inmigrantes de cada una de las provincias, la mayor proporción de menores procedentes de la Unión Europea se da en Segovia y Burgos (46,2% y 38,5%, respectivamente), mientras que Salamanca es la que tiene menor proporción de estos estudiantes entre sus menores extranjeros escolarizados. En cuanto a los que provienen del resto de Europa, Palencia da cuenta del más alto porcentaje y Soria, del más bajo (4,9% y 0,9%, respectivamente) entre sus alumnos inmigrantes. Por su parte, entre los estudiantes originarios de África, Ávila presenta una proporción significativamente más elevada que el resto de provincias (35,2%), lo que, considerando que en toda Castilla y León, la proporción de estudiantes extranjeros provenientes de este origen es de 17,6%, da cuenta de la

importancia que tienen los alumnos de dicho continente en ese territorio. Respecto a América, cabe destacar la alta proporción de alumnos provenientes de Centroamérica entre los estudiantes inmigrantes de León y Zamora (11,1% y 11,0%, respectivamente) y la baja proporción de ellos en Palencia (3,1%), así como la elevada cantidad de estudiantes de Sudamérica entre los menores inmigrantes de Soria (42,6%) en comparación con su escasa proporción en Segovia (22,6%) (MEC, 2011a). En el resto de orígenes, al tener cifras tan escasas, resulta difícil hacer comparaciones.

Para terminar de analizar la procedencia de los estudiantes escolarizados en Castilla y León, es posible señalar que los países con mayores contingentes en esta comunidad autónoma son Marruecos (13,21% del total de alumnos inmigrantes de la comunidad autónoma), Bulgaria (12,46%), Rumanía (10,28%), Colombia (9,96%) y Ecuador (8,98%). Lo anterior implica que más del 50% (54,91%) de los menores escolarizados en Castilla y León provienen de alguno de estos cinco países (MEC, 2011a).

5.2 Marco político y medidas implementadas

Además de la legislación vigente a nivel nacional señalada previamente, la respuesta a las necesidades educativas que plantea la escolarización del alumnado de origen extranjero, específicamente en la comunidad de Castilla y León, está regulada por:

5.2.1 Decreto 52/2007, de 17 de mayo

Este Decreto establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León señalando que se implementarán las medidas curriculares y organizativas necesarias para atender a todo el alumnado y, en particular, al que presente necesidades específicas de apoyo educativo (JCyL, 2010a).

5.2.2 Orden EDU/1046/2007

Dicha Orden regula la implantación y desarrollo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León estableciendo que la escolarización del alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo se realizará atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial

académico. Además, dicha orden determina la forma de escolarización cuando el citado alumnado desconozca la lengua castellana o presente un desfase en su nivel de competencia curricular, e indica que sus distintas medidas de atención se atenderán al Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías de la Consejería de Educación. Finalmente se dispone que los alumnos que, por sus circunstancias de desventajas personales, escolares u otras, presenten un desfase significativo serán objeto de medidas de apoyo que faciliten la compensación de sus necesidades educativas específicas (JCyL, 2010a).

5.2.3 Resolución de 17 de mayo de 2010 de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa

Esta Resolución organiza la atención educativa dirigida al alumnado con integración tardía en el sistema educativo y al alumnado en situación de desventaja socioeducativa (aquel que presenta necesidades educativas específicas derivadas de sus especiales condiciones sociales, económicas, culturales, geográficas, étnicas o de otra índole), escolarizado en centros sostenidos con fondos públicos en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (JCyL, 2010b).

Dicha normativa pretende garantizar una respuesta educativa de calidad y ajustada a las características personales de este alumnado, en función de su diversidad cultural o de otras necesidades de carácter personal, familiar o social. Para ello, dentro de sus objetivos específicos, los vinculados directamente con estos estudiantes son: establecer medidas de carácter compensador que posibiliten el progreso del alumnado, asegurando la igualdad de oportunidades en el acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo; y promover la educación intercultural de la población escolar, favoreciendo el respeto, la comunicación y comprensión mutua entre todos los alumnos, independientemente de su origen cultural, lingüístico, étnico o religioso (JCyL, 2010b).

5.2.4 Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto

Esta Orden regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León, bajo los principios de calidad y equidad educativa (JCyL,

2010a). Además de regular la respuesta educativa hacia los estudiantes que presentan necesidades específicas de apoyo educativo en los centros sostenidos con fondos públicos, esta normativa planifica las medidas que deben ser adoptadas; señala los mecanismos mediante los cuales serán identificadas y evaluadas las necesidades específicas de apoyo, así como la manera en que se dará seguimiento a las intervenciones adoptadas; y define los medios y recursos necesarios para hacer efectivo el derecho de estos estudiantes a la igualdad de oportunidades en educación.

En este escenario, la respuesta educativa que se plantea busca el mayor grado de normalización, inclusión, integración, compensación, calidad y equidad en el proceso educativo, en sus interacciones personales y sociales, en el aula y en el centro, intentando garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo (JCyL, 2010a). A partir de lo anterior, es posible evidenciar que esta normativa surge desde un enfoque inclusivo de la educación, siguiendo los lineamientos generales derivados de la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE) y respondiendo a los avances producidos en este ámbito a nivel estatal durante los últimos años.

En este marco, se señalan medidas ordinarias, referidas a estrategias organizativas y metodológicas destinadas a todo el alumnado que faciliten la adecuación del currículo a sus características individuales y al contexto sociocultural de los centros docentes con objeto de proporcionar una atención individualizada en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sin modificar los objetivos generales de cada una de las etapas educativas. Asimismo, se mencionan medidas específicas de atención educativa, referidas a programas, actuaciones y estrategias de carácter organizativo y curricular que precise el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo que no haya obtenido respuesta a través de las medidas ordinarias de atención educativa. Dentro de éstas, las que explícitamente están dirigidas al alumnado de incorporación tardía en el sistema educativo y a los estudiantes en situación de desventaja socioeducativa son: los programas específicos de apoyo, refuerzo y acompañamiento; las acciones de carácter compensatorio; la adaptación lingüística y social (incluida la atención en aulas específicas de apoyo) para el alumnado cuya lengua materna sea distinta del castellano y presente graves carencias lingüísticas en esta lengua; y los programas específicos para aquellos alumnos que presenten desfases o carencias significativas, al menos de dos cursos, en los conocimientos instrumentales básicos (JCyL, 2010a).

Cabe señalar que estas leyes y normativas han sido promulgadas recientemente, y que, hasta la fecha no han dado lugar a planes concretos que indiquen la manera en que se llevarán a cabo los objetivos planteados. Así, la atención de los alumnos extranjeros en esta comunidad autónoma aún se enmarca dentro del *Plan Marco de atención educativa a la diversidad*, aprobado a final de 2004, el cual tiene como objetivo principal mejorar la respuesta ofrecida al alumnado con necesidades educativas específicas, reconociendo la diversidad como un hecho universal, necesario y enriquecedor, e intentando garantizar el principio de igualdad de oportunidades de todos los alumnos, basándose en los principios de especificidad, normalización e integración (JCyL, 2004a).

En términos generales, el Plan es definido como una estrategia de alcance autonómico, global (con planes específicos para las diferentes necesidades educativas de los alumnos), sistémica, abierta y flexible. Además, es general porque está dirigido a todos los miembros de la Comunidad Educativa, pero especialmente, al alumnado que presenta necesidades educativas específicas, definidas como “*necesidades en el ámbito educativo que se apartan de los márgenes de variabilidad previstos por el sistema educativo como de carácter común y ordinario*” (p.3). Asimismo, se señala que estas necesidades se considerarán significativas cuando su presencia continuada implique un riesgo para un aprovechamiento educativo adecuado (JCyL, 2004a).

Respecto al alumnado de origen inmigrante, se señala que el aumento de la población escolar extranjera, así como la situación de riesgo en que se encuentra (por su trayectoria educativa, por la necesidad de compensación educativa y por el desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela) hacen necesario actualizar y mejorar los procedimientos y estrategias educativas para su atención (JCyL, 2004a).

En este escenario, el Plan Marco de atención a la diversidad de Castilla y León se plantea los siguientes objetivos: otorgar una atención educativa de calidad a las necesidades específicas y diferenciales que presenta el alumnado; dar una respuesta autónoma y adaptada a los alumnos con necesidades educativas específicas por discapacidad, circunstancias de desventaja o superdotación intelectual; una rápida y eficaz adaptación del alumnado extranjero al centro y al entorno; compensar los posibles desfases curriculares del alumnado extranjero y del alumnado en desventaja social y cultural; y adquirir

unos adecuados niveles de competencia intercultural por parte de todo el alumnado (JCyL, 2004a).⁹

A partir de este Plan Marco, se desarrolla el *Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías*, también aprobado en diciembre de 2004, el cual se basa en *“la amplia perspectiva de las necesidades del alumnado en general y de las necesidades específicas de compensación educativa que presenta con frecuencia el alumnado con acusada diversidad cultural”* (p.4). Así, se intenta asegurar la inclusión de alumnos de otras culturas, respetando sus características culturales de origen y fomentando una convivencia multicultural enriquecedora (JCyL, 2004b).

Dicho Plan está dirigido a todos los integrantes de la comunidad educativa, pero específicamente al alumnado extranjero y de minorías que presenta necesidades educativas específicas. En él, se entiende por “alumnado extranjero” a los menores que no poseen la nacionalidad española, y por “alumnado de minorías culturales”, a los estudiantes que pertenecen *“a un grupo humano que muestra un conjunto de rasgos culturales definidos que le dan una identidad propia en el conjunto de la sociedad de la que forma parte, constituyendo dicho grupo una proporción minoritaria dentro de esa sociedad”* (p.6). Dentro de esta minoría cultural, se menciona la cultura gitana, pero se deja abierta la posibilidad de que los movimientos migratorios actuales lleven a que se conformen otras minorías culturales dentro de Castilla y León. Adicionalmente, cabe señalar que todos estos alumnos se clasifican dentro del “alumnado con diversidad cultural”, es decir, estudiantes *“que pertenecen a culturas que presentan diferencias importantes que las caracterizan y las distinguen en el conjunto de las culturas que integran nuestra sociedad”* (p.6) (JCyL, 2004b).

En este escenario, se señala la importancia de implementar un Plan específico para estos alumnos, ya que, a pesar de ser un colectivo reducido, son estudiantes en riesgo. Lo anterior se debe a que alrededor del 50% presenta necesidades educativas específicas relacionadas con la diversidad cultural y la desventaja social que muchas veces se le asocia. Así, debido a circunstancias socioeconómicas o culturales, estos alumnos presentan *“necesidades de compensación educativa”*, generalmente temporales, las que son atendidas a través de *“medidas de compensación educativa”* (p.7). Estas medidas tienen que ver con la individualización de las necesidades y la planificación de una respuesta educativa adecuada a la realidad del alumno (JCyL, 2004b).

⁹ Para analizar en mayor detalle el Plan Marco de Atención a la Diversidad en Castilla y León, se presenta un resumen del mismo en el Anexo 1

Así, el objetivo general de dicho Plan es conseguir una atención educativa de calidad para las necesidades específicas que presenta el alumnado con diversidad cultural en Castilla y León, para lo cual se pretende: lograr unos adecuados niveles de competencia intercultural, actitudinal y aptitudinal, para el alumnado en general y particularmente para el alumnado que presenta una acusada diversidad cultural; propiciar una adecuada respuesta al alumnado con diversidad cultural a partir de una escolarización equilibrada; lograr una rápida y eficaz adaptación del alumnado extranjero al centro y al entorno; garantizar el conocimiento de la lengua vehicular de la enseñanza (aprendizaje del castellano); desarrollar las habilidades sociales básicas a partir de la consideración de su cultura de origen y en un contexto integrador; dominar los contenidos curriculares instrumentales, mediante medidas de apoyo específico y de refuerzo educativo; conseguir la asistencia regular del alumnado con diversidad cultural; y dotar de una respuesta autónoma y adaptada a las necesidades y características propias de dicha Comunidad en la atención educativa a la diversidad cultural (JCyL, 2004b).

Por su parte, las principales características de este Plan son (JCyL, 2004b):

- *Igualdad de oportunidades:* Se espera el máximo desarrollo de las capacidades de todos los alumnos, para lo cual, en muchos casos será necesario “*acortar las situaciones de distancia y diferencia cultural del alumnado extranjero y de minoría*” (p.10).
- *Atención integral:* La atención del alumnado inmigrante debe ser abordada desde diversos ámbitos, por lo que las actuaciones educativas deben complementarse y articularse con el conjunto de intervenciones.
- *Educación intercultural:* Se debe fomentar la convivencia armónica, en un marco multicultural, logrando el enriquecimiento mutuo.
- *Escolarización generalizada:* Se entiende que este alumnado se encuentra en desventaja social y cultural, por lo que se debe trabajar para su plena escolarización.
- *Continuidad del proceso educativo:* Se debe proporcionar una atención educativa continuada, que responda a las diferentes situaciones del alumnado inmigrante.
- *Diversificación de vías de atención:* Se proponen distintas respuestas educativas para atender la diversidad de situaciones posibles.

- *Coordinación de medidas:* Las diferentes respuestas educativas se articulan en una intervención coordinada general, que promueve el trabajo en equipo en el centro educativo y la vinculación con los compañeros.
- *Actualización formativa:* Oferta formativa sobre educación intercultural para los profesionales que intervienen en la atención del alumnado inmigrante.
- *Innovación didáctica:* Referida a la necesidad de adecuar estrategias didácticas y a desarrollar actividades extraescolares para favorecer la inserción.
- *Adecuación curricular:* Adecuación de contenidos y materiales curriculares, en áreas tales como: contenidos lingüísticos, adaptaciones bilingües, aprendizajes instrumentales básicos, materiales gráficos, educación en habilidades sociales, etc.
- *Especificidad de la atención:* Referida a que se contará con dotación específica de recursos humanos, tales como: profesores de apoyo de Educación Compensatoria, profesores técnicos de Servicios a la Comunidad, mediadores socioculturales, traductores, profesores de lengua castellana y profesores de otras lenguas.
- *Adecuación autonómica:* Las medidas adoptadas deben responder a las características propias de la Comunidad Autónoma.

En este escenario, y específicamente respecto a las medidas de actuación, éstas se orientan a la integración inicial, la atención educativa adaptada y la atención educativa externa, a partir de lo cual se plantean diferentes ejes de intervención: identificación y escolarización; planes de acogida; medidas de adaptación lingüística y social, fundamentalmente a través de Aulas ALISO (aulas de adaptación lingüística y social); medidas de atención educativa con carácter compensador para los estudiantes extranjeros y estrategias que potencien la educación intercultural en todo el alumnado; medidas de formación e innovación (creación del Centro de Recursos de Educación Intercultural); medidas de coordinación; y aspectos vinculados a la provisión de recursos (JCyL, 2004b)¹⁰.

Finalmente, se señala que el Plan se aplicaría progresivamente entre 2004 y 2007, haciéndose un seguimiento y evaluación de forma sucesiva a partir del año 2005 (JCyL, 2004b). Lamentablemente, no ha sido posible conseguir

¹⁰ Para revisar cada una de estas medidas, en el Anexo 2 se presenta un resumen del Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías

información que dé cuenta de estas evaluaciones, y, tal como se señaló anteriormente, a pesar de que han aparecido nuevas normativas respecto a la atención a la diversidad cultural en esta comunidad, tampoco parece haberse desarrollado un nuevo Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías que responda al nuevo marco legal y a los cambios que pueden haberse experimentado en la comunidad respecto a este tema, en los últimos años.

En este escenario, cabe destacar la valoración que hace Cano (2005) de las medidas adoptadas en el marco de este Plan, valoración estimativa porque al momento de llevarla a cabo, año 2005, la implementación del Plan no se había completado, pero en la cual se hace referencia a su carácter incompleto, en la medida que no se contempla la elaboración de verdaderos proyectos curriculares de educación intercultural “normalizada”, comunes para todo el alumnado de los centros, en colaboración con toda la comunidad educativa.

De manera más específica, en dicha evaluación se constata la dotación de recursos humanos, a saber, profesorado de apoyo ordinario y de apoyo específico, para la atención del alumnado inmigrante y la puesta en funcionamiento de programas complementarios de compensación educativa; la dotación de recursos técnicos como son las Aulas ALISO y el Centro de Recursos de Educación Intercultural; el establecimiento de proyectos de Adaptación Lingüística Inicial; la elaboración de criterios homogéneos de identificación de las necesidades del alumnado con diversidad cultural; la propuesta de medidas de integración inicial, como los Planes de Acogida; la consideración de acciones de atención educativa adaptada con especial proyección en los procesos de enseñanza/aprendizaje de carácter compensador; y el apoyo especial de las Comisiones de Coordinación Pedagógica, los Tutores, los Profesores de Apoyo Específico y los Orientadores (Cano, 2005).

A pesar de estos avances, Cano (2005) refiere que existen acciones que aún se encuentran en un proceso inicial, tales como: las medidas de coordinación; el aumento en la dotación de profesorado autóctono; la presencia de docentes extranjeros para la elaboración e implementación de un verdadero currículo intercultural; la sectorialización de los centros de integración de alumnos inmigrantes y de sus recursos, entre otras.

Por otra parte, este mismo autor lleva a cabo una evaluación de la labor realizada en los propios centros a través de sus experiencias de educación intercultural, la cual, a partir de una muestra representativa de 19 instituciones educativas (públicas y privado-concertadas; de educación infantil y primaria, secundaria y bachillerato) da cuenta que: la mitad de instituciones contemplan sus programas de educación intercultural dentro del proyecto Educativo; dentro

de los protocolos de actuación, se otorga especial importancia a la evaluación inicial del alumnado como garantía de estimación e intervención psicopedagógica y social; lo mismo ocurre respecto al tipo de actuaciones, donde los Programas de Educación Compensatoria son los protagonistas. Adicionalmente, todos los establecimientos educacionales han desarrollado y puesto en funcionamiento Planes de Acogida y acciones de Valoración y Escolarización del alumnado extranjero; la mayoría ha puesto en marcha acciones para la atención de las familias de los alumnos extranjeros, pero sólo unos pocos han implementado acciones para la participación de las familias autóctonas; la adquisición y refuerzo de aprendizajes instrumentales básicos y el logro de competencias comunicativas en la lengua vehicular aparecen como actividades generalizadas a un alto porcentaje de alumnos con necesidades de compensación educativa y curricular, sin embargo, las actividades de mediación y coordinación dan cuenta de un escaso desarrollo; y finalmente, existe una baja participación de parte de los profesionales de los equipos externos de apoyo psicopedagógico en la evaluación y seguimiento de los estudiantes más necesitados y en el apoyo técnico al profesorado implicado (Cano, 2005).

A partir de todo lo anterior, Cano (2005) concluye señalando la necesidad de que el proceso de intercambio educativo entre culturas se produzca, tanto por parte de la sociedad de acogida como por el colectivo recién llegado. Así, plantea que se debe desarrollar un modelo de escuela inclusivo e intercultural que proponga programas no exclusivamente referidos a los escolares inmigrantes, sino a todos los alumnos, centrando la atención pedagógica y didáctica no sólo en un simple tratamiento y aprendizaje de la lengua de acogida o en acciones momentáneas y puntuales de consideración emocional (semana intercultural, día internacional de..., etc.), sino que debe extenderse y proyectarse a todo el alumnado y en todos los momentos de la jornada escolar, favoreciendo las aportaciones de las culturas minoritarias.

En este escenario, tal como plantean Díez (2006) y Gutiérrez Pequeño (2008), y a modo de conclusión de este apartado, es posible decir que muchos de los principios genéricos que propone la normativa vigente, el Plan Marco de Atención a la diversidad y el Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías, pueden ser enmarcados en un planteamiento de educación inclusiva e intercultural. Sin embargo, la mayoría de ellos se derivan en formas y estrategias específicas de compensación vinculadas a ideologías marginadoras. Así por ejemplo, llama la atención que en ambos Planes se señale que cerca de la mitad de alumnos con diversidad cultural presenta algún tipo de necesidad educativa específica, lo que los convierte en una población de alto riesgo según la administración. También es necesario destacar que prácticamente todas las

medidas desarrolladas están orientadas a “los otros”, poniendo énfasis en su identificación, evaluación (detectar qué tan distantes se encuentran de lo que se considera “normal”). Asimismo, las intervenciones dirigidas a todo el alumnado se suelen quedar en buenas intenciones que dependen de la disposición y voluntad de cada centro educativo y del profesorado. Este carácter compensador de las medidas adoptadas se advierte también en que se pide a los centros asegurar una oferta suficiente de programas de Iniciación Profesional para el alumnado destinatario de los planes mencionados, lo cual supone un planteamiento segregador y una vía de exclusión rápida del sistema educativo hacia el mercado de trabajo precario. Otra manifestación de la ideología compensadora a la base de estos Planes es que las medidas de adaptación lingüística y social se articulan en aulas externas a los propios centros de los alumnos (Díez, 2006; Gutiérrez Pequeño, 2008). Así, a pesar de las intenciones inclusivas e interculturales, las acciones se acercan más a un enfoque compensador y de exclusión.

6 A MODO DE SÍNTESIS

- La educación es uno de los factores más importantes para la inclusión de los menores inmigrantes, ya que a partir de ella pueden aprender la lengua, adquirir habilidades y conocimientos adecuados para vivir en sociedad, y convivir con alumnos pertenecientes al grupo mayoritario. Lo anterior también permitirá que toda la comunidad educativa adquiera competencias interculturales y aprenda a vivir y a enriquecerse con la diversidad.
- Existirían cuatro modelos básicos de atención a la diversidad cultural en la escuela, los cuales responderían a distintas teorías e ideologías respecto a la concepción de la diferencia, el fomento de las relaciones intergrupales y la necesidad de mantener la identidad y las características culturales propias de los grupos minoritarios. Dichos modelos serían etapas sucesivas en el proceso de adaptación y respuesta frente a la escolarización de los alumnos extranjeros en los sistemas escolares.
- Además de los modelos específicos orientados a la atención de la diversidad cultural entre el alumnado, en la actualidad se promueve un enfoque inclusivo de la educación, el cual pretende estructurar escuelas que favorezcan la presencia y la participación de todos los miembros de la comunidad escolar, con el objetivo de alcanzar aprendizajes de calidad. Dicho enfoque se vincula estrechamente a lo propuesto por el modelo

intercultural de atención a la diversidad, ofreciendo respuestas adecuadas para el pleno desarrollo de todos los estudiantes (incluidos los inmigrantes) y para la formación de ciudadanos capaces de desenvolverse en una sociedad democrática y diversa

- En teoría, en la actualidad se promueven los modelos inclusivo e intercultural como la manera más adecuada de responder a las necesidades de los estudiantes inmigrantes, y a la vez, desarrollar en la sociedad en general, competencias para vivir en entornos culturalmente diversos, donde todos tengan derechos y espacios para la participación.
- En este escenario, la atención que se ha dado en España a los estudiantes extranjeros se basa en un marco legislativo que ha evolucionado de manera compleja y relativamente confusa. Se han promulgado diferentes leyes y ha sido necesario modificar varias de ellas debido a su carácter inconstitucional. A partir de este recorrido, en la actualidad se cuenta con una ley que intenta asegurar el derecho a la educación de todos los estudiantes extranjeros (residentes y no residentes; legales e ilegales), con énfasis en la inclusión, la calidad y la compensación de situaciones desfavorables, desde la cual surgen diversas medidas de atención a la diversidad.
- En cuanto a estas medidas, se advierte cierta confusión respecto al modelo existente en España, ya que muchas actuaciones educativas hacen referencia a la concepción tradicional de compensación y sólo unas pocas se vinculan a una verdadera propuesta inclusiva e intercultural.
- En este escenario, surgen diversos asuntos pendientes en lo que respecta a la atención del alumnado inmigrante. Entre los más relevantes y que resultan más recurrentes en las investigaciones, se encuentran: la concentración de estudiantes extranjeros en determinados establecimientos educativos; el bajo rendimiento académico, fracaso y abandono escolar de estos alumnos; el desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela; las actitudes del profesorado ante los alumnos inmigrantes y su formación en atención a la diversidad cultural; la participación de las familias de los alumnos inmigrantes en la escuela y su influencia en el proceso de integración de estos alumnos; y los problemas de rechazo y discriminación hacia el alumnado inmigrante, tanto dentro de la escuela como en la sociedad en general.
- Respecto a los datos de la escolarización de menores inmigrantes en España, durante el curso 2009-2010, en enseñanzas de régimen general, alcanzaban un total de 733.993, lo que corresponde al 9,64%. De estos, 216.792 corresponden a alumnos extranjeros de ESO, lo cual equivale al 12,1% del total de estudiantes en esa etapa educativa.

- La presencia de este alumnado ha aumentado considerablemente en la última década (400% desde el curso 200-2001), aunque este incremento se ha vuelto menos importante en años recientes. A pesar de esto último, la presencia de estudiantes extranjeros en el sistema educativo español ha contribuido a frenar el descenso de la cantidad de alumnos que se experimentaba al inicio de este período.
- En cuanto al origen de los estudiantes extranjeros, la mayor parte proviene de América del Sur (38,7%), seguidos de los alumnos originarios de países de la Unión Europea (24,7%) y de África (21,9%). El resto de procedencias tiene escaso significado a nivel nacional.
- Existe una diferencia importante en la proporción de alumnos inmigrantes presentes en centros públicos y concertados, lo cual confirma lo señalado por varios autores. Así, en todas las comunidades y tanto en educación infantil, como en primaria y secundaria, el porcentaje de alumnado extranjero es superior en centros públicos que en privados/concertados. Estos datos pueden complementarse con los del lugar de procedencia de los alumnos, constatándose que la mayor proporción de estudiantes escolarizados en centros públicos se da entre los de origen africano, mientras que las menores, entre los norteamericanos y de Oceanía.
- Los datos de las enseñanzas postobligatorias indican que una parte importante de alumnos extranjeros no continúan estudiando más allá de la ESO, y quienes lo hacen, se concentran en los programas de menor cualificación, en comparación con el alumnado autóctono.
- En Castilla y León, las cifras de escolarización del alumnado extranjero no difieren mayormente de las que se dan a nivel nacional, advirtiéndose también el fenómeno de la segregación de estudiantes en determinados centros, básicamente los de carácter público.
- En esta comunidad autónoma han sido promulgadas leyes y normativas recientemente para regular la atención del alumnado extranjero desde un enfoque inclusivo e intercultural. Sin embargo, hasta la fecha, dichas leyes no han dado lugar a planes concretos que indiquen la manera en que se llevarán a cabo los objetivos planteados. Así, la atención de los alumnos extranjeros en esta comunidad autónoma aún se enmarca dentro del Plan Marco de atención educativa a la diversidad y el Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías, los cuales intentan basarse en un planteamiento de educación intercultural, pero en la realidad, apuntan hacia formas y estrategias específicas de compensación vinculadas a ideologías marginadoras.

CAPÍTULO IV: CALIDAD DE VIDA, ADOLESCENCIA E INMIGRACIÓN

En los capítulos previos se ha abordado la migración como fenómeno global, se ha puesto especial énfasis en la experiencia de los adolescentes inmigrantes y se ha analizado cómo la escuela responde a los desafíos que le plantea la integración de estos alumnos en sus aulas. En el presente capítulo se expone una revisión de modelo de “Calidad de Vida” (CV), el cual es considerado como una perspectiva idónea para estudiar la situación de los adolescentes inmigrantes, permitiendo desarrollar una mirada amplia e integral, que aborde diversos ámbitos en la vida de estos menores, y que entregue información respecto a las áreas en que es preciso intervenir y las mejores estrategias para hacerlo.

Lo anterior tiene que ver con el rol que ha ido adquiriendo el constructo CV, el cual se ha transformado en un eje central para el desarrollo de políticas que guíen las mejores prácticas en los programas orientados a las personas y la prestación de servicios, y se ha convertido en un importante indicador del impacto de dichos programas en el bienestar de sus usuarios (Brown, Schalock y Brown, 2009; Schalock y Verdugo, 2006).

Así, en el presente trabajo se ha considerado la CV como el modelo ideal para diseñar y desarrollar planes y programas educativos que permitan abordar la complejidad que implica la inclusión y la atención integral de los menores inmigrantes que se incorporan a la escuela española. Lo anterior, partiendo del aporte de este modelo en el ámbito escolar, y, específicamente, en la adolescencia, donde ha contribuido a mejorar las prácticas de enseñanza mediante la consideración de la opinión y experiencias de los propios beneficiarios, así como sus interacciones con el entorno que les rodea.

En este escenario, en las páginas siguientes se intentará definir el concepto CV, identificar sus características más relevantes y conocer las principales maneras de aproximarse a él. Asimismo, se analiza la forma en que dicho constructo ha sido utilizado, tanto en el estudio de la adolescencia, como en el campo educativo y en el ámbito de las migraciones, revisando los principales modelos, instrumentos e investigaciones que se han desarrollado hasta la fecha.

1 EL CONSTRUCTO “CALIDAD DE VIDA”

Desde la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días, el concepto “Calidad de Vida” ha llegado a tener un rol fundamental en los avances producidos en las ciencias sociales (Muntaner, Forteza, Roselló, Verger y de la Iglesia, 2010). Ha pasado de ser un constructo filosófico y/o sociológico, a definirse y concretarse en las prácticas profesionales de los servicios sociales, la salud y la educación (Schalock, Bonham y Verdugo, 2008; Schalock y Verdugo, 2006).

Las investigaciones surgidas desde esta perspectiva han intentado definir y comprender qué es la CV, determinando las dimensiones que abarca, profundizando en sus indicadores más relevantes y clarificando la manera en que interviene en los diferentes sistemas humanos. A partir de esto, se ha trabajado en la búsqueda de estrategias para medir la CV de las personas y así obtener resultados que informen sobre las intervenciones realizadas y guíen las propuestas futuras (Schalock y Verdugo, 2006).

Todos estos avances han contribuido a una evolución significativa del concepto durante los últimos 30 años. Así, inicialmente, en los años 80 y 90, la CV era entendida como una noción sensibilizadora, guía y referencia de lo que era valorado desde la perspectiva individual (Verdugo y Schalock, 2009). Sin embargo, en la actualidad, se ha extendido su rol, pasando a constituirse en un marco de referencia conceptual, un constructo social, y un criterio para evaluar la validez y eficacia de las estrategias de mejora de la calidad. Así, CV es un agente de cambio social cuyo fin último es mejorar las condiciones y circunstancias objetivas de la vida de las personas (Schalock, et al., 2008; Schalock y Verdugo, 2006).

A continuación se revisarán algunos antecedentes del uso de este constructo, su definición y características más relevantes, así como la manera en que debe ser aplicado y medido.

1.1 Antecedentes generales

El interés por la CV ha existido desde tiempos inmemoriales (Proctor, Linley y Maltby, 2009a) pero su estudio sistemático, sólo comenzó a partir de los años 60 del siglo pasado, momento en que los investigadores pusieron sus miradas en el bienestar humano. En esa época se pretendía indagar la manera

en que los cambios sociales, culturales, económicos y tecnológicos derivados de la industrialización, influían en la vida de las personas, para lo cual se comenzaron a utilizar *Indicadores Sociales*. Dichos indicadores son definidos como estadísticos normativos que miden datos relacionados con el bienestar social, los cuales, inicialmente, se enfocaban sólo en elementos objetivos, pero luego comenzaron a evaluar aspectos subjetivos de la vida de las personas (Gómez-Vela y Sabeh, 2000).

Esta evolución desde la sola consideración de elementos objetivos, a la incorporación de aspectos subjetivos surge desde la necesidad de contemplar la perspectiva del individuo sobre todo lo relativo a su bienestar. A partir de lo anterior, se propone la incorporación de *Indicadores Psicológicos*, los que se centran en las reacciones subjetivas de las personas ante los eventos y experiencias de sus vidas (Gómez-Vela, 2004).

Gracias a esto, en las décadas siguientes, la CV se diferencia de los Indicadores Sociales y Psicológicos, y se transforma en un concepto integrador, con componentes objetivos y subjetivos, y que abarca todas las áreas de la vida de las personas, aunque todavía no había acuerdo respecto a su carácter unitario o multidimensional (Gómez-Vela y Sabeh, 2000). A pesar de esta controversia, la CV comienza a ser utilizada durante la década de los 90 en la planificación y evaluación de programas, servicios y políticas educativas, de salud, servicios sociales, discapacidad y salud mental. Todas estas aplicaciones del concepto demuestran cómo ha ido adquiriendo gran importancia en las diversas áreas que se preocupan por el bienestar humano, lo cual ha fomentado la búsqueda de consensos respecto a su definición, características, principios de aplicación, estrategias de evaluación, etc. (Gómez-Vela, 2004).

1.2 Hacia una definición del concepto “Calidad de vida”

Como se señaló anteriormente, el concepto CV no es nuevo (Schalock y Verdugo, 2003, 2006). Siempre en la historia de la humanidad, ha existido la preocupación y el interés por el bienestar y la felicidad de los individuos, lo cual ha llevado a que el término “CV” sea ampliamente utilizado, apareciendo frecuentemente tanto en conversaciones cotidianas e informales, como en el ámbito académico, investigaciones científicas y hasta en la política. Estas diferentes formas en que se utiliza el término han impedido lograr una definición consensuada, surgiendo múltiples intentos para definirlo (Cummins, 1997a; Cummins, McCabe, Romeo y Gullone, 1994), lo que ha llevado a que muchas

veces sea visto como un constructo ambiguo, difuso o complejo (Cummins, et al., 1994; Felce, 1997; Galloway y Bell, 2006).

Las dificultades en la definición de la CV se relacionan con que ésta puede ser comprendida desde muchas perspectivas. Entre ellas es posible mencionar el contexto en que es usado el término, la disciplina desde la cual se estudia, el enfoque individual o sociocultural con que se analiza, y los discursos en los que se hace referencia al constructo, entre muchas otras. Incluso existen conceptos muy similares que en ocasiones suelen usarse como sinónimos. Todo ello complica su diferenciación y dificulta una unicidad conceptual.

Así, por una parte, CV es comprendida por el público en general como un adjetivo que califica la vida de manera positiva, basándose en la connotación del término “*calidad*” referida a “*superioridad*” o “*excelencia*” (Galloway y Bell, 2006).

Por otra parte, su uso en la investigación lleva a que las distintas disciplinas, y los diferentes objetivos y contextos de los estudios influyan en la manera como es comprendido y definido el concepto. Así, el que la definición de CV esté determinada por la disciplina desde la cual se estudia, llevará a que se otorguen diferentes grados de importancia a las contribuciones del individuo versus del entorno en la CV de cada persona, lo que implicará que, mientras algunos hablen de indicadores sociales de CV, otros se refieran a datos psicológicos, subjetivos o culturales para caracterizarla, e incluso haya quienes la definan considerando sólo elementos relevantes para los estudios específicos que realizan (Cummins, 1991; Galloway y Bell, 2006; Gómez-Vela, 2004; Schalock y Verdugo, 2003).

Respecto a esto último, en el ámbito de la salud se utiliza el concepto “Calidad de Vida Relacionada con la Salud” (CVRS) para medir la carga de un determinado problema médico en los enfermos que lo padecen, lo cual resulta de utilidad para la atención de dichos pacientes pero no permite comparar la CV de sujetos con diferentes enfermedades ni con individuos sanos. A diferencia de esta perspectiva, la utilización del constructo CV de forma integral se basa en una visión más amplia de la vida, incluyendo las relaciones interpersonales, las situaciones de trabajo o la escuela, las metas en la vida, etc. Desde este punto de vista, el individuo es más que su enfermedad, y por lo tanto, se debe evaluar su CV considerando diferentes dimensiones, aunque éstas no se vinculen directamente con sus problemas de salud (Alriksson-Schmidt, Wallander y Biasini, 2007)

Además de las diferentes nociones del constructo CV según las distintas disciplinas en las que es utilizado, existen diversas definiciones del concepto dependiendo del nivel de análisis que se pretenda, siendo distinta la

conceptualización cuando se desee evaluar la CV a nivel de la sociedad que cuando se intente medirla a nivel individual (Gómez-Vela, 2004).

Respecto al nivel individual, la definición del concepto se dificulta debido a su carácter personal, dependiente del ciclo evolutivo y del contexto sociocultural de los sujetos. Estos elementos del constructo llevan a que la CV sea diferente para cada individuo, pues cada uno evalúa su vida de acuerdo a criterios y estándares diversos, deseando cosas distintas, modificando sus preferencias a lo largo de la vida, y valorando elementos diferentes, los cuales, muchas veces están determinados por el contexto en el que la persona se desenvuelve. Evidentemente, todo lo anterior dificulta el logro de una definición simple del concepto (Gómez-Vela, 2004).

Por otra parte, el significado y aplicación del concepto CV es diferente de acuerdo al discurso en el que se expresa, siendo distinto hablar de CV respecto a la evaluación de programas que referirse a ella en términos de políticas sociales (Schalock, et al., 2008; Schalock y Verdugo, 2003).

Otro elemento que agrega confusión a la definición del término es que el significado de la CV, muchas veces se solapa con otros conceptos, tales como “bienestar”, “bondad con la propia vida”, o “ajuste entre la persona y su entorno” (Gómez-Vela, 2004). Asimismo, existe la tendencia a utilizar diferentes términos para referirse a la CV como si fueran intercambiables. De esta manera, es frecuente que algunos autores hablen de “bienestar subjetivo”, “satisfacción con la vida” y “bienestar psicológico”, entre otros conceptos, para referirse a la CV, sin explicitar claramente qué entienden con cada uno de estos términos (Galloway y Bell, 2006; Gómez-Vela, 2004).

En este escenario, conviene señalar que “bienestar subjetivo” es un constructo formado por dos componentes: un elemento emocional, en el que se distinguen los afectos positivos y los negativos, y un elemento cognitivo, denominado “satisfacción con la vida” (Andrews y Whithey, 1976; Gilman y Huebner, 2006; Proctor, et al., 2009a). Este último concepto es entendido como una evaluación global de la CV de una persona, desde un punto de vista cognitivo, que está por encima de la evaluación de dominios específicos, y que responde a criterios elegidos por el propio individuo. Así, los juicios sobre la satisfacción dependen de comparaciones que el sujeto hace entre las circunstancias de su vida y un estándar que él considera apropiado (Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita, 2000; Dew y Huebner, 1994; Proctor, et al., 2009a; Suldo y Huebner, 2004).

Tanto el “bienestar subjetivo” como la “satisfacción vital” se relacionan con el “bienestar psicológico” mencionado por Casas, Rosich y Alsinet (2000), ya

que este último constructo comprende medidas positivas y negativas; se basa en las percepciones y evaluaciones de las experiencias de los individuos; incluye evaluaciones globales sobre la vida de una persona; y no considera el contexto físico o material como parte inherente o necesaria de él (Monardes, González-Gil y Soto-Pérez, 2011).

Es posible plantear que el “*bienestar subjetivo*”, la “*satisfacción con la vida*” y el “*bienestar psicológico*” no son conceptos equivalentes al constructo CV, partiendo de la base que sólo contemplan elementos subjetivos de las experiencias de los individuos, por lo que, en este sentido, sólo podrían considerarse como una parte de la CV. Asimismo, el que estos conceptos se fundamenten en evaluaciones globales de la vida de las personas, lleva a que sean constructos extremadamente abstractos, lo cual impide que al evaluarlos se obtenga información sobre las áreas de mayor satisfacción, las necesidades o apoyos requeridos por los sujetos, las intervenciones que hacen falta, etc., restándoles utilidad práctica (Monardes, et al., 2011).

Finalmente, y aumentando más aún la complejidad del concepto, existen autores que prefieren no definir la CV, sino más bien, acordar sus dimensiones e indicadores, así como varios principios que establecen cómo entenderla (Schalock y Verdugo, 2003). Esta opción podría estar dando cuenta de una comprensión del concepto como un conjunto de propiedades que permiten juzgar el valor de algo (Galloway y Bell, 2006).

Frente a la complejidad del constructo y a las dificultades que existen para definirlo, resulta necesario revisar sus principales características, los principios que guían su aplicación, y las estrategias utilizadas para medirlo. A partir de esto se intentará articular una definición que incluya los elementos centrales del concepto y que pueda orientar su utilización en los ámbitos de interés del presente trabajo.

1.3 Características del concepto

A pesar de las dificultades para definir la CV, tal como se señaló anteriormente, desde los años 70 del siglo pasado es posible encontrar diferentes elementos de consenso entre los investigadores respecto a las características del constructo y la manera de operacionalizarlo (Gómez-Vela, 2004). A continuación se presentan los elementos que generan mayor consenso entre los expertos en el tema:

1.3.1 La Calidad de Vida es un constructo multidimensional

Aunque en los primeros momentos existían diferentes posturas respecto al carácter unitario o multidimensional de la CV, en la actualidad existe consenso respecto a que el concepto está compuesto por diferentes factores, dimensiones o dominios (Felce, 1997; Muntaner et al., 2010; Schalock y Verdugo, 2007; Shek, 2008; Verdugo, Schalock, Keith y Stancliffe, 2005; Wallander y Schmitt, 2001). Sin embargo, y a pesar de los múltiples intentos por seleccionar las dimensiones definitivas del constructo, aún no hay acuerdo respecto a cuáles son los dominios que lo conforman, pues no hay un criterio unificado para definir los elementos que están dentro y cuáles fuera (Gómez-Vela, 2004).

En este escenario, diversos autores señalan que, más que el número de factores que componen la CV, lo importante es reconocer la necesidad de utilizar un marco de referencia multielemento, el cual represente de manera acumulada al constructo completo (Schalock, 2004, 2005; Schalock, et al., 2002; Schalock y Verdugo, 2003, 2006).

Respecto a las dimensiones, Schalock y Verdugo (2006) las definen como el conjunto de factores que componen el bienestar personal, por lo que representan el rango sobre el cual se extiende el concepto de CV. Estos autores realizaron una rigurosa revisión de la literatura sobre el tema y encontraron que la mayoría de las dimensiones de CV relativas a la persona se refieren a: Relaciones Interpersonales, Inclusión Social, Desarrollo Personal, Bienestar Físico, Autodeterminación, Bienestar Material, Bienestar Emocional y Derechos (Schalock, 2004; Schalock, et al., 2008; Schalock y Verdugo, 2003; Verdugo, 2009). Estas dimensiones de CV tienen la ventaja de ser, al mismo tiempo, empíricas y experienciales, operacionalizándose a través de los indicadores de CV, los cuales son definidos como percepciones, conductas, comportamientos y/o condiciones específicas relativas a la CV que dan cuenta del bienestar personal (Schalock, et al., 2008). Estos indicadores deben relacionarse funcionalmente con alguna dimensión del constructo, pudiendo evaluarse mediante métodos subjetivos (percepción personal) y objetivos (evaluación funcional e indicadores sociales), permitiendo una multiplicidad de enfoques para su valoración (Verdugo y Schalock, 2006). Sin embargo, el aspecto fundamental de dichos indicadores es que deben constituirse en una guía para la mejora de la CV de los individuos, más que en un método para clasificar sujetos, servicios o sistemas (Schalock y Verdugo, 2006).

Durante los últimos años, en la investigación sobre CV se han identificado tres factores en los que se fundamenta el constructo: Independencia, Participación Social y Bienestar, dentro de los cuales se agrupan las distintas

dimensiones y los indicadores correspondientes. Así, en el primer factor se ubica la dimensión Autodeterminación y Desarrollo Personal; en el segundo, se encuentra Relaciones Interpersonales, Integración en la Comunidad y Derechos; y en el factor Bienestar se ubican las dimensiones relativas al Bienestar Emocional, Físico y Material (Schalock, et al., 2008).

1.3.2 La Calidad de Vida está compuesta por elementos objetivos y subjetivos

Una de las mayores controversias respecto al concepto CV tiene que ver con los aspectos objetivos y subjetivos que abarca, y en cómo éstos se articulan. En un intento por clarificar las distintas posturas, y basándose en los planteamientos de Borthwick-Duffy, Felce y Perry (1995) propusieron un acercamiento teórico en el cual clasificaron las definiciones existentes para el constructo. En este planteamiento se mostraron de acuerdo con los tres tipos de definiciones planteados anteriormente por la autora, pero agregaron un cuarto modelo que buscaba integrar los ámbitos objetivos y subjetivos del constructo. Así, la clasificación de definiciones propuesta por estos investigadores sería:

- CV entendida como las condiciones de vida de una persona, es decir, la suma de circunstancias objetivas, sin interpretaciones subjetivas.
- CV entendida como la satisfacción de la persona con sus circunstancias vitales, sin considerar las condiciones objetivas, lo cual representa el bienestar individual.
- CV entendida como la combinación entre las condiciones de vida y la satisfacción personal, lo cual permite considerar factores objetivos y subjetivos. Sin embargo, estos elementos dan cuenta de escasa relación entre ellos, siendo necesaria una nueva estructura conceptual que los vincule.
- Finalmente, CV entendida como la combinación entre las condiciones de vida objetivas y la satisfacción personal, ponderadas por los valores, aspiraciones y expectativas del individuo. De esta manera, es posible considerar indicadores objetivos y subjetivos, otorgándoles la importancia que el individuo concede a cada dominio.

La clasificación de las definiciones de CV de Felce y Perry (1995) permitió avanzar en la comprensión del constructo, al plantear una base conceptual que logró un amplio grado de acuerdo entre los investigadores, la que se mantiene hasta la actualidad. El aspecto clave del consenso es que la mayoría de los autores reconoce la necesidad de una perspectiva integradora y

comprehensiva, que incluya tanto elementos objetivos como subjetivos en cualquier formulación de la CV, resultando insuficiente un abordaje que considere sólo uno de estos ámbitos (Alriksson-Schmidt, et al., 2007; Brown, et al., 2009; Schalock, et al., 2008; Schalock y Verdugo, 2006; Schalock y Verdugo, 2007; Verdugo, et al., 2005; Wallander y Schmitt, 2001; Zullig, Valois, Huebner y Drane, 2005). Lo anterior, basándose en que a pesar de que la CV está compuesta por elementos subjetivos y objetivos, no se asume que exista correspondencia entre ambos tipos de indicadores, pues la correlación entre ellos, normalmente es muy baja (Cummins, 2005a, 2005b; Cummins y Lau, 2004; Dew y Huebner, 1994; Galloway y Bell, 2006; Perry y Felce, 2005; Schalock y Felce, 2004; Schalock y Verdugo, 2003; Verdugo y Schalock, 2006; Wallander y Schmitt, 2001).

Asimismo, se reconoce la importancia de los valores personales como elementos relevantes en la CV (Cummins, 1997b), a pesar de que existen autores que señalan que dichos aspectos constituyen simplemente otro factor de la dimensión subjetiva (Schalock y Verdugo, 2003).

A partir de estos acuerdos, la medición de la CV de una persona debería incluir la evaluación de las circunstancias y experiencias objetivas de su vida y la valoración de su bienestar subjetivo (incluyendo los valores del sujeto), otorgándole un peso específico a cada una de estas áreas, dependiendo del uso que se pretenda dar a los resultados (Alriksson-Schmidt, et al., 2007; Felce, 1997; Perry y Felce, 2005; Schalock y Felce, 2004; Schalock y Verdugo, 2003; Verdugo y Schalock, 2006).

1.3.3 La Calidad de Vida contiene los mismos componentes para todas las personas

La CV tiene los mismos componentes para todas las personas (Dennis, Williams, Giangreco y Cloninger, 1993; Schalock y Verdugo, 2007). En este sentido, se plantea que las definiciones globales y los modelos de CV deben ser pertinentes para la población general y para subgrupos definidos, ya que si se proponen estructuras teóricas específicas para sujetos con determinadas características, se corre el riesgo de medir su CV con criterios no válidos para el resto de la población. Así, para individuos con discapacidad, enfermos, inmigrantes, o personas de edad avanzada se podría comenzar la medición desde estándares inferiores a los utilizados con individuos que no presenten estas características (Gómez-Vela, 2004), lo cual, además de los problemas éticos que plantea, proporcionaría resultados errados e imposibles de comparar con otros grupos.

Debido a lo anterior, diferentes autores plantean que la CV debe tener los mismos componentes para todos los sujetos. Sin embargo, también se reconoce que la importancia de los mismos varía de un individuo a otro, ya que estos elementos están ponderados por los valores de la persona. Con esto último, se asume que los individuos, a través de sus valores, saben lo que es importante para ellos, y, al mismo tiempo, se reconoce que la CV es un constructo variable, que cambia de una persona a otra, de un momento a otro y de una cultura a otra (Brown, et al., 2009; Cummins, 2005b; Jenaro, et al., 2005; Schalock y Verdugo, 2006).

En términos generales, y respecto a los componentes de la CV, diversos autores señalan que los individuos experimentan CV cuando sus necesidades básicas están satisfechas y disponen de las mismas oportunidades que el resto de los sujetos para proponerse metas y conseguir los objetivos que se plantean en sus principales contextos vitales (hogar, comunidad, escuela y trabajo) (Gómez-Vela, 2004). Adicionalmente, la CV puede incrementarse gracias a la autodeterminación, los recursos, la intención en la vida y el sentido de pertenencia (Schalock, et al., 2002; Schalock y Verdugo, 2006).

1.3.4 La Calidad de Vida es un constructo universal que asume la influencia cultural

Otro desarrollo teórico relevante en el ámbito de la CV es que ésta debe ser abordada desde un análisis transcultural, reconociendo tanto sus aspectos universales (éticos), como sus elementos dependientes de la cultura (émicos). Sólo de esta manera será posible realizar generalizaciones respecto al tema (Markus y Kitayama, 1991; Schalock, et al., 2008; Schalock y Verdugo, 2007; Verdugo, Jenaro y Schalock, 2006).

En cuanto a los aspectos universales, existen hallazgos que apoyan este planteamiento, como por ejemplo, que dimensiones incluidas en diferentes escalas de CV son similares, o que mediante entrevistas abiertas sobre CV se ha obtenido información semejante en diferentes culturas (Brown, et al., 2009; Power, Bullinger, Harper y WHOQOL Group 1999).

Sin embargo, también hay argumentos que señalan la determinación cultural de la CV, planteamientos que se apoyan en que existen valores macrosociales que impactan significativamente en la percepción de la CV, tales como las relaciones sociales, el sentido de comunidad, los valores culturales, la identidad personal, los derechos humanos, la concienciación pública, el número de habitantes, la ciencia, la tecnología, la educación, las actitudes de la opinión

pública, la espiritualidad, la ciudadanía, la política, la economía, los derechos y la inclusión social, entre otros (Keith, Heal y Schalock, 1996; Schalock, et al., 1990; Verdugo, et al., 2006; Verdugo y Sabeh, 2002).

En términos prácticos, la naturaleza universal y, al mismo tiempo, dependiente de la cultura de la CV se traduce en que, a pesar de que se han definido ocho dimensiones de CV que podrían utilizarse para evaluaciones transculturales (Felce y Perry, 1996; Schalock y Verdugo, 2003), debe considerarse que cada una de ellas puede ser valorada de manera diferente por individuos de distintas culturas (Schalock y Verdugo, 2003).

Así, es posible enfocar el estudio de la CV desde una perspectiva universal y transcultural, pero se deben respetar las singularidades y la variabilidad cultural (Schalock y Kelly, 1999), y a partir de esto, intentar mejorar los conocimientos sobre lo que constituye una “*buena vida*” para los diferentes grupos.

En este sentido, el respeto a la variabilidad cultural se articula con el abordaje de la CV desde la perspectiva de sistemas propuesta por Schalock y Verdugo (2003), la cual será tratada más adelante. Esto, ya que, en términos generales, dicha perspectiva posibilita un acercamiento que toma en cuenta los distintos sistemas y factores contextuales que inciden en la vida de cada individuo.

1.4 Aplicación del concepto Calidad de Vida

A partir de todos los avances en la conceptualización, caracterización y medición de la CV, el concepto puede ser utilizado para una serie de propósitos, incluyendo la evaluación de las necesidades de las personas y sus niveles de satisfacción, la evaluación de los resultados de los programas y servicios humanos, la dirección y guía en la provisión de estos servicios y la formulación de políticas nacionales e internacionales dirigidas, tanto a la población general, como a grupos específicos (Schalock, et al., 2008).

En este sentido, también es importante señalar que gracias a los acuerdos alcanzados, comienzan a surgir diversos principios que guían la aplicación del constructo, los cuales apuntan hacia el incremento del bienestar subjetivo y psicológico de los individuos. Dentro de estos principios, Schalock y colaboradores proponen los siguientes (Schalock, et al., 1990; 2008):

- La Calidad de Vida *debe aumentar el bienestar personal.*

- La Calidad de Vida *debe aplicarse a la luz de la herencia cultural y étnica* del individuo.
- La Calidad de Vida *debe contribuir al cambio a nivel personal, de los programas, la comunidad y a nivel nacional*, por lo que las investigaciones en CV deben tener una finalidad práctica.
- La Calidad de Vida *debe aumentar el grado de control personal y oportunidades de los individuos* en relación con sus actividades, intervenciones y contextos.
- La Calidad de Vida *debe ser central en la recogida de evidencias*, tanto para la identificación de predictores de una vida de calidad, como para la valoración del grado en que los recursos mejoran los efectos positivos.

Posteriormente, en el año 2005, Brown y Brown plantean nuevas orientaciones para la aplicación del constructo CV, las cuales resultan de los avances alcanzados en el ámbito de la discapacidad intelectual (Brown y Brown, 2005; Brown, et al., 2009). Algunos de estos lineamientos pueden ser utilizados para la aplicación del concepto en grupos de población con otras características:

- *La aplicación del concepto debe ser la base de las intervenciones y el apoyo:* Para esto, debe considerar las percepciones de los individuos como lo más importante; confiar en las decisiones de los sujetos; fomentar y apoyar el empoderamiento y la autogestión; desarrollar intervenciones que aumenten la autoimagen de los participantes; y seguir procesos de implementación lógicos y con planes definidos, evaluando los cambios que ocurren durante el curso de las intervenciones.
- *La aplicación del concepto debe aumentar el bienestar de los individuos dentro de un determinado contexto cultural:* El contexto cultural es entendido en un sentido extenso y se refiere a todos los elementos que influyen en los valores sociales y personales de los individuos, sirviendo de guía para la evaluación que ellos hacen de su CV. Así, se debe buscar aumentar el bienestar de los sujetos tomando en cuenta sus propios valores y deseos.
- *La aplicación del concepto debe estar basada en la evidencia:* Para esto, se vuelve fundamental el pluralismo metodológico, el cual combina estrategias cualitativas y cuantitativas para recopilar información, permitiendo la obtención de datos objetivos y subjetivos a partir de diversas fuentes, con diferentes métodos y en distintas instancias. Gracias a este pluralismo metodológico será posible contar con un

modelo de CV que no sea únicamente teórico, sino que también tenga sólidas bases en la aplicación práctica del constructo.

1.5 Medición de la Calidad de Vida

A partir de investigaciones desarrolladas en el ámbito de la discapacidad intelectual, se han planteado una serie de razones que justifican y promueven la medición de la CV de los individuos, las cuales se convierten en potentes argumentos que fomentan la utilización de este constructo para indagar en las condiciones de vida de cualquier grupo de población. Entre las ventajas de un abordaje de este tipo se encuentran (Schalock y Verdugo, 2007; Verdugo y Schalock, 2006):

- Constituye una visión integral y multidimensional de la vida de la persona, posibilitando la identificación de sus necesidades, y la planificación y articulación de los apoyos que requiere.
- Permite trabajar basándose en datos y evidencias, lo que favorece la individualización de programas y la evaluación de procesos y logros.
- Otorga un papel fundamental al usuario o beneficiario de los servicios, valorando su percepción y experiencias para articular cambios, mejoras, modificaciones o reestructuraciones de las actividades o servicios que se le están brindando. Los resultados obtenidos mediante la evaluación de la CV pueden ser utilizados para retroalimentar los apoyos que se están proporcionando.
- Permite obtener información sobre predictores de calidad, lo cual contribuye a la mejora continuada de programas.

En este escenario, y a partir de los avances alcanzados en la definición y operacionalización del concepto durante los últimos años, la medición de la CV se ha ido perfeccionando. Más aún, existe un importante interés por parte de los investigadores en ir enriqueciendo la información que entrega la medida de CV, ya que a partir de resultados claros, precisos y eficaces, es posible conocer el grado de satisfacción de las personas con sus propias vidas, sus principales necesidades, los logros alcanzados con intervenciones realizadas, y las estrategias que deben implementarse a futuro.

1.5.1 Principios que guían la medición de la Calidad de Vida

A partir de todos los progresos en el ámbito de la CV, se han desarrollado algunos principios que guían los procesos de medición del constructo. Dichos principios fueron planteados desde la Asociación Internacional para el Estudio Científico de Discapacidades Intelectuales (Internacional Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities, IASSID), pero pueden constituir pautas que orienten la evaluación de la CV en cualquier otra área (Schalock, et al., 2002; Schalock y Verdugo, 2003, 2006):

- La medición de la CV evalúa el grado en que las personas tienen experiencias vitales importantes valoradas por ellas, por lo que la estructura de medición debe basarse en conceptos generales de la vida que estén fundamentados en la teoría. En este escenario, la estructura de medición debe proporcionar un medio claro para demostrar los valores positivos de la vida, considerando que las experiencias vitales valoradas positivamente varían a lo largo del ciclo vital y de acuerdo a las diferentes culturas. Asimismo, se señala que la medición de la CV debe representar la ubicación de las experiencias de un individuo dentro de un continuo entre lo “*mejor*” y lo “*peor*”.
- La medición de la CV permite a los individuos avanzar en el logro de una vida significativa, apreciada y valorada por ellos, y por lo tanto, debe centrarse en aspectos que puedan mejorarse; debe realizarse con propósitos claros y prácticos; debe describir la CV de manera que sea posible avanzar hacia estados positivos; y debe interpretarse desde un enfoque del ciclo vital.
- La medición de la CV valora el grado en que las dimensiones de la vida contribuyen a una vida plena e interconectada, por lo que debe abarcar un amplio rango de dominios vitales que den cuenta de la plenitud e interconexión en la vida.
- La medición de la CV se realiza en los ambientes importantes para la persona; donde vive, trabaja y se divierte, con lo que se asume un enfoque ecológico que considera al individuo en interacción con sus contextos vitales y donde se interpretan los resultados en relación con el contexto del sujeto.
- La medición de la CV se basa en experiencias humanas comunes a todos los sujetos y en experiencias vitales únicas, individuales. Para esto, resulta necesario utilizar mediciones objetivas y subjetivas (con componentes cognitivos y afectivos); y métodos cualitativos y

cuantitativos; con lo que se logrará valorar las dimensiones e indicadores clave que reflejen las experiencias vitales individuales o de un grupo cultural.

1.5.2 Estrategias de evaluación de la Calidad de Vida

A partir de las diversas definiciones del concepto, se han desarrollado diferentes sistemas para evaluar la CV, existiendo, por un lado, estrategias que ponen énfasis en factores posibles de ser medidos desde un punto de vista objetivo, y por el otro, métodos basados en la naturaleza subjetiva del constructo, y que por lo tanto, defienden abordajes que puedan acercarse de mejor manera a la experiencia del propio individuo. Así, según Gómez-Vela (2004), los enfoques de evaluación de la CV se pueden clasificar en:

a) Enfoques Cuantitativos

Los enfoques cuantitativos se refieren a estrategias que intentan operacionalizar el concepto con indicadores sociales, psicológicos y ecológicos (Dennis, et al., 1993).

- *Indicadores sociales:* Estadísticos normativos referidos a condiciones sociales objetivas, que permiten conocer el nivel de bienestar comparando la posición de una persona respecto a la población en general. Dentro de sus ventajas se encuentran: proporcionan información concisa, comprensiva y juicios equilibrados sobre diversos aspectos de la sociedad, lo cual resulta de utilidad para medir la CV colectiva; permiten identificar desigualdades sociales o económicas; entregan información sobre la calidad de los programas y servicios, en la medida que éstos modifican los resultados de los indicadores sociales; poseen validez externa; y, al proporcionar información respecto al bienestar de una población, pueden utilizarse para diseñar políticas públicas. Sin embargo, su desventaja es que no contemplan la dimensión subjetiva de la CV, impidiendo conocer la perspectiva de los individuos.
- *Indicadores psicológicos:* Abarcan las experiencias y reacciones subjetivas del individuo ante sus circunstancias vitales, intentando conocer su satisfacción personal o su bienestar psicológico, desde perspectivas globales o en relación con diferentes dominios relevantes. Dentro de los instrumentos de este tipo se encuentran las escalas multidimensionales, que se centran en las reacciones subjetivas de los

sujetos ante experiencias vitales. Los elementos positivos de estas estrategias son, por un lado, la consideración de la perspectiva del individuo, y por el otro, el que los resultados obtenidos dan cuenta de estabilidad en el tiempo. No obstante, el uso de estos métodos como única fuente de información resulta poco fiable pues presentan problemas de validez y de generalización.

- *Indicadores ecológicos:* Consideran relevante la información relativa a los recursos del individuo y las demandas del ambiente en el que vive, respondiendo al Modelo de Bondad de Ajuste, mediante el Análisis de Discrepancia. Dicho modelo plantea que la CV no depende de factores psicológicos o sociales, sino que resulta de la discrepancia entre los recursos de la persona y los factores estresantes que encuentra a su alrededor.

b) *Enfoques Cualitativos*

Son métodos utilizados por quienes consideran que la CV es un constructo que no puede ser medido, dada su complejidad, carácter subjetivo, y su variabilidad en términos personales, culturales e históricos. En este escenario, buscan una visión global del bienestar de los sujetos basándose en sus propias narraciones y discursos, mediante miradas longitudinales, naturalistas y no intrusivas. Según Peter (1997), esto permite comprender los aspectos más subjetivos de los individuos; mantener una visión holística de la vida; y, contextualizar los resultados aportando información sobre la relación entre el individuo y su entorno. Sin embargo, estas estrategias presentan problemas de fiabilidad y generalización de resultados.

A partir de lo expuesto, se advierte que tanto los enfoques cualitativos como cuantitativos presentan elementos positivos y negativos, lo cual ha llevado a los investigadores a adoptar una metodología mixta que permita superar los déficit de cada perspectiva. Dicha metodología corresponde al “*Pluralismo Metodológico*” (Felce, 1997; Schalock, 1996; Terry y Huebner, 1995), el cual mide datos objetivos y subjetivos, combinando estrategias cualitativas y cuantitativas, con el fin de obtener información más completa sobre la CV de los sujetos.

De esta manera, el Pluralismo Metodológico responde a la necesidad de evaluar diferentes dimensiones, distintos ámbitos, diversos niveles, y donde es necesario incluir elementos culturales, del ciclo vital, experiencias subjetivas y

datos objetivos. Sólo mediante la utilización de diversas técnicas y estrategias de evaluación será posible abarcar todos los aspectos involucrados en la CV de un individuo (Schalock, 2004; Schalock y Verdugo, 2003; Verdugo y Schalock, 2006).

La necesidad de este Pluralismo Metodológico puede apreciarse claramente cuando se reconocen los diferentes papeles que juega la persona, quienes están más cerca de ella y su entorno, en la CV de un individuo. Estos diversos roles e influencias requieren que la CV sea valorada en todos los sistemas en los que está inserto el sujeto y para esto se vuelve necesario utilizar múltiples estrategias de evaluación (Schalock y Verdugo, 2003).

2 CALIDAD DE VIDA EN EL GRUPO DE EDAD Y EN EL CONTEXTO DE ESTUDIO

2.1 Calidad de Vida en Adolescentes

Luego de revisar los elementos centrales del constructo CV, resulta necesario identificar los aspectos que caracterizan la utilización de este concepto en la población adolescente. Lo anterior, tomando en cuenta que las necesidades, aspiraciones e ideales relacionados con la CV varían en función de la etapa evolutiva, y además, que las personas que se encuentran en esta fase del desarrollo comparten experiencias objetivas particulares, las que pueden determinar el nivel de satisfacción con sus vidas (Gómez-Vela y Sabeh, 2000).

En primer lugar, Gómez-Vela y Verdugo (2006) hacen referencia a la utilidad del constructo en el estudio de esta etapa del ciclo vital, planteando que los diferentes procesos, cambios y desafíos que deben enfrentar los adolescentes, tanto en el ámbito personal como social, pueden afectar la CV que experimentan. Así, el autoconcepto, la autoestima, la madurez psicológica, las relaciones con el sexo opuesto o la aceptación del grupo de pares, pueden influir positiva o negativamente en la CV (Arnett, 1999; Bradley y Corwyn, 2004; Dew y Huebner, 1994; Gilman y Huebner, 2006; Gómez-Vela, 2007; Hawkins, Hawkins y Seeley, 1992; Raphael, Rukholm, Brown, Hill-Bailey y Donato, 1996; Suldo y Huebner, 2006; Terry y Huebner, 1995).

Lo anterior se ha visto corroborado por estudios que dan cuenta de relaciones positivas entre satisfacción vital y autoconcepto, extraversión, aceptación social, expectativas de logro, autoeficacia, madurez psicológica y

autoestima (Gilman y Huebner, 2006; Gómez-Vela, 2007; Huebner, Gilman y Laughlin, 1999; Proctor, Linley y Maltby, 2009b; Suldo y Huebner, 2006); y, por el contrario, relaciones negativas entre el bienestar percibido por los adolescentes y neuroticismo, síntomas depresivos, soledad, estrés, ansiedad y afecto negativo durante esta etapa de la vida (Gilman y Huebner, 2006; Gilman, Huebner y Laughlin, 2000; Gómez-Vela, 2007; Huebner, 1991a; Huebner y Dew, 1996; McCullough, Huebner y Laughlin, 2000; Proctor, et al., 2009b; Suldo y Huebner, 2006).

De manera adicional, e independiente de los procesos y cambios que los adolescentes viven durante este período, el nivel de satisfacción que experimentan con su vida influye en la forma de enfrentar situaciones conflictivas propias de su edad (por ejemplo, las relaciones con el otro sexo, la independencia del seno familiar, el futuro laboral, u otros eventos estresantes), y al mismo tiempo, podría intervenir en la presencia o ausencia de conductas de riesgo, tales como, consumo de drogas, conductas violentas, embarazos no deseados, entre otras (Raphael, et al., 1996; Suldo y Huebner, 2004).

En este escenario, resulta evidente la utilidad y, más aún, la necesidad de investigar respecto a la CV de los adolescentes. Sin embargo, y a pesar de que el estudio científico de este concepto comenzó en los años 60 del siglo pasado, recién 30 años después surgió un interés genuino y serio por aplicar los conocimientos adquiridos a la investigación de la CV durante la adolescencia. Así, mientras existen múltiples investigaciones orientadas al estudio de este constructo en otros grupos de población, en la adolescencia estos desarrollos son escasos y recientes (Ariksson-Schmidt, et al., 2007; Casas, et al., 2000; Gómez-Vela, 2007; Gómez-Vela y Verdugo, 2006; Huebner, 2004; Wallander y Schmitt, 2001).

En este sentido, Montañez (2007) plantea que existirían tres ámbitos en los que se han llevado a cabo evaluaciones relevantes del concepto de CV en la infancia y adolescencia. Estos son: el ámbito social, el sanitario, y en menor medida, el educativo. En el primero de ellos, la autora señala que se han realizado estudios para determinar las condiciones de vida de los menores, destacando las investigaciones de UNICEF, orientadas a la satisfacción de las necesidades básicas de niños, niñas y adolescentes, y el cumplimiento de sus derechos.

Por su parte, desde el ámbito sanitario, tal como se señaló previamente, se ha desarrollado el concepto “CV Relacionada con la Salud”, a partir del cual se han llevado a cabo importantes aportes en relación al bienestar de los menores, especialmente en lo que respecta a enfermedades crónicas. En este

sentido, Montañez (2007) refiere que ha sido este ámbito el que, en mayor medida, ha intentado resolver la escasez de instrumentos existentes para evaluar la CV de niños, niñas y adolescentes, desarrollando escalas y cuestionarios orientados a conocer el bienestar asociado a la salud de los menores desde su propio punto de vista, y no sólo tomando en cuenta la información proporcionada por sus padres. Sin embargo, la mayoría de los instrumentos elaborados desde este ámbito están orientados a menores en situación de enfermedad, por lo que no son aplicables a la población adolescente general (Wallander y Schmitt, 2001).

Finalmente, Montañez (2007) refiere que los aportes al estudio de la CV en la infancia y adolescencia desde el ámbito educativo han sido extremadamente limitados, lo cual será analizado con mayor profundidad en el siguiente apartado.

2.2 Calidad de Vida en el contexto escolar

El concepto CV ha sido utilizado en el ámbito educativo sólo durante los últimos años (Gómez-Vela y Sabeh, 2000; Muntaner et al., 2010, Raphael, 1999; Schalock, 1996; Verdugo, 2009), lo cual ha llevado a que su utilidad en este contexto aún no haya sido completamente vislumbrada (Schalock y Verdugo, 2003).

Lo anterior ha sido explicado por Hegarty (1994) señalando que, en términos generales, la escolaridad se concibe como una etapa sin identidad propia, cuya finalidad esencial es servir de transición y preparación para la vida adulta. Asimismo, este autor plantea que otra razón que explica el bajo impacto del concepto en el ambiente educativo es que las reformas que se han llevado a cabo durante los últimos años en esta área, se han relacionado con aspectos estructurales y organizativos de las escuelas, dejando de lado las intervenciones relacionadas con las experiencias de los alumnos.

Sin embargo, resulta necesario señalar que a pesar de que el concepto CV no ha sido ampliamente utilizado en el ámbito educativo, algunos elementos vinculados a él ya han sido puestos en práctica en ese escenario. Esto se explica porque muchos de los avances en el contexto escolar, referidos a la forma de entender la educación, y principalmente, a la manera de abordar las necesidades educativas especiales, han implicado cambios que van en la misma línea de los progresos en el ámbito de la CV. Así, los cuestionamientos llevados

a cabo respecto a la educación han promovido la adopción de modelos y estrategias orientadas a aumentar la CV de los alumnos (Verdugo, 2009).

Dentro de estos avances se encuentra el cambio en la política educativa iniciado en 1980, donde se comienza a poner atención a los efectos de las escuelas y los factores asociados a su eficacia. Así, las dificultades escolares dejan de tener su única explicación en las características de los alumnos y se empiezan a buscar responsabilidades en la escuela, intentando identificar elementos de las mismas, que se vinculen a resultados positivos (Reynolds, 1992). Posteriormente, durante los años 90 del pasado siglo, los cambios en educación se vuelven más profundos y se comienza a cuestionar la relevancia y aceptabilidad social de los resultados educativos, los beneficios que suponen para los estudiantes y sus entornos, y el grado de incidencia sobre la CV de los alumnos (Schalock y Verdugo, 2003).

Por otra parte, los progresos en la normalización e inclusión de los menores con necesidades educativas especiales también han contribuido a acercar el modelo de CV al ámbito escolar (Verdugo, 2009). Dichos avances se han ido desarrollando desde los años 60 del siglo pasado (Álvarez Pérez, 1995; Bautista, 1991), incrementándose y haciéndose más profundos con el Informe Warnock (1978) realizado en Inglaterra. Este informe planteó la necesidad de iniciar un movimiento integrador en las escuelas, el cual debía fomentar los mismos fines educativos para todos los alumnos, intentando terminar con la segregación de algunos estudiantes.

Así, se propuso una escuela diversa, normalizada e integrada, lo que fue ratificado en la Declaración de Salamanca, en el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (Schalock y Verdugo, 2003). En dicha instancia se planteó que los establecimientos educacionales debían reconocer y responder a las diversas necesidades de sus alumnos, disponiendo de un continuo de apoyos y servicios para satisfacerlas. Asimismo, se abordó la necesidad de implementar nuevas técnicas educativas que estimularan y apoyaran la participación de todos los miembros de la clase, otorgando a las relaciones sociales y a los objetivos afectivos, la misma importancia que tienen los logros académicos (Ainscow, 1999). Adicionalmente, se puso énfasis en las necesidades y experiencias particulares de los estudiantes, y en promover la aceptación de las diferencias individuales (Schalock y Verdugo, 2003).

Del mismo modo, el modelo de CV se articula de manera positiva con el concepto de “*educación integral*” que comienza a utilizarse en el ámbito escolar, el cual, según Schalock y Verdugo (2003), está orientado a un desarrollo global de los estudiantes, donde no sólo se aborden aspectos estrictamente

académicos, sino que también se trabajen elementos asociados a su bienestar global, con objetivos útiles para la vida en general. De esta manera, todos los elementos que se dirigen a una educación integral, tales como un currículum abierto y flexible, y una mirada longitudinal y sensible ante el desarrollo de los individuos, entre otros, también van en la línea de los planteamientos relativos a la CV de los estudiantes (Schalock y Verdugo, 2003).

Asimismo, las propuestas surgidas desde la “*educación intercultural*” han acercado el modelo de CV al mundo escolar, ya que este enfoque tiene como objetivo proporcionar al alumnado las competencias sociales necesarias para sus relaciones con los demás, así como el enriquecimiento multicultural propiciado por intercambios variados de comunicación y cooperación con otros (Morales, 2000). Así, esta práctica educativa pretende formar una competencia cultural que capacite a los estudiantes a desenvolverse en la sociedad actual.

Otro elemento que fomentó el cambio en la manera de concebir la educación fue la Declaración Universal sobre los Derechos de los Niños, la cual en el año 1989 proclamó una serie de derechos relativos a la educación de los menores. En esta instancia se señala que dentro de los objetivos de la educación se encuentra el desarrollo de la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades, el inculcar valores y la preparación para asumir una vida responsable en la comunidad (ONU, 1989).

Todos los planteamientos señalados previamente se relacionan con el modelo de CV en la medida que, al proponer una educación que responde a lo que cada alumno necesita, y al fomentar la enseñanza de aprendizajes significativos (y no sólo vinculada al rendimiento académico), reconocen la importancia de las experiencias y percepciones de los estudiantes, siendo necesario abordar el grado de satisfacción que ellos experimentan con sus vidas para advertir los apoyos que requieren, planificar estrategias y metas individualizadas, evaluar los resultados de las intervenciones, y proponer cambios en la estructuración del sistema educativo (Verdugo, 2009). Así, evaluar la CV de los alumnos se vuelve fundamental para valorar el éxito o fracaso de la educación, y para obtener evidencias concretas que orienten los pasos a seguir. A partir de lo anterior, el modelo de CV proporciona una referencia base y una guía conceptual para la realización de cambios curriculares, mejorar la planificación escolar y desarrollar otras transformaciones en los centros educativos, permitiendo además, orientar los esfuerzos hacia las verdaderas necesidades y deseos de los alumnos (Verdugo, 2009).

A pesar de todos estos factores que acercan el modelo de CV al ámbito educativo, hasta hace algunos años apenas habían desarrollos teórico-prácticos del concepto en este contexto, no existiendo un verdadero interés por conceptualizar la CV desde la escuela (Gómez-Vela, 2007). Así, sólo se había intentado medirla utilizando aproximaciones que se limitaban a la elaboración de instrumentos de evaluación sin fundamento teórico, y en los que además, se presentaban diversos problemas (Schalock y Verdugo, 2003).

Afortunadamente, en España esta situación ha cambiado en los últimos años, haciendo que la investigación sobre CV vaya mostrando cada vez más actividad y se vayan produciendo importantes avances (Verdugo, 2009). Entre dichos avances, cabe destacar el trabajo de Gómez-Vela (2004, 2007; Gómez-Vela y Verdugo, 2009), quien llevó a cabo una revisión de los diferentes modelos e instrumentos de evaluación de la CV, tanto los dirigidos a la población adolescente, como los generados desde el ámbito escolar, para luego proponer un enfoque teórico-práctico que fundamenta la creación de una nueva escala de medición de la CV adolescente. Todo lo anterior será abordado más adelante.

2.3 Antecedentes de la aplicación del Modelo de Calidad de Vida en la adolescencia y/o en el contexto escolar: Modelos conceptuales e instrumentos

Inicialmente, la aplicación del modelo de CV en la adolescencia y/o en el contexto escolar daba cuenta de un marcado énfasis en la detección de síntomas psicopatológicos, vinculando la satisfacción vital con variables tales como ansiedad, autoestima, depresión y afecto negativo. Únicamente en una segunda etapa, cuando se adoptó una concepción más amplia del bienestar referida no sólo a la ausencia de síntomas psicopatológicos, los acercamientos a la CV de los adolescentes comenzaron a incluir medidas directas de la satisfacción experimentada por ellos (Gómez-Vela, 2004).

Sin embargo, este cambio en la definición de bienestar no incentivó el desarrollo de una amplia gama de instrumentos de medición de la CV en este grupo etario. Lo anterior se advierte, por ejemplo, en la revisión realizada por Gilman y Huebner en el año 2000, respecto a los instrumentos de evaluación de la CV en la adolescencia. Dicha revisión sólo encontró cinco escalas para medir la satisfacción vital durante esta etapa del desarrollo, a las que se agregan otros tres instrumentos elaborados desde el ámbito escolar (Gómez-Vela, 2004; Gómez-Vela y Verdugo, 2004).

Relacionado con lo anterior, y como una de las razones para explicar la escasez de instrumentos que evalúen la CV en esta etapa del ciclo vital, Schalock y Verdugo (2003) refieren que existiría una dificultad adicional en el estudio de la CV de adolescentes, la cual tiene que ver con la capacidad de comprensión y expresión oral y escrita, y el nivel de desarrollo cognitivo de este grupo de individuos. La dificultad radica en que las destrezas mencionadas pueden no estar completamente desarrolladas durante la adolescencia, haciendo más compleja la creación de nuevas estrategias de medición.

Además de la escasez de instrumentos, otro problema que presenta el estudio de la CV en la adolescencia es que las escalas existentes dan cuenta de serias limitaciones (Gómez-Vela, 2004). Dentro de las deficiencias encontradas se señala que algunas son unidimensionales, otras son sólo subjetivas, hay instrumentos que presentan propiedades psicométricas limitadas, otras veces surgen desde la investigación con poblaciones adultas, y en muchos casos, dan cuenta de fuertes incoherencias respecto a la definición actual del concepto. Todo lo anterior lleva a que el impacto del constructo en la mejora de las condiciones de vida de los adolescentes sea todavía muy escaso (Gómez-Vela y Verdugo, 2006).

A pesar de todas estas dificultades en la aplicación del constructo CV en la población adolescente, y aunque muchos de los acercamientos que se han llevado a cabo presentan importantes limitaciones, es posible mencionar algunas investigaciones relacionadas con la CV, donde se abordan aspectos como la satisfacción vital o el bienestar de los adolescentes. Dichas investigaciones pueden dar cuenta de la manera en que ha sido abordado el tema en esta etapa del ciclo vital.

Para esto, resulta útil organizar los modelos conceptuales de CV y los instrumentos de evaluación utilizados para medirla durante la etapa adolescente, de acuerdo a los planteamientos de Huebner (2004). Este autor propone la existencia de tres tipos de modelos conceptuales, los cuales se presentan a continuación en un cuadro resumen que incluye algunos instrumentos para ejemplificar cada tipo. Posteriormente dichos instrumentos serán abordados con mayor profundidad (Tabla 20).

Tabla 20: Modelos conceptuales a la base de los instrumentos de evaluación de CV en la adolescencia.

Modelo Conceptual	Instrumento	Año	Autor(es)
Modelos Globales	Satisfaction with Life Scale (SWLS)	1985	Diener, Emmons, Larsen y Griffin
	Students' Life Satisfaction Scale (SLSS)	1991	Huebner
Modelos Generales	Perceived Life Satisfaction Scale (PLSS)	1989	Adelman, Taylor y Nelson
	Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (MSLSS)	1994	Huebner
Modelos Multidimensionales	The Quality of School Life Scale (QSL)	1976	Epstein y McPartland, con versiones posteriores de Williams y Batten (1981) y de Ainley, Batten y Millar (1984)
	Comprehensive Quality of life Scale - School Version (Grades 7-12) (ComQoLS5)	1991	Cummins
	The Quality of Student Life Questionnaire (QSL.Q)	1994	Keith y Schalock
	Cuestionario de evaluación de la Calidad de Vida de alumnos de educación secundaria obligatoria	2004	Gómez-Vela y Verdugo

2.3.1 Modelos Globales

Corresponden a modelos unidimensionales en los que se plantea que es necesario evaluar la satisfacción con la vida mediante una única puntuación, sin hacer referencia a dominios vitales concretos, sino mediante preguntas del tipo “*Me siento satisfecho con mi vida*”.

Una perspectiva global de la satisfacción con la vida está a la base de la “*Satisfaction with Life Scale*” (SWLS), instrumento elaborado por Diener, Emmons, Larsen y Griffin en 1985, el cual estaba orientado inicialmente a adultos, pero luego comenzó a utilizarse con adolescentes, obteniendo garantías psicométricas apropiadas. Se trata de un autoinforme que evalúa la satisfacción con la vida de manera global, mediante cinco ítems, con siete opciones de respuesta tipo Likert (desde total desacuerdo a total acuerdo). La satisfacción con la vida resulta de la suma de las puntuaciones obtenidas en cada ítem,

dividida por el número de preguntas. A mayor puntuación total, mayor satisfacción con la vida (Gómez-Vela, 2004).

Asimismo, la “*Students’ Life Satisfaction Scale*” (SLSS) fue creada por Huebner en 1991, para evaluar la satisfacción vital global de escolares de entre 8 y 14 años. Esta escala se compone de siete ítems, con formato de respuesta tipo Likert de seis opciones, que van desde total desacuerdo a total acuerdo, por lo que las puntuaciones oscilan entre 7 y 42 puntos (Dew y Huebner, 1994; Huebner, 1991b, 1994).

2.3.2 Modelos Generales

Al igual que los enfoques anteriores, los modelos generales refieren que la evaluación de la satisfacción con la vida debe ser unidimensional, y por lo tanto, entregar una única puntuación. Sin embargo, a diferencia de los enfoques anteriores, en este caso la puntuación debe ser obtenida mediante la suma de la satisfacción experimentada en diversos dominios vitales. Un ejemplo de instrumentos de evaluación elaborados desde esta perspectiva es la “*Perceived Life Satisfaction Scale*” (PLSS), la cual fue creada por Adelman, Taylor y Nelson, en 1989, para ser aplicada a individuos de entre 8 y 18 años (Adelman, Taylor y Nelson, 1989; Casas, et al., 2000; Dew y Huebner, 1994).

Esta escala recopila información respecto al grado de satisfacción con la vida de niños y adolescentes, en cinco ámbitos: bienestar físico y material, relaciones familiares de amistad y vecindad, ambiente escolar, desarrollo personal, y actividades de ocio y tiempo libre (Adelman, et al., 1989; Casas, et al., 2000; Dew y Huebner, 1994). Adicionalmente, incluye ítems para evaluar la satisfacción general y la felicidad (Gómez-Vela, 2004).

Este instrumento está compuesto por 19 ítems, cada uno de los cuales debe ser contestado en dos dimensiones: la primera, con seis opciones de respuesta tipo Likert, evalúa la importancia del ítem para el adolescente; y la segunda, con tres alternativas de respuesta, mide el grado de satisfacción experimentado en ese ámbito. A partir de esto, la satisfacción vital resulta de la suma de la importancia y la satisfacción experimentada en diferentes dominios (Gómez-Vela, 2004).

2.3.3 Modelos Multidimensionales

Estos modelos plantean que resulta más útil registrar informaciones diferenciadas sobre el nivel de satisfacción experimentado por una persona en diversos dominios relevantes de su vida, ya que esto contribuirá a identificar las áreas más necesitadas y planificar intervenciones específicas para ellas.

Como se señaló anteriormente, la perspectiva multidimensional ha logrado imponerse en el ámbito de la CV y la satisfacción vital, por lo que existe un mayor número de enfoques e instrumentos elaborados desde este punto de vista, algunos de los cuales dan cuenta de desarrollos teóricos más elaborados, por lo que serán abordados con mayor profundidad:

a) *Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (MSLSS)*

Esta escala fue creada por Huebner en 1994, partiendo de la definición de “*satisfacción con la vida*” como una evaluación global que la persona hace sobre su propia vida. En este sentido, el autor refiere que la investigación sobre este constructo en niños y adolescentes se ve entorpecida debido a que los instrumentos existentes para su evaluación, se limitan a mediciones unidimensionales que abordan la satisfacción vital de manera general o global (Huebner, Laughlin, Ash y Gilman, 1998).

A partir de lo anterior, y luego de algunas revisiones de versiones anteriores, el autor elabora una escala que proporciona un perfil multidimensional de la satisfacción con la vida de niños y adolescentes, tomando en cuenta áreas vitales relevantes. Dicha escala consiste en un cuestionario autoinformado, compuesto por 40 ítems dirigidos a individuos de entre 8 y 18 años, donde se abordan cinco dominios vitales: familia, amigos, escuela, lugar de residencia, y sí mismo. El formato de respuesta es una escala tipo Likert de cuatro alternativas (nunca; a veces; a menudo; casi siempre), donde las puntuaciones elevadas dan cuenta de altos niveles de satisfacción con la vida (Huebner, 2001).

La puntuación en cada dominio se obtiene sumando los resultados de los ítems que lo componen y dividiendo dicha suma por el número de ítems. Con esto, se pueden identificar los ámbitos en que existe menor satisfacción con la vida, e intervenir en ellos de manera específica para cada sujeto. Adicionalmente, esta escala permite obtener una puntuación total de satisfacción con la vida, sumando los resultados de cada dominio y dividiéndolos por cinco (Huebner, 2001).

b) *The Quality of School Life Scale (QSL)*

En 1976, Epstein y McPartland crearon The Quality of School Life Scale, instrumento que indaga respecto a las experiencias de los estudiantes en cuestiones escolares, contemplando tres dimensiones: la satisfacción con la escuela en general; su compromiso con las tareas escolares; y, sus actitudes hacia los profesores (Mok y Flynn, 2002a). Según Gómez-Vela (2004), esta escala sólo permite conocer las percepciones de los alumnos respecto a lo que viven en la escuela, sin posibilitar el abordaje de todos los elementos asociados a la CV.

En este escenario, durante los años 80 se elaboró una nueva versión (Williams y Batten, 1981), la cual fue diseñada para evaluar la CV escolar desde la experiencia individual de cada alumno, atendiendo a seis dominios: afecto general (que incluye sentimientos de felicidad y bienestar asociados al colegio); afecto negativo (aborda sentimientos de depresión y soledad); estatus o valor dentro del grupo social; identidad y percepción del crecimiento personal; oportunidades para la formación y posterior satisfacción de demandas sociales; y, actitudes hacia los profesores (Mok y Flynn, 2002a).

Posteriormente, en 1984, Ainley, Batten y Miller revisaron esta escala y descubrieron la existencia de siete factores en lugar de los seis señalados por sus autores. De esta manera, el instrumento daba cuenta de dos dimensiones generales y cinco dominios específicos. Dentro de las primeras se encuentra: afecto general (sentimientos generales positivos respecto a la escuela) y afecto negativo (sentimientos generales negativos hacia la escuela). Por su parte, los dominios específicos se refieren a: lugar ocupado por el alumno dentro del grupo; identidad; disponibilidad y apoyo por parte de los profesores; oportunidades futuras creadas a partir de la formación escolar; y, percepción de los logros escolares (Mok y Flynn, 2002a).

Dicho instrumento está compuesto por 40 ítems, todos los cuales tienen el mismo encabezado ("*La escuela es un lugar donde...*"). Las respuestas son de tipo Likert, con cinco alternativas, donde las puntuaciones inferiores indican actitudes negativas hacia el ámbito escolar, exceptuando la escala de sentimientos negativos, en la que los valores son inversos (Mok y Flynn, 2002b; Mok y McDonald, 1994).

Posteriormente, se han llevado a cabo estudios para validar la escala, confirmando su estructura factorial y sus propiedades psicométricas. En ellos se ha comprobado que la escala evalúa el bienestar de los estudiantes, tomando en cuenta, principalmente, las percepciones de los propios alumnos surgidas desde sus antecedentes y experiencias personales, tanto en la escuela, como en otros

contextos relevantes de sus vidas (Mok y McDonald, 1994). A partir de esto, Mok y Flynn (2002b) han propuesto un modelo que pretende dar cuenta de cómo la CV escolar se encuentra determinada por diferentes elementos.

Dentro de los aspectos que influyen en la CV escolar, estos autores mencionan los antecedentes y características demográficas de los alumnos; la motivación académica de los estudiantes; sus expectativas de desarrollo a partir de la escuela; y, el currículo escolar y ambiente en la sala de clases. En este escenario, se plantea que tanto el género como el ambiente en la sala de clases tienen un efecto directo en la CV escolar, y que las expectativas de desarrollo de los estudiantes, ejercen su influencia en la CV escolar al afectar la percepción que los escolares tienen del ambiente que viven en las aulas (Mok y Flynn, 2002b).

c) *Comprehensive Quality of Life Scale - School Version (Grades 7-12): ComQoLS5*

Esta escala ha sido desarrollada principalmente por R. Cummins, quien plantea que los enfoques e instrumentos elaborados para evaluar la CV, no han sido diseñados siguiendo los principios concebidos por la literatura relativa a este constructo. Debido a esto, el autor creó la “*Comprehensive Quality of Life Scale*”, la cual sí toma en cuenta estos principios, referidos al carácter multidimensional del concepto; la consideración del grado de importancia que los individuos conceden a cada dimensión; y la necesidad de abordar tanto variables objetivas como subjetivas para obtener una mirada completa de la CV de una determinada persona. Esta escala ha sido publicada en distintas versiones, considerando las características de diferentes grupos de población: una dirigida a adultos, otra para adultos con discapacidad intelectual y una tercera versión dirigida a adolescentes de entre 11 y 18 años (Cummins, et al., 1994).

Para el desarrollo de la escala, se revisaron diferentes publicaciones relacionadas con el tema, encontrando diversas variables que apuntaban a distintos aspectos de la CV. Dichas variables se clasificaron en siete dominios (bienestar material; salud; productividad; intimidad; seguridad; presencia en la comunidad; y bienestar emocional), comprobándose que éstos abarcaban la gama completa de elementos relativos a la CV (Cummins, et al., 1994) (Tabla 21).

Tabla 21: Dominios de CV considerados en la ComQoL (Cummins, 1991)

Dominios	Indicadores Objetivos	Indicadores Subjetivos
Bienestar material	Bienestar material	Tener dinero
	Condiciones de vida	Buenas condiciones de vida
	Ingresos disponibles	Seguridad financiera
	Nivel socioeconómico	
Salud	Salud física	Percepción de salud
Productividad	Productividad	Tener trabajo
	Trabajo	Hacer cosas
	Crecimiento y desarrollo personal	Aprender cosas nuevas
Intimidad	Familia	Tener familia
	Amigos	Tener amigos
Seguridad	Seguridad	Sentimientos de seguridad
	Privacidad	Tener privacidad
	Control	Sentimientos de control
Presencia en la comunidad	Clase social	Sentimiento de ser parte de la comunidad
	Educación	
	Status de trabajo	Sentirse rodeado de gente fuera de la casa
	Integración en la comunidad	
	Desenvolvimiento en la comunidad	
Bienestar emocional	Satisfacción general	Sentirse feliz
	Ocio	Sentirse energético
	Energía	Uso del tiempo libre

Luego de seleccionar las variables más consistentes con cada dominio, se procedió a elaborar una escala multidimensional de medición de la CV, la cual está compuesta por 35 ítems, divididos en dos partes o dimensiones. La primera de ellas evalúa la CV objetiva mediante preguntas relativas a la frecuencia con que los adolescentes desarrollan actividades relacionadas con cada dominio; y la segunda, mide la CV subjetiva, con indicadores idiosincráticos. Esta última se encuentra dividida en dos subescalas para lograr medir, por un lado, el grado de satisfacción que las personas experimentan con cada variable; y por el otro, la importancia que los individuos le otorgan a cada una. Las puntuaciones obtenidas en las escalas de satisfacción e importancia se combinan para dar

cuenta de los resultados subjetivos en cada dominio (Cummins, 1997a; Cummins, et al., 1994).

A partir de la aplicación de este instrumento, el autor plantea que las diferencias en los resultados de CV objetiva y subjetiva dan cuenta de la independencia de estos enfoques, haciendo evidente la necesidad de incorporar ambos a la hora de evaluar la CV de cualquier sujeto (Cummins, 2000; Cummins, et al., 1994).

En este escenario, Cummins intenta una comprensión teórica integrada del constructo, que contemple elementos objetivos y subjetivos, para lo cual plantea que el concepto CV existe de dos formas muy diferentes: por un lado, mediante características objetivas que pueden ser observadas y medidas en el dominio público a través del cálculo de frecuencias o mediante propiedades físicas cuantificables; y por otro lado, en dominios subjetivos que existen sólo dentro de la consciencia de la persona involucrada y que pueden ser verificados únicamente a través de sus respuestas (Cummins, 2005b).

A partir de esto último, el autor retoma el concepto de “*bienestar subjetivo*”, definido como una evaluación global de la CV de una persona, y que responde a criterios elegidos por el propio individuo (Atienza, et al., 2000; Dew y Huebner, 1994; Diener, 1984). Así, plantea que este bienestar subjetivo presenta un sistema homeostático que regula y mantiene sus niveles dentro de rangos habituales para cada sujeto, y señala que dicha homeostasis se produce debido al elevado nivel de abstracción y la escasa especificidad de este constructo, lo cual lleva a que elementos objetivos puntuales no logren modificarlo. Gracias a este sistema, los individuos lograrían mantener percepciones positivas respecto a ellos mismos y sus vidas (Cummins, 2000; Perry y Felce, 2005).

Esta homeostasis se mantendría en condiciones ambientales relativamente normales, permitiendo un funcionamiento adecuado en diferentes circunstancias, lo cual explicaría la escasa relación entre indicadores objetivos y subjetivos de CV. Sin embargo, si se sufren cambios bruscos en las condiciones objetivas, o si se experimentan situaciones ambientales muy negativas de manera crónica, el sistema homeostático puede romperse y dejar de mantener el bienestar subjetivo estable. En estas circunstancias, la CV objetiva comenzaría a influir en la CV subjetiva, por lo que se apreciaría una alta correlación entre los indicadores de una y otra (Cummins, 2000; Perry y Felce, 2005).

A partir de este modelo, el autor insiste en la necesidad de considerar siempre los aspectos objetivos y subjetivos de la CV, planteando que es insuficiente una evaluación que sólo tome en cuenta los elementos subjetivos. Lo anterior debido a que gracias al sistema homeostático que interviene en el

bienestar subjetivo, éste último se constituye como un indicador poco sensible, ya que puede mantenerse en niveles adecuados, incluso cuando las condiciones objetivas de vida no sean las mejores. Por el contrario, si sólo se evalúa el bienestar objetivo, justificándose en la escasa variación del bienestar subjetivo, resultará imposible advertir un quiebre del sistema homeostático, lo que llevará a que los cambios en el entorno orientados a mejorar la CV de la persona no tengan mayores repercusiones en su sensación de bienestar (Cummins, 2005b).

d) *Quality of Student Life Questionnaire (QSL.Q)*

En 1994, Keith y Schalock elaboraron “*The Quality of Student Life Questionnaire*” (QSL.Q), instrumento que surge de la larga trayectoria de los autores en la investigación sobre CV, y que aborda el constructo desde un punto de vista subjetivo. La escala está compuesta por 40 ítems que evalúan las experiencias vitales de los estudiantes adolescentes en relación con el hogar, la familia, los amigos y la propia satisfacción personal, contemplando cuatro factores: satisfacción con las circunstancias vitales (con énfasis en el ámbito escolar); bienestar; pertenencia social; y, oportunidades para ejercer el control sobre la propia vida (Gómez-Vela, 2004).

Posteriormente, y a partir de los avances en torno a la definición y caracterización del constructo, estos autores han intentado profundizar en la concepción de la CV, lo que los ha llevado a proponer un modelo que articula las distintas dimensiones comprendidas y los diferentes niveles involucrados. Para esto se apoyan en la teoría de sistemas planteada por Bronfenbrenner (1979), y señalan que las personas viven en diferentes sistemas que influyen el desarrollo de sus valores, creencias, comportamientos y actitudes, todos los cuales deben ser comprendidos para un acercamiento integral a la CV de los individuos. De esta manera, en el abordaje de la CV sería necesario incorporar (Keith y Schalock, 2000; Schalock, 2004):

- *El microsistema o contexto social inmediato*: la familia, el hogar, y el grupo de iguales, ámbitos que afectan directamente la vida de la persona.
- *El mesosistema*: el vecindario, la comunidad, las agencias de servicios y las organizaciones, elementos que afectan directamente al funcionamiento del microsistema.
- *Los macrosistemas*: referidos a los patrones culturales más amplios, las tendencias sociopolíticas, los sistemas económicos, todos los cuales afectan los valores, creencias y significados culturales.

Así, según estos autores, resulta fundamental contemplar este constructo desde una perspectiva más amplia que estrictamente individual, ya que sólo de esta manera será posible tener una visión global de la CV de los individuos, integrando diferentes aspectos y ámbitos en los que participan, y pudiendo comprender los predictores o factores causales de una vida de calidad, la cual va más allá de la persona, la familia, la organización, el sistema de prestación de servicios, y la sociedad (Schalock, 2001; Schalock y Verdugo, 2003, 2006).

A partir de estos planteamientos, e intentando llevar a la práctica sus aportes teóricos, Schalock y Verdugo plantean que la evaluación de la CV deberá considerar la existencia de los diferentes sistemas propuestos (Schalock, 2004). Sin embargo, reconocen que dependiendo del propósito de la medición, se podrá poner mayor énfasis en uno de los sistemas, sin olvidar su interacción con el resto. De esta manera, la medición de la CV debería considerar (Schalock y Verdugo, 2003; Verdugo y Schalock, 2006):

- *Microsistema:* La evaluación relativa al microsistema se refiere a una valoración personal, de naturaleza subjetiva, que da cuenta del grado de satisfacción de la persona respecto a los diferentes indicadores de cada una de las dimensiones de CV. Adicionalmente, este tipo de evaluación permite medir la importancia relativa de las dimensiones de CV para cada sujeto, pudiendo asignarse valores a los respectivos dominios.

En términos generales, estas mediciones presentan resultados estables en el tiempo, lo cual puede explicar su baja correlación con los niveles de conducta objetivos y/o con las circunstancias del entorno, así como la imposibilidad de predecir los resultados a partir de condiciones ambientales. Esto último hace que sea necesario tener en cuenta los resultados en los otros niveles (Cummins, 1996, 1998; Schalock y Verdugo, 2006).

- *Mesosistema:* La medición relativa al mesosistema tiene que ver con la naturaleza objetiva de la CV que para estos autores, corresponde a una evaluación funcional que refleja la interacción de la persona con su entorno próximo (vecindario, comunidad, organizaciones, etc.), proporcionando resultados que predicen la implicación en actividades constructivas, las posibilidades de elección, y el bienestar social y comunitario.

A partir de estas evaluaciones es posible comparar resultados entre grupos y obtener información respecto a los servicios y recursos necesarios para aumentar el nivel de funcionamiento de los individuos. Sin embargo, no resultan suficientes para evaluar la CV de las personas,

pues no todos los componentes de este constructo son medibles de manera objetiva, y, como se ha señalado anteriormente, el nivel de funcionamiento suele tener escasa relación con la satisfacción subjetiva de los individuos.

- *Macrosistema*: Este nivel está referido a las condiciones sociales externas (ambientales) en las que se desenvuelve el individuo, y pueden definirse como medidas normativas que permiten la valoración de las cualidades colectivas de la vida en una determinada nación o comunidad (Andrews y Whitley, 1976).

Estos indicadores fueron utilizados en los primeros intentos por medir la CV de los individuos, pero pronto se advirtieron las carencias de su utilización aislada, referidas a que sólo reflejan un juicio externo de CV basado en las condiciones ambientales del contexto (Campbell, Converse y Rogers, 1976), lo cual lleva a que tengan escasa relación con los otros sistemas en los que se desenvuelve el individuo.

La articulación de estos diferentes sistemas es uno de los pilares del Modelo de CV de Schalock y Verdugo, quienes junto a sus colaboradores, han intentado determinar las dimensiones que conforman este constructo, con el fin de operacionalizar el concepto, posibilitando su aplicación en el ámbito práctico (Schalock y Verdugo, 2003). En este sentido, los autores han desarrollado una de las propuestas de dimensiones de CV más estables, tanto a lo largo del tiempo como entre las diferentes culturas, y con la que coinciden diversos investigadores (Schalock, 1996, 2000).

Dicho modelo contempla ocho dimensiones básicas (relaciones interpersonales, inclusión social, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, bienestar material, bienestar emocional y derechos), las cuales representan el constructo completo de CV. Estas dimensiones están basadas en la teoría y la bibliografía, y satisfacen el criterio de multidimensionalidad del constructo, permitiendo que cualquier elemento relativo a la CV se encuentre dentro de las dimensiones centrales del concepto (Schalock y Verdugo, 2003).

Adicionalmente, las dimensiones de este modelo pueden ser evaluadas a través de diferentes indicadores (Tabla 22), los que abarcan aspectos personales (subjetivos), funcionales (objetivos) y sociales, con lo que se logra incluir en el constructo los sistemas micro, meso y macro, pudiendo obtener una valoración global de todos los niveles que influyen en la CV de los individuos. De esta manera, dicho modelo proporciona una base conceptual y empírica que sustenta la medición y aplicación del constructo, en la cual, las dimensiones e

indicadores de CV permanecen constantes y lo que se modifica es, únicamente, el nivel de medición y los métodos utilizados para evaluarlos (Schalock y Verdugo, 2003).

Tabla 22: Indicadores de CV (Schalock y Verdugo, 2003)

Dimensiones	Microsistema (valoración personal)	Mesosistema (evaluación funcional)	Macrosistema (indicadores sociales)
Bienestar emocional	Autoconcepto		
	Felicidad	Seguridad	Libertad religiosa
	Espiritualidad	Ausencia de estrés	Vida familiar
	Alegría	Libertad de culto	Legislación
	Satisfacción	Apoyos	
	Sentimiento de bienestar		
	Estado de salud mental		
Relaciones interpersonales	Amistad	Interacciones	
	Intimidad	Vida familiar Afectos	Seguridad pública
		Pertenencia a un grupo	
		Apoyos sociales	
		Estado civil	
Bienestar material	Pertenencias	Propiedades	Ayuda económica (seguridad social)
	Ingresos/salario	Oportunidades de empleo	Legislación sobre rehabilitación profesional
	Ahorros	Empleo con apoyo protegido	Nivel socio-económico
	Inversiones		
	Nivel de vida		
Desarrollo personal	Nivel educativo	Planificación centrada en la persona	Legislación sobre igualdad de oportunidades
	Habilidades conductuales adaptativas	Oportunidades de mejora	Legislación/financiación sobre rehabilitación educativa
	Habilidades en actividades de la vida diaria	Oportunidades de desarrollo	Estadísticas educativas
	Actividades instrumentales de vida diaria	Programas educativos y rehabilitados	
	Competencia personal	Tecnología aumentativa	
Bienestar físico	Estado de salud	Atención sanitaria	Estadística sobre vivienda
	Estado nutricional	Rehabilitación física	Seguro de salud
	Movilidad	Alimentación y nutrición	
		Ocio y tiempo libre	

Tabla 22: Indicadores de CV (Schalock y Verdugo, 2003) (Continuación)

Dimensiones	Microsistema (valoración personal)	Mesosistema (evaluación funcional)	Macrosistema (indicadores sociales)
Autodeterminación	Autonomía, autodirección	Oportunidades para la elección/toma de decisiones	Leyes sobre tutores legales
	Control personal	Posibilidad de elección/control personal	Capacitación del consumidor
	Preferencias	Planificación centrada en la persona	
	Elecciones		
Inclusión social		Acceso a la comunidad	
		Entornos libres de barreras	
	Participación en actividades de la comunidad	Entornos normalizados e integrados	
	Círculo de amigos	Oportunidades para la participación en la comunidad	Leyes sobre espacios reservados para personas con minusvalía (alternativas)
	Oportunidades de acceso/participación	Aceptación social	
	Apoyos naturales	Transporte	
	Roles sociales aceptados	Roles	
		Apoyos en la comunidad	
Derechos	Voto	Autocontrol y responsabilidad	Leyes públicas (e.g. ley sobre educación de personas con discapacidad -IDEA-, ley sobre americanos con discapacidad – ADA-, Ley sobre derechos civiles, Legislación sobre derechos humanos)
	Privacidad	Políticas de protección y defensa	
	Autodeterminación	Procesos legales	
	Propiedades	Acceso	
	Valores personales	Defensa, entrenamiento y desarrollo de la autodefensa	
	Sentido de la dignidad		
	Libertad personal		

Respecto a estas dimensiones e indicadores, los autores plantean que la importancia de cada una varía de acuerdo a si el foco de atención está puesto en la persona, la comunidad o la cultura social más amplia; así como también, dependiendo del momento vital en que se encuentre el individuo (Schalock y Verdugo, 2003).

e) *Cuestionario de evaluación de la Calidad de Vida de alumnos adolescentes (CCVA) (Gómez-Vela, 2004)*

Luego de una revisión bibliográfica exhaustiva, tanto del constructo CV como de los instrumentos para su evaluación en la adolescencia, Gómez-Vela consideró necesario crear un marco conceptual sobre CV durante esta etapa del ciclo vital. Lo anterior, basado en la inexistencia de un modelo teórico que sustentara las diferentes escalas de medición encontradas, y en las importantes carencias que presentaban los instrumentos estudiados. Dentro de estas carencias, la autora señala que la mayoría de las escalas no han sido diseñadas de acuerdo a los planteamientos actuales del constructo, lo que se aprecia en que muchas son unidimensionales y que, en general, sólo proporcionan información de carácter subjetivo (Gómez-Vela, 2007; Gómez-Vela y Verdugo, 2004).

Dicho estudio comenzó con la identificación de dimensiones e indicadores del concepto que aparecían con mayor frecuencia en modelos teóricos ya existentes, y que se relacionaban de alguna forma con la adolescencia y el contexto escolar. A partir de esta revisión teórica surgieron siete dimensiones y diversos indicadores (Tabla 23), los cuales fueron corroborados empíricamente en el grupo de adolescentes mediante la aplicación de un cuestionario sobre aspectos relevantes en su vida y el grado de satisfacción que experimentan con ellos. Así, se confirmó que todas las dimensiones seleccionadas en la revisión teórica aparecían mencionadas por los adolescentes al referirse a ámbitos importantes de sus vidas, lo que dio sustento empírico al marco conceptual propuesto, y permitió adecuar los contenidos de las distintas dimensiones a las características de este grupo etario, con el fin de desarrollar un instrumento de evaluación de CV para adolescentes (Gómez-Vela, 2004, 2007; Gómez-Vela y Verdugo, 2009).

El cuestionario está dirigido a alumnos de entre 12 y 18 años, con necesidades educativas especiales y sin ellas (Gómez-Vela y Verdugo, 2009). Es un instrumento compuesto 61 por enunciados ante los que el adolescente debe expresar su grado de acuerdo o desacuerdo, con respuestas tipo Likert con cuatro alternativas (donde uno es “total desacuerdo” y cuatro es “total acuerdo”).

Del total de enunciados, 51 evalúan cada una de las siete dimensiones de CV propuestas en el modelo teórico planteado por la autora, y un ítem por dimensión está formulado en negativo, con el fin de controlar la aquiescencia. Los otros diez enunciados se incluyeron para controlar la deseabilidad social (Gómez-Vela, 2007; Gómez-Vela y Verdugo, 2004).

Tabla 23: Dimensiones e Indicadores de CV en adolescentes (Gómez-Vela, 2004)

Dimensión	Indicadores
Relaciones Interpersonales	Relaciones valiosas con la familia, amigos, compañeros y conocidos Redes de apoyo social
Bienestar Material	Alimentación Vivienda Estatus económico de la familia Pertenencias
Desarrollo Personal	Habilidades, capacidades y competencias Actividades significativas Educación, oportunidades formativas Ocio
Bienestar Emocional	Satisfacción, felicidad, bienestar general Seguridad social / emocional Autoconcepto, autoestima, autoimagen Metas y aspiraciones personales Creencias, espiritualidad
Integración / Presencia en la comunidad	Acceso, presencia, participación y aceptación en la comunidad Estatus dentro del grupo social Integración Actividades sociocomunitarias Normalización Acceso a los servicios comunitarios
Bienestar Físico	Salud y estado físico Movilidad Seguridad física Asistencia sanitaria
Autodeterminación	Elecciones personales Toma de decisiones Control personal Capacitación Autonomía

A partir de lo anterior, el cuestionario permite elaborar perfiles individuales y grupales del nivel de satisfacción que experimentan los

adolescentes en las diferentes áreas de sus vidas, posibilitando la identificación de los ámbitos en donde existen mayores carencias. Asimismo, permite detectar desigualdades entre grupos e identificar a quienes tienen mayores necesidades de atención, y a la vez, contribuye a la detección de adolescentes con mayores probabilidades de desarrollar conductas de riesgo. Todo lo anterior ayuda a avanzar en el logro de una educación integral de los estudiantes (Verdugo, 2009).

Respecto a la validez del instrumento, se realizó un análisis factorial confirmatorio que permitió corroborar la estructura de siete dimensiones a partir de las cuales se operacionalizó el constructo, con lo que se demostró que el cuestionario goza de una adecuada validez de constructo. Por su parte, para evaluar la fiabilidad de las escalas se utilizó el Coeficiente Alfa de Cronbach, el cual, en la mayoría de las dimensiones no resultó muy elevado, lo que fue explicado a partir del reducido número de ítems que componen cada subescala (Gómez-Vela, 2004).

Posteriormente, durante los últimos años, este cuestionario ha sido avalado por una amplia investigación (Gómez-Vela, 2007; Gómez-Vela y Verdugo, 2004, 2006; 2009; Gómez-Vela, Verdugo y González-Gil, 2007).

2.4 Algunos resultados obtenidos en la evaluación de la Calidad de Vida en la adolescencia y/o en el contexto escolar

Luego de revisar los modelos conceptuales a la base de los instrumentos existentes para evaluar la CV de los adolescentes, es necesario hacer una breve referencia a algunos resultados obtenidos en investigaciones relacionadas con este tema. Dichos estudios están orientados a la evaluación de la CV de este grupo etario y a la identificación de relaciones entre este concepto y otras variables psicosociales.

A continuación se presenta un cuadro resumen de algunos estudios llevados a cabo. En él se señalan sus autores y año de realización, los instrumentos utilizados para evaluar la CV, las características relevantes de los participantes y, finalmente, los resultados más destacados (Tabla 24).

Tabla 24: Resumen de estudios realizados para evaluar la CV de adolescentes

Autor(es) y año	Instrumento	Características de los participantes	Resultados
Adelman, Taylor y Nelson (1989)	Perceived Life Satisfaction Scale (PLSS)	Edad entre 7 y 19 años, alumnos con discapacidad y sin ella	Satisfacción vital correlaciona de forma positiva con control percibido en la escuela, y negativamente, con depresión.
Maton (1990)	Satisfaction with Life Scale (SWLS)	Mujeres de color de entre 15 y 19 años, y adolescentes embarazadas con un promedio de edad de 17 años.	Satisfacción vital correlaciona de forma positiva con status escolar, actividades instrumentales significativas y apoyo de padres y amigos.
Dew y Huebner (1994)	Students' Life Satisfaction Scale (SLSS)	Alumnos de educación secundaria	Satisfacción vital correlaciona de forma positiva con locus de control interno, autoestima, autoconcepto, y con relaciones positivas con la familia y el grupo de pares.
Keith y Schalock (1995)	The Quality of Student Life Questionnaire (QSL.Q)	Edad entre 12 y 18 años, alumnos con discapacidad y sin ella	El control y la capacitación ("empowerment") en relación con la autodeterminación, aumentan con la edad de los jóvenes.
Shek (1998)	Satisfaction with Life Scale (SWLS)	Alumnos de entre 12 y 16 años	Satisfacción vital correlaciona de forma negativa con síntomas psicopatológicos.
Gullone y Cummins (1999)	Comprehensive Quality of life Scale - School Version (Grades 7-12) (ComQoLS5)	Edad entre 12 y 18 años	CV correlaciona negativamente con ansiedad.
Huebner, Drane y Valois (2000)	Students' Life Satisfaction Scale (SLSS)	Alumnos de educación secundaria	La mayoría de los adolescentes dan cuenta de rangos elevados de satisfacción con la vida. Satisfacción vital correlaciona negativamente con locus de control externo, depresión, ansiedad, estrés social y sensación de inadecuación, entre otras. Asimismo, correlaciona positivamente con autoestima, relaciones interpersonales y relaciones con los padres.
McCullough, Huebner y Laughlin (2000)	Students' Life Satisfaction Scale (SLSS)	Alumnos de educación secundaria	Satisfacción vital correlaciona de forma positiva con eventos positivos relevantes.
Petito y Cummins (2000)	Comprehensive Quality of life Scale - School Version (Grades 7-12) (ComQoLS5)	Alumnos de entre 12 y 17 años	CV correlaciona positivamente con control primario y secundario, apoyo social percibido y autoridad paterna.

Tabla 24: Resumen de estudios realizados para evaluar la CV de adolescentes (Continuación)

Autor(es) y año	Instrumento	Características de los participantes	Resultados
Ballesteros y Cortés (2000)	The Quality of School Life Scale (QSL)	Edad entre 10 y 15 años	Individuos con un adecuado ajuste psicológico tienen mayor CV escolar.
Casas, Rosich y Alsinet (2000)	Students' Life Satisfaction Scale (SLSS) adaptada al español por los autores	Edad entre 12 y 14 años	Alto grado de satisfacción general con la vida en adolescentes de ambos sexos
Gilman (2001)	Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (MSLSS)	Alumnos de educación secundaria	Satisfacción vital correlaciona positivamente con interés social y participación en actividades extra curriculares.
Ash y Huebner (2002)	Students' Life Satisfaction Scale (SLSS)	Alumnos de educación secundaria	Satisfacción vital correlaciona de forma positiva con eventos vitales positivos, recursos del entorno y locus de control interno.
Mok y Flynn (2002)	The Quality of School Life Scale (QSL)	Alumnos del último año de educación secundaria	El género y el ambiente en la sala de clases tienen un efecto directo en la CV escolar. Por su parte, las expectativas de desarrollo de los estudiantes ejercen su influencia en la CV escolar al afectar la percepción que los escolares tienen del ambiente que viven en las aulas.
Suldo y Huebner (2004)	Students' Life Satisfaction Scale (SLSS)	Alumnos de educación secundaria	La satisfacción con la vida disminuye ligeramente con el inicio de la adolescencia. Una satisfacción vital elevada podría fortalecer a los adolescentes en términos psicológicos, evitando que manifestaran problemas de comportamiento ante circunstancias vitales estresantes.
Gómez-Vela (2004)	Cuestionario de evaluación de la Calidad de Vida de alumnos de educación secundaria obligatoria	Edad entre 12 y 18 años, alumnos con discapacidad y sin ella	Existe una tendencia a emitir juicios positivos sobre la vida, aunque se advierten diferencias de género en las apreciaciones. Así, mientras los varones dan cuenta de mayor bienestar emocional que las mujeres, éstas presentan puntuaciones más altas en las áreas asociadas a resultados académicos.

Tabla 24: Resumen de estudios realizados para evaluar la CV de adolescentes
(Continuación)

Autor(es) y año	Instrumento	Características de los participantes	Resultados
Nickerson y Nagle (2004)	Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (MSLSS)	Niños y adolescentes de entre 8 y 15 años	<p>Niños y adolescentes reportan elevados niveles de satisfacción con la vida, aunque existen diferencias según el sexo y la edad en algunas de las dimensiones evaluadas: las mujeres se mostraron más satisfechas con la escuela y los estudiantes menores reportaron estar más satisfechos con sus familias.</p> <p>El apego hacia los padres y el grupo de pares son importantes predictores de la satisfacción con la vida, aunque la influencia de dichas relaciones varía en función de la edad y las dimensiones vitales analizadas.</p>
Zullig y col. (2005)	Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scales (BMSLSS), adaptación de la Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (MSLSS)	Adolescentes de entre 13 y 18 años	<p>Informes de satisfacción con la vida están relacionados con la Calidad de vida relacionada con al Salud: Adolescentes que reportan niveles más bajos de salud física se asocian con informes de menores niveles de satisfacción con la vida.</p>
Gilman y Huebner (2006)	Students' Life Satisfaction Scale (SLSS)	Adolescentes de sexto a duodécimo grado, con una media de edad de 14,45 años	<p>Los adolescentes que reportan altos niveles de satisfacción con la vida (en comparación con quienes manifiestan baja satisfacción con la vida) dan cuenta de puntuaciones significativamente más altas en el ámbito escolar (experiencias escolares más positivas, mayor frecuencia en actividades extraescolares, resultados académicos más altos) y en el funcionamiento interpersonal (menos angustia y estrés emocional, mayores niveles de esperanza, mayor ajuste y control personal) e intrapersonal (relaciones más positivas con los demás, menos angustia y menor estrés social)</p>
Suldo y Huebner (2006)	Students' Life Satisfaction Scale (SLSS)	Adolescentes con edades comprendidas entre los 11 y 19 años	<p>Satisfacción vital alta se relaciona positivamente con apoyo social, autoeficacia emocional, social y académica. Por el contrario, una alta satisfacción con la vida se asocia negativamente con nivel de psicopatología y de internalización/externalización de los problemas de conducta.</p>

Tabla 24: Resumen de estudios realizados para evaluar la CV de adolescentes
(Continuación)

Autor(es) y año	Instrumento	Características de los participantes	Resultados
Gómez-Vela (2007)	Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de alumnos adolescentes (CCVA)	Alumnos de educación secundaria obligatoria (12 – 18 años), con y sin discapacidad	<p>En general, puntuaciones elevadas en todas las dimensiones.</p> <p>Puntuaciones mayores en los hombres en bienestar emocional e inferiores en desarrollo personal. Así, las mujeres se muestran más satisfechas con sus experiencias y resultados académicos, pero menos consigo mismas, con su imagen y con su vida en general.</p> <p>Puntuaciones menores a mayor edad de los adolescentes en relaciones interpersonales, integración en la comunidad, bienestar emocional, bienestar físico y desarrollo personal. Puntuaciones mayores a mayor edad se advierten en autodeterminación.</p> <p>Correlaciones significativas entre autoconcepto académico y desarrollo personal; autoconcepto social y relaciones interpersonales; y entre autoconcepto familiar y bienestar emocional. Aislamiento social y la ansiedad/timidez correlacionan negativamente con CV.</p>
Shek (2008)	Satisfaction with Life Scale (SWLS) adaptada al chino por el autor	Tres aplicaciones durante tres años consecutivos a alumnos chinos (comenzando con una muestra de 12,6 años de media)	Adolescentes con desventajas socioeconómicas dan cuenta de un bienestar psicológico inferior que quienes no presentan dichas desventajas
Proctor et al. (2009b)	Students' Life Satisfaction Scale (SLSS)	Adolescentes entre 16 y 18 años	Los adolescentes que reportan niveles muy altos de satisfacción con la vida (respecto a quienes manifiestan una satisfacción vital baja) dan cuenta de resultados significativamente más elevados en funcionamiento positivo en la escuela, funcionamiento intra e interpersonal, niveles más altos de afecto positivo y estilos de vida saludables. Adicionalmente, manifiestan índices más bajos de depresión, afecto negativo y tensión social.
Salmela-Aro y Tuominen-Soini (2010)	Satisfaction with Life Scale (SWLS)	Adolescentes finlandeses de 15 años	<p>Satisfacción con la vida aumenta durante la transición educativa desde la escuela comprensiva a la formación vocacional.</p> <p>A mayor rendimiento académico y autoestima, mayor satisfacción con la vida durante la transición educativa.</p> <p>Una elevada satisfacción con la vida predice el desempeño académico y la participación en las actividades escolares.</p>

A partir del cuadro resumen presentado, se advierten dos elementos en el estudio de la CV durante la adolescencia que ya han sido mencionados:

- Inicialmente, la CV era estudiada desde modelos conceptuales unidimensionales, tanto globales como generales. Paulatinamente, el uso de estos modelos ha ido disminuyendo (aunque no ha desaparecido por completo), dejando paso a enfoques multidimensionales, que abordan el constructo desde postulados teóricos más actuales.
- Finalmente, se aprecia que uno de los principales objetivos en las investigaciones presentadas tiene que ver con buscar relaciones entre el constructo CV durante la adolescencia, y diversos factores de riesgo y/o protectores. Así, los estudios destacan hallazgos referidos a la vinculación de la CV con síntomas depresivos, soledad, estrés, ansiedad y afecto negativo; y por otro lado, hacen referencia a elementos que fortalecen psicológicamente a los adolescentes tales como las relaciones interpersonales, autoestima, autoconcepto, locus de control interno, entre otros. Todo lo anterior da cuenta de la importancia del constructo CV durante esta etapa del ciclo vital y abre un amplio abanico de posibilidades para intervenir en este grupo de población y mejorar sus condiciones de vida.

3 CALIDAD DE VIDA DE LOS ADOLESCENTES INMIGRANTES

3.1 ¿Por qué evaluar la Calidad de Vida de los adolescentes inmigrantes?

Después de revisar en profundidad el constructo CV y de identificar las enormes posibilidades que ofrece su utilización en la evaluación de las circunstancias vitales de los adolescentes y/o en el contexto escolar, es posible plantear que este modelo resulta idóneo para conocer la situación y las experiencias de los adolescentes que han emigrado a un nuevo país.

Lo anterior, tomando en cuenta que este constructo permite conocer, desde la mirada de los protagonistas, es decir, los propios adolescentes inmigrantes, las condiciones en que éstos se desenvuelven y la forma en que experimentan y sienten sus situaciones vitales personales. Asimismo, la CV proporciona una mirada integral de las experiencias de los menores, objetiva y

subjetiva, abordando todas las áreas de la vida que les resultan relevantes en este momento, todo lo cual permite contar con información amplia sobre las principales dificultades que enfrentan y las áreas donde es posible intervenir.

Pero además, el que este constructo haya logrado establecer dimensiones que podrían utilizarse para evaluaciones en diferentes culturas, hace de este modelo una herramienta extremadamente útil para abordar la experiencia de individuos que comparten una misma situación (la migración), pero que cuentan con bagajes culturales diversos. Lo anterior se complementa con la posibilidad que ofrece el modelo de considerar los valores individuales y el grado de importancia que cada individuo le otorga a dichos ámbitos, lo que permite personalizar cada evaluación, desarrollando perfiles individualizados que orienten una intervención ajustada a las necesidades de cada sujeto.

Todas estas ventajas resultan evidentes luego de analizar las particularidades del objeto de estudio, en este caso, la experiencia inmigrante de los adolescentes. Así, después de la revisión bibliográfica que se ha llevado a cabo en este trabajo, se destaca que el traslado de un país a otro implica una experiencia global, que afecta todas las áreas de la vida de las personas, influyendo desde distintos ámbitos, en diversos momentos y con diferente intensidad. Lo anterior permite plantear que, en el caso de los adolescentes inmigrantes, todas las dimensiones que configuran su CV se han modificado con el traslado, y la situación de “recién llegado” o “extranjero” continuará influyendo en la forma en que experimenten su CV.

Así por ejemplo, el viaje implica un cambio de vivienda, del estatus laboral y socioeconómico de la familia, así como nuevos patrones y posibilidades de consumo, todo lo cual influirá en el bienestar material de los adolescentes. Es probable que muchos menores inmigrantes vean cómo los ingresos que sus padres enviaban a sus lugares de origen y que les permitían vivir holgadamente, en el nuevo entorno no sean suficientes para alcanzar un nivel de vida similar al de sus pares autóctonos. Asimismo, el estatus laboral de los progenitores puede verse mermado al estar obligados a aceptar trabajos muy por debajo de su nivel de cualificación profesional.

Respecto al bienestar físico, es posible pensar que puede verse afectado debido a las tensiones y el importante estrés que implica la migración, lo que en casos extremos puede llevar a desarrollar síntomas físicos. Pero además, en muchos casos, la inmigración ilegal implicará dificultades para acceder a una asistencia sanitaria adecuada, lo que pondrá en riesgo la seguridad física de los inmigrantes indocumentados.

También las relaciones interpersonales se verán afectadas. Los adolescentes que se trasladan de un país a otro, en muchas ocasiones habrán vivido separaciones familiares y reunificaciones complejas. También habrán perdido a sus amigos, a la familia extensa y a todas las figuras significativas de sus primeros años (vecinos, profesores, etc.). Todo lo anterior, destruye o les hace perder el contacto con la red social que ellos habían construido y los obliga a enfrentar todas las dificultades que implica la migración, apoyados únicamente en sus familias nucleares, las que también experimentan importantes cambios en su estructura y funcionamiento, junto a elevados niveles de tensión y conflicto, sin mucho apoyo al que recurrir. A lo anterior se suman las dificultades para establecer nuevas relaciones en el lugar de destino, donde la discriminación y el desconocimiento de la lengua, la cultura y los patrones que orientan respecto a cómo desenvolverse, aumentarán la complejidad de la tarea.

Relacionado con lo anterior, la integración en la comunidad se ve dificultada, en la medida que los inmigrantes no conocen el nuevo entorno en el que están insertos y las reglas que les permitirán desenvolverse adecuadamente en él. Asimismo, el racismo y la discriminación existente en el lugar de destino, las dificultades legales, sociales o culturales que impidan a los extranjeros participar e integrarse en las actividades de la comunidad y la segregación residencial (y escolar) mencionada previamente, pueden hacer que, para los adolescentes inmigrantes sea difícil verse y sentirse parte de la comunidad en la que viven.

Por otra parte, respecto al desarrollo personal de estos adolescentes, también es posible pensar en conflictos asociados a la experiencia migratoria. Así, como se señaló en el capítulo relativo a la situación educativa de estos menores, es probable que deban enfrentar importantes dificultades en el ámbito académico derivadas de las diferencias en la lengua, distintos niveles y contenidos curriculares, diferentes estrategias y escasas herramientas en el entorno para enfrentar lo que implica la diversidad cultural. Todo lo anterior podría repercutir en la imagen que estos adolescentes tienen de sí mismos y sus capacidades, contribuyendo a cerrar el círculo de fracaso y abandono escolar.

Adicionalmente, las posibilidades de los adolescentes de decidir y sentir que pueden controlar sus vidas se verán mermadas, en la medida que el desconocimiento del nuevo entorno les impedirá contar con información relevante que les oriente en sus elecciones personales. Asimismo, la escasa participación en la decisión de emigrar y las limitaciones que pueden encontrar en el lugar de destino asociadas a mayores temores de los progenitores en un

entorno desconocido, puede que afecten también la autodeterminación de los menores inmigrantes.

Todo lo señalado previamente influirá de manera significativa en el bienestar emocional de estos adolescentes, quienes, incluso desde antes del traslado, pueden haber vivido experiencias traumáticas que los marquen para el resto de sus vidas. Pero además, es probable que toda la experiencia migratoria disminuya la sensación de seguridad emocional, desestabilice su autoconcepto y merme su autoestima al verse con escasas competencias en la nueva cultura y, en muchos casos, recibir información desde el entorno que los estigmatiza negativamente. En este escenario, las referencias culturales, las creencias y las aspiraciones personales pueden desmoronarse, llevando a que la satisfacción vital y el bienestar emocional, disminuyan.

En este escenario, es posible plantear que el constructo CV y el modelo de abordaje y evaluación que éste plantea, resulta adecuado para indagar la situación vital de estos menores, proporcionando información relevante y completa respecto a cómo se sienten en el nuevo entorno, cuáles son las principales dificultades y dónde es más necesario intervenir. A partir de esta información será posible que el contexto escolar, primer y principal agente de acogida e integración de estos adolescentes, pueda orientar sus líneas de trabajo, y logre definir de qué manera satisfacer las necesidades de los alumnos extranjeros.

3.2 Algunos resultados obtenidos en la evaluación de la Calidad de Vida de los adolescentes inmigrantes

El número de estudios relativos a la CV o a la satisfacción con la vida de los adolescentes inmigrantes es escaso (Neto, 2001) y en muchos casos, con resultados contradictorios.

En la Tabla 25 se presenta una síntesis de las principales investigaciones en este ámbito. En ella se puede constatar que la mayoría de los estudios analiza la satisfacción con la vida de los adolescentes inmigrantes, y no la CV. Así, es posible plantear que la mayor parte de los trabajos desarrollados en torno al bienestar de los adolescentes inmigrantes resultan incompletos, en la medida que sólo contemplan elementos subjetivos y se fundamenten en evaluaciones globales de la vida de las personas, sin considerar cada una de las dimensiones relevantes en las que los individuos se desenvuelven. Por su parte, en las escasas investigaciones que sí evalúan la CV de estos menores, dicho abordaje

se fundamentan en la CV relacionada con la Salud y no en el constructo global que ha sido planteado en el presente estudio.

Tabla 25: Resumen de estudios realizados para evaluar la CV de adolescentes inmigrantes

Autor(es) y año	Instrumento	Características de los participantes	Resultados
Lackland Sam (1994)	Satisfaction with Life Scale (SWLS)	Adolescentes inmigrantes del Tercer Mundo en Noruega, con edades comprendidas entre los 10 y los 17 años	<p>A pesar de constatare un nivel de salud y bienestar satisfactorio, los adolescentes inmigrantes dan cuenta de baja autoestima, tendencias depresivas y síntomas psicológicos y somáticos (entre un 11 y un 14% de menores con niveles extremos de sintomatología).</p> <p>Las mujeres manifiestan mayores trastornos que los varones, mientras que los hombres dan cuenta de mayor participación en conductas antisociales.</p> <p>No existe diferencia en la satisfacción vital entre adolescentes portugueses que viven en Portugal y en Francia. Tampoco hay diferencias en la satisfacción con la vida según sexo.</p>
Neto (1994)	Satisfaction with Life Scale (SWLS)	Adolescentes portugueses residentes en Francia y en Portugal, con edades comprendidas entre 14 y 18 años	<p>Entre los menores portugueses en Francia, la satisfacción con la vida se asocia positivamente con participación religiosa, pertenencia a alguna asociación, tener amigos no portugueses, tener una identidad étnica francesa, locus de control interno e integración como estrategia de aculturación.</p> <p>Satisfacción con la vida se relaciona negativamente con problemas de adaptación (clima, vivienda, idioma, hábitos alimenticios, racismo, nostalgia, soledad, salud y hacer nuevos amigos), marginación, ansiedad social y soledad.</p> <p>Como predictores de la satisfacción con la vida se destaca la soledad y la percepción de un buen estado de salud.</p>
Lackland Sam (1998)	Satisfaction with Life Scale (SWLS)	Adolescentes con antecedentes de inmigración, provenientes de Vietnam, Pakistán, Chile y Turquía, en Noruega	<p>Adolescentes inmigrantes se muestran satisfechos con sus vidas, no difiriendo en el nivel de satisfacción vital con sus pares noruegos.</p> <p>Los factores demográficos sólo explican el 4% de la varianza, mientras que los factores personales representan más del 20%. La competencia y la identidad étnica fueron los predictores más importantes de la satisfacción con la vida.</p> <p>La discriminación percibida y la estrategia de integración en lo relativo a la aculturación no estaban relacionadas con la satisfacción vital.</p> <p>Diferencias significativas entre los grupos étnicos en satisfacción con la vida, salud mental y autoestima.</p>
Lackland Sam (2000)	Satisfaction with Life Scale (SWLS)	Adolescentes de origen inmigrante (Turcos, Chilenos, Paquistaní y Vietnamitas), en Noruega	<p>Los valores familiares no tienen efecto significativo sobre la salud mental, pero sí afectan la satisfacción con la vida (valores tradicionales familiares se asocian a mayor satisfacción).</p> <p>La separación como estrategia de aculturación, se asocia a mayor satisfacción con la vida, mientras que la marginación se vincula a baja autoestima, y la integración a mayor salud mental.</p>

Tabla 25: Resumen de estudios realizados para evaluar la CV de adolescentes inmigrantes (Continuación)

Autor(es) y año	Instrumento	Características de los participantes	Resultados
Liebkind, y Jasinskaja-Lahti (2000)	Satisfaction with Life Scale (SWLS)	Adolescentes de entre 11 y 20 años, originarios de la Unión Soviética, Turquía, Vietnam y Somalia, y que viven en Finlandia	Satisfacción con la vida se relaciona negativamente con discriminación percibida, lo cual también se asocia a mayor estrés de aculturación y síntomas conductuales. Por su parte, la satisfacción vital correlaciona positivamente con el apoyo de los padres, la adhesión a los valores familiares tradicionales (aceptación de la autoridad parental), y el mayor tiempo de residencia en el lugar de destino.
Neto (2001)	Satisfaction with Life Scale (SWLS)	Adolescentes portugueses e inmigrantes provenientes de Angola, Cabo Verde e India, residentes en Portugal	Satisfacción con la vida entre adolescentes inmigrantes y autóctonos es elevada. Sólo se advierten diferencias significativas en el nivel de satisfacción vital entre menores portugueses y angoleños, con una mayor satisfacción en los primeros. Satisfacción vital se relacionó positivamente y de manera significativa con identidad portuguesa, relaciones intergrupales, dominio y autoestima; y negativamente con estrés de aculturación, discriminación percibida y síntomas depresivos, ansiosos o psicósomáticos. Respecto a los factores demográficos, éstos explican sólo el 6% de la varianza, siendo el género el elemento que contribuye con más fuerza, con menor satisfacción vital entre las mujeres. Sin embargo, la composición étnica del barrio también se relacionó con la satisfacción con la vida de los adolescentes inmigrantes (más satisfechos quienes viven en barrios más homogéneos).
Ullman y Tatar (2001)	Students' Life Satisfaction Scale (SLSS)	Alumnos autóctonos israelíes e inmigrantes de la antigua Unión Soviética, de entre 12 y 18 años	Correlación positiva entre autoestima y satisfacción con la vida en ambos grupos. Alumnos autóctonos dan cuenta de mayor satisfacción con la vida que los inmigrantes. Correlación positiva entre el tiempo de estancia en Israel de los inmigrantes y su satisfacción con la vida. Satisfacción con la vida se relaciona de manera negativa con la edad.
Leung y Karnilowicz (2002)	Escala basada en Satisfaction with Life Scale (SWLS)	Adolescentes australianos, vietnamitas y chinos, en Australia	Entre los adolescentes inmigrantes, el respeto a la autoridad y la sensación de deber hacia la familia, la menor percepción de discriminación y un menor período de tiempo en Australia, predijeron niveles más elevados de satisfacción con la vida. Adolescentes inmigrantes que perciben un mayor sentido de control personal y escasa discriminación informaron una autoestima más alta.

Tabla 25: Resumen de estudios realizados para evaluar la CV de adolescentes inmigrantes (Continuación)

Autor(es) y año	Instrumento	Características de los participantes	Resultados
Bradley y Corwyn (2004)	Versión modificada de un cuestionario de CV desarrollado por Olson y Barnes (1982)	Adolescentes estadounidenses con edades entre 10 y 15 años, de diferentes orígenes étnicos (europeos, africanos, chinos, dominicanos y mexicanos).	Los factores contextuales (próximos y distantes) y los elementos relativos a la personalidad de los individuos influyen en el nivel de satisfacción con la vida que experimentan, sin que exista un único factor que determine en mayor medida dicha satisfacción. Estado civil de los padres, la auto-eficacia y el estado de salud son los elementos que predicen con mayor consistencia la satisfacción con la vida de los adolescentes de los distintos grupos étnicos.
Virta, Lackland Sam y Westin (2004)	Satisfaction with Life Scale (SWLS)	Adolescentes noruegos y suecos en sus respectivos países y jóvenes turcos en Noruega y Suecia	Adolescentes turcos en Suecia dan cuenta de mejor adaptación psicológica (autoestima y salud mental) que los turcos en Noruega, pero ninguno de los grupos difiere significativamente respecto a los adolescentes autóctonos de los países de acogida. Identidad turca e integración predicen una buena adaptación psicológica, mientras que la mala adaptación se asocia a marginación y discriminación. La edad se relacionó significativamente con menor satisfacción vital y mayores problemas de salud mental El género femenino se relacionó negativamente con adaptación psicológica.
Pantzer y col. (2006)	Versión española del Cuestionario de CV relacionada con la Salud "Vecu et Sant Percue de l'Adolescent (VSP-A)"	Adolescentes autóctonos e inmigrantes, de entre 12 y 18 años, en España	Mayores puntuaciones en CV relacionada con la Salud en adolescentes autóctonos que en inmigrantes. Según los autores, lo anterior se debe a la situación de desventaja socioeconómica, de apoyo social y angustia psicológica de los inmigrantes, más que por la experiencia de traslado de un país a otro.
Roa Santervás, González Cerrajero y Suárez (2006)	Child Health and Illnes Profile (CHIP-AE)	Adolescentes españoles e inmigrantes con edades comprendidas entre 14 y 17 años, en Madrid	Diferencias entre adolescentes inmigrantes y autóctonos respecto al nivel de salud. Los primeros consultan más con su médico de atención primaria y presentan peores puntuaciones en aspectos psicosociales de la salud (autoestima, participación familiar y bienestar emocional). Sin embargo, dan cuenta de menores enfermedades agudas graves y leves, así como enfermedades clínicas.
Leung, Pe-Pua y Karnilowicz (2006)	Escala basada en Satisfaction with Life Scale (SWLS)	Adolescentes australianos, chinos, filipinos y vietnamitas, en Australia	Adolescentes australianos manifestaron mayores problemas de comportamiento que los provenientes de países asiáticos. Hombres manifiestan mayores problemas de comportamiento y mujeres dan cuenta de mayores síntomas psicológicos. Circunstancias de migración (voluntaria o involuntaria), las diferencias culturales y la capacidad del grupo étnico de apoyar a los adolescentes recién llegados se relacionaban con los niveles de satisfacción vital de los adolescentes asiáticos, así como con el éxito en su adaptación.

Tabla 25: Resumen de estudios realizados para evaluar la CV de adolescentes inmigrantes (Continuación)

Autor(es) y año	Instrumento	Características de los participantes	Resultados
Verkuyten (2008)	Adaptación de la Satisfaction with Life Scale (SWLS)	Adolescentes turcos y holandeses, en Holanda	Menor satisfacción con la vida en los adolescentes de origen turco que entre los autóctonos. El aumento de la discriminación percibida se asocia a menor satisfacción con la vida en el país de destino, pero también con una mayor identificación con el propio grupo étnico, lo cual contribuye positivamente en la satisfacción vital general.
Terzini-Hollar (2008)	Students' Life Satisfaction Scale (SLSS)	Adolescentes de entre 12 y 19 años, de origen coreano en Estados Unidos	Los problemas cotidianos, las estrategias de afrontamiento y la aculturación determinan una parte importante del bienestar psicológico de los adolescentes de origen coreano.
Wong y col. (2009, 2010)	Escala revisada de ansiedad y depresión (RCADS)	Adolescentes chinos de entre 10 y 18 años, que han emigrado desde zonas rurales a Shangai	Bienestar psicológico definido como presencia o ausencia de trastornos psicológicos. Los menores inmigrantes experimentan síntomas relacionados con ansiedad de separación (asociada a separaciones familiares previas a la migración), depresivos y ansiedad generalizada, lo cual es explicado por los autores debido a la situación de discriminación y marginación social que experimentan en el lugar de destino. Discriminación en las escuelas, disciplina de los profesores, conflictos padre-hijo, la edad y el género (masculino), son factores de riesgo significativos respecto al bienestar psicológico. El apoyo social y la autoestima se asocian positivamente con satisfacción con la vida.

A pesar de las limitaciones de estos estudios, es posible destacar algunos elementos relevantes.

- En general, la satisfacción vital de los adolescentes, inmigrantes y autóctonos, es relativamente elevada (Lackland Sam, 1994; Neto, 2001).
- En la mayoría de investigaciones, los adolescentes inmigrantes dan cuenta de una satisfacción vital inferior a la de los adolescentes autóctonos (Neto, 2001; Pantzer, et al., 2006; Roa Santervás, et al., 2006; Ullman y Tatar, 2001; Verkuyten, 2008). También se ha encontrado que estos adolescentes tienen una autoestima más baja, mayores tendencias depresivas y más síntomas psicológicos y somáticos que sus pares autóctonos (Lackland Sam, 1994; Neto, 2001; Wong, et al., 2009).

Sin embargo, existen trabajos en los que no se encuentran diferencias significativas entre ambos grupos (Lackland Sam, 1998; Neto, 1994; Virta, et al., 2004).

- Una parte importante de las investigaciones constata menor nivel de satisfacción vital entre las mujeres adolescentes inmigrantes que entre sus pares varones (Lackland Sam, 1994; Leung, et al., 2006; Neto, 2001; Virta, et al., 2004), quienes presentarían más problemas de comportamiento y conductas antisociales (Lackland Sam, 1994; Leung, et al., 2006). Sin embargo, también hay estudios que no advierten diferencias significativas (Neto, 1994) o que dan cuenta de correlaciones inversas (Wong, et al., 2009)
- Diversas investigaciones evidencian una correlación negativa entre satisfacción vital y edad, es decir, los adolescentes mayores presentan niveles más bajos de satisfacción con sus vidas que los adolescentes menores (Neto, 1994; Virta, et al., 2004; Wong, et al., 2009)
- Autoestima (Neto, 2001; Ullman y Tatar, 2001; Wong, et al., 2009), locus de control (Neto, 1994), autoeficacia (sensación de dominio y competencia) (Bradley y Corwyn, 2004; Lackland Sam, 1998; Neto, 2001) y estado de salud (Bradley y Corwyn, 2004; Neto, 1994) se asocian positivamente con satisfacción vital.
- Respecto a las estrategias de aculturación, la separación y la integración se asocian con mayor satisfacción vital (Lackland Sam, 2000; Neto, 1994) y esta última se vincula además con mejor salud mental (Lackland Sam, 2000) y adaptación psicológica (Virta, et al., 2004). Por su parte, la marginación se relaciona con peor autoestima (Lackland Sam, 2000).
- En cuanto a la identidad de los adolescentes, existen investigaciones que plantean que una identidad étnica fuerte se vincula a mayor satisfacción con la vida (Lackland Sam, 1998, 2000) y adaptación psicológica (Virta, et al., 2004), mientras otros estudios señalan que una alta satisfacción se relaciona con una sólida identidad del lugar de destino (Neto, 1994, 2001)
- Participación social (religiosa, pertenencia a asociaciones, etc.) (Neto, 1994), relaciones intergrupales (con individuos de otros grupos étnicos o con adolescentes autóctonos) y apoyo social (Cho y Haslam, 2010; Wong, et al., 2009) se asocian positivamente con satisfacción vital (Neto, 1994, 2001). Sin embargo, también se ha señalado que residir en barrios étnicamente homogéneos se relaciona con mayor satisfacción con la vida (Neto, 2001).

- Tiempo de residencia en el nuevo país se asocia a mayor satisfacción vital (Brown y Orthner, 1990; Liebkind y Jasinskaja-Lahti, 2000; Proctor, et al., 2009b; Ullman y Tatar, 2001), aunque existen estudios que plantean lo contrario (Leung y Karnilowicz, 2002).
- La familia (la situación civil de los progenitores) (Bradley y Corwyn, 2004), los valores familiares tradicionales (Lackland Sam, 2000; Leung y Karnilowicz, 2002; Liebkind y Jasinskaja-Lahti, 2000), los conflictos padre-hijo (Wong, et al., 2009) y el apoyo que los adolescentes encuentran en sus padres (Liebkind y Jasinskaja-Lahti, 2000) se asocian positivamente con satisfacción vital.
- La discriminación percibida (Leung y Karnilowicz, 2002; Liebkind y Jasinskaja-Lahti, 2000; Neto, 2001; Verkuyten, 2008; Wong, et al., 2009), situaciones de marginación y soledad (Neto, 1994), problemas de adaptación (Neto, 1994, 2001) y, en general, el estrés de aculturación (Cho y Haslam, 2010) correlacionan negativamente con la satisfacción vital. Sin embargo, cabe destacar que la discriminación percibida también se ha relacionado con un aumento en la identificación con el propio grupo étnico, lo cual contribuiría a la satisfacción vital general (Verkuyten, 2008).
- En términos generales, los factores contextuales (próximos y distantes) y los elementos relativos a la personalidad de los individuos influyen en el nivel de satisfacción con la vida que experimentan, sin que exista un único factor que determine en mayor medida dicha satisfacción (Bradley y Corwyn, 2004). En este sentido, algunos autores plantean que los factores demográficos (nivel socioeconómico, número de movimientos residenciales, estado civil de los padres) tendrían menor poder explicativo respecto a la satisfacción vital de los adolescentes inmigrantes que los factores de personalidad (autoeficacia, estado de salud, logro académico, consideración hacia los otros y orientación a la tarea) (Bradley y Corwyn, 2004; Lackland Sam, 1998; Neto, 2001).

4 A MODO DE SÍNTESIS

- Desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad, el concepto “Calidad de Vida” ha llegado a tener un rol fundamental en los avances producidos en las ciencias sociales. Ha pasado de ser un constructo filosófico y/o sociológico, a definirse y concretarse en las prácticas

profesionales de los servicios sociales, la salud y la educación. Es un marco de referencia conceptual, un constructo social, y un criterio para evaluar la validez y eficacia de las estrategias de mejora de la calidad. Así, CV es un agente de cambio social cuyo fin es mejorar las condiciones y circunstancias objetivas de la vida de las personas.

- El concepto CV no es nuevo. Desde siempre ha existido interés por el bienestar y la felicidad de los individuos, lo cual ha llevado a que el término “CV” sea ampliamente utilizado, pero sin que exista una definición consensuada. Así, la CV es vista como un concepto complejo y confuso, en base a las dificultades existentes para definirlo.
- Sin embargo, actualmente existe consenso en que la CV está compuesta por diferentes factores, dimensiones o dominios; requiere ser abordada desde una perspectiva integradora y comprensiva, que incluya la evaluación de las circunstancias y experiencias objetivas de la vida de las personas y la valoración de su bienestar subjetivo (incluyendo los valores del sujeto); debe tener los mismos componentes para todas las personas, siendo pertinente para la población general y para subgrupos definidos; y debe ser abordada desde un análisis transcultural, reconociendo tanto sus aspectos universales (éticos), como sus elementos dependientes de la cultura (émicos).
- La CV puede ser utilizada para diversos propósitos, incluyendo la evaluación de las necesidades de las personas y sus niveles de satisfacción, la evaluación de los resultados de los programas y servicios humanos, la dirección y guía en la provisión de estos servicios y la formulación de políticas nacionales e internacionales dirigidas, tanto a la población general, como a grupos específicos.
- Existen principios que guían la aplicación del constructo, los cuales apuntan hacia el incremento del bienestar subjetivo y psicológico de los individuos.
- Entre las razones que justifican y promueven la medición de la CV de los individuos, se destaca el que constituye una visión integral y multidimensional de la vida de la persona, permitiendo identificar sus necesidades, planificar y articular los apoyos que requiere; permite trabajar basándose en datos y evidencias, lo que favorece la individualización de programas y la evaluación de procesos y logros; otorga un papel fundamental al usuario o beneficiario de los servicios, valorando su percepción y experiencias para articular cambios, mejoras, modificaciones o reestructuraciones de las actividades o servicios que se

le están brindando; y, permite obtener información sobre predictores de calidad, lo cual contribuye a la mejora continuada de programas.

- Durante los últimos años se ha ido perfeccionando la medición de la CV, planteándose la necesidad de abordar este constructo desde un Pluralismo Metodológico, el cual proporcione datos objetivos y subjetivos, combinando estrategias cualitativas y cuantitativas, con el fin de obtener información más completa sobre la CV de los sujetos.
- Durante la adolescencia, el constructo CV resulta útil, en la medida que los diferentes procesos, cambios y desafíos que deben enfrentar los menores en esta etapa del ciclo vital, tanto en el ámbito personal como social, pueden afectar su CV. Pero además, el nivel de satisfacción que experimentan los jóvenes influye en la forma de enfrentar situaciones conflictivas propias de su edad. Así, investigar sobre la CV de los adolescentes resulta extremadamente importante. Sin embargo, los estudios en este ámbito son escasos y recientes.
- En el ámbito escolar, el concepto CV ha sido utilizado sólo durante los últimos años, sin que aún llegue a vislumbrarse su real utilidad y relevancia. Sin embargo, algunos elementos vinculados a él ya han sido puestos en práctica en ese escenario, pues muchos de los avances en el contexto educativo, han implicado cambios que van en la misma línea de los progresos en el ámbito de la CV. A partir de lo anterior, evaluar la CV de los estudiantes se vuelve fundamental para valorar el éxito o fracaso de la educación, y para obtener evidencias concretas que orienten los pasos a seguir.
- Entre los problemas más importantes a la hora de evaluar la CV de los adolescentes en el contexto escolar se encuentra la escasez de instrumentos, y el que las escalas existentes presenten serias limitaciones (escalas unidimensionales, otras son sólo subjetivas, propiedades psicométricas limitadas, surgen desde la investigación con poblaciones adultas, y presentan incoherencias respecto a la definición actual del concepto). Todo lo anterior lleva a que el impacto del constructo en la mejora de las condiciones de vida de los adolescentes sea todavía muy escaso.
- En cuanto a la utilización del constructo CV con los adolescentes inmigrantes, resulta un modelo idóneo para conocer la situación y las experiencias de estos menores y poder plantear estrategias de intervención desde el ámbito escolar, primera instancia socializadora formal en la que participan en el lugar de destino.

- Lo anterior, porque este constructo: permite conocer desde la mirada de los protagonistas las condiciones en que éstos se desenvuelven y la forma en que experimentan y sienten sus situaciones vitales personales; proporciona una mirada integral de las experiencias de los menores, objetiva y subjetiva, abordando todas las áreas de la vida que les resultan relevantes en este momento; sus características éticas y émicas le permiten abordar la experiencia de individuos que comparten una misma situación (la migración), pero que cuentan con bagajes culturales diversos; y, al considerar los valores individuales y el grado de importancia que cada individuo le otorga a los diferentes ámbitos de sus vidas permite personalizar cada evaluación, desarrollando perfiles individualizados que orienten una intervención ajustada a las necesidades de cada sujeto.
- Todo lo anterior resulta extremadamente útil considerando la situación vital de estos adolescentes, la migración, que, como experiencia global, afecta todas las áreas de la vida de las personas, influyendo desde distintos ámbitos, en diversos momentos y con diferente intensidad. Así, el constructo CV y el modelo de abordaje y evaluación que éste plantea, resulta adecuado pues proporciona información relevante y completa respecto a cómo se sienten en el nuevo entorno, cuáles son las principales dificultades y dónde es más necesario intervenir.
- Sin embargo, el número de estudios relativos a la CV de los adolescentes inmigrantes es escaso, centrándose básicamente en la satisfacción con la vida de estos menores, sin abordar el constructo completo que implica la CV.
- A pesar de lo anterior se señalan algunos elementos relevantes surgidos de las investigaciones, dentro de los cuales se destaca el que la satisfacción vital de los adolescentes, inmigrantes y autóctonos, es relativamente elevada, pero los primeros dan cuenta de una satisfacción vital inferior a la de los segundos.

CAPÍTULO V: JUSTIFICACIÓN, OBJETIVOS E HIPÓTESIS

1 JUSTIFICACIÓN

Tal como se ha revisado en el marco teórico, la migración, entendida como el desplazamiento geográfico de individuos que involucra el traslado de un país a otro, es tan antigua como la historia de la humanidad. El ser humano ha migrado a lo largo y ancho del planeta motivado por cambios climáticos, nuevos o mayores recursos, oportunidades comerciales, creencias religiosas, aspiraciones políticas, etc., y lo seguirá haciendo.

En la actualidad, Europa se ve enfrentada al fenómeno migratorio de manera creciente, recibiendo inmigrantes de todo el mundo que buscan nuevas expectativas. En este escenario, España se ha convertido en un Estado receptor de extranjeros, llegando a un 12,2% de población inmigrante, lo cual ha llevado a que sea la nación de la Unión Europea que más ha contribuido al aumento de extranjeros en este continente, convirtiendo a este fenómeno en uno de los temas sociales de mayor interés, preocupación y debate público.

A partir de lo anterior, es posible plantear que la presente investigación indaga en un tema actual y de reconocida relevancia a nivel mundial, como es el fenómeno migratorio, el cual se presenta como una problemática en desarrollo, con amplias repercusiones en todos los ámbitos.

La investigación ha tenido como foco de interés a los adolescentes inmigrantes, una población en crecimiento debido a las reunificaciones familiares y cuya presencia da cuenta de proyectos migratorios donde la intención es quedarse de manera permanente en el nuevo destino. Así, abordar la experiencia de estos menores e identificar formas de intervenir para lograr una verdadera integración resulta de interés para la sociedad española en su conjunto, en la medida que estos adolescentes están aquí para quedarse (es decir, serán los adultos españoles de las próximas décadas), y necesitan comenzar a formar parte de la sociedad en la que están insertos, participar de ella y sentirse incluidos en ella.

En este sentido, existen experiencias cercanas (por ejemplo, las revueltas de los jóvenes descendientes de inmigrantes en Francia, en el año 2005), que dan cuenta de las enormes repercusiones que puede tener la no integración y el

no reconocimiento de las necesidades de estos colectivos. Así, la investigación que aquí se presenta constituye un aporte en el conocimiento de la situación de estos jóvenes y una invitación a indagar respecto a sus experiencias para que las políticas dirigidas hacia ellos realmente se ajusten a sus necesidades.

Adicionalmente, la adolescencia vivida desde la experiencia de migración implica enfrentarse a un desafío doble, en la medida que estos menores deben abordar los importantes cambios vitales que se producen durante esta etapa, junto a una serie de problemas derivados de su condición de minoría inmigrante (el trauma personal del traslado, las experiencias de aculturación, el desarrollo de su identidad en medio de dos culturas, entre otros). Así, la crisis de identidad propia de este momento evolutivo resulta especialmente intensa, lo cual puede llevar a esta población a constituirse en un grupo de riesgo, en términos de su salud física y mental, su vinculación en conductas de riesgo y comportamientos antisociales, y, finalmente, su marginación de la sociedad en la que viven.

A lo largo de esta investigación se abordan estas importantes consecuencias de la inmigración, buscando conocer la experiencia de los adolescentes extranjeros en España (específicamente en Salamanca), para identificar estrategias que permitan abordar las dificultades a las que estos menores se enfrentan. Lo anterior, teniendo como marco de referencia el contexto educativo, uno de los factores más importantes para la integración de los menores inmigrantes, en la medida que les entrega herramientas para desenvolverse en la nueva sociedad, y al mismo tiempo, permite que toda la comunidad adquiera competencias interculturales y aprendan a vivir y a enriquecerse con la diversidad.

En la práctica, en España, dicho contexto ha intentado responder a las necesidades de estos alumnos y los requerimientos que ellos plantean a las instituciones escolares. Así, se ha desarrollado un marco legislativo desde el cual surgen diversas medidas de atención a la diversidad cultural, pero estas acciones dan cuenta de cierta confusión respecto al modelo educativo que se debe utilizar, teniendo éste en la práctica, un carácter más compensador que inclusivo e intercultural. A partir de lo anterior, se advierten diversos asuntos pendientes en materia de atención al alumnado inmigrante que hacen que una de las instancias socializadoras más relevantes en el lugar de destino, pierda la capacidad de responder a las verdaderas necesidades de estos estudiantes.

Adicionalmente, y de manera más específica en Castilla y León, el año 2004 se elaboró un Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías, el cual pretendía responder a las necesidades educativas especiales de estos alumnos. Sin embargo, hasta la fecha no se han encontrado estudios

concluyentes sobre sus resultados. A partir de esto último, resulta de interés contribuir a la evaluación de las medidas adoptadas, indagando respecto a la situación actual del alumnado extranjero, desde una perspectiva que no ha sido abordada previamente. Dicho enfoque se refiere a la percepción de los propios estudiantes extranjeros respecto a su situación vital.

Así, se ha decidido adoptar un enfoque que parte desde la mirada de los propios protagonistas, los adolescentes inmigrantes. De esta manera, más allá de revisar índices y estadísticas que den cuenta de su nivel de participación y adaptación al lugar de destino, o de indagar en la opinión de los agentes encargados de su inclusión escolar (profesores o administraciones educativas), el presente estudio pretende dar cuenta de las vivencias de estos jóvenes y de la manera que experimentan sus vidas en el nuevo entorno. Lo anterior, considerando la relevancia que actualmente tiene la opinión de los usuarios respecto a los servicios que reciben, la cual se constituye en un elemento fundamental a la hora de evaluar y modificar las intervenciones puestas en práctica.

En este escenario, tal como se ha mencionado previamente, el Modelo de Calidad de Vida, resulta una estrategia idónea para hacerlo. Lo anterior, porque permite desarrollar una visión integral de los individuos, abordando diferentes dimensiones relevantes de sus vidas, evaluándolas desde la propia mirada de los involucrados, en términos objetivos, subjetivos y valóricos. Asimismo, sus características éticas y émicas permiten abordar la experiencia de individuos que comparten una misma situación (la migración), pero que cuentan con bagajes culturales diversos; y, además, al considerar los valores individuales y el grado de importancia que cada individuo le otorga a los diferentes ámbitos de sus vidas, permite personalizar cada evaluación, desarrollando perfiles individualizados que orienten una intervención ajustada a las necesidades de cada sujeto.

Todo lo anterior resulta extremadamente útil considerando la situación vital de estos individuos, la migración, que, como experiencia global, afecta todas las áreas de la vida de las personas, influyendo desde distintos ámbitos, en diversos momentos y con diferente intensidad. Así, el constructo Calidad de Vida (CV), y el modelo de abordaje y evaluación que éste plantea, resulta adecuado pues proporciona información relevante y completa respecto a cómo se sienten en el nuevo entorno, cuáles son sus principales dificultades y dónde es necesario intervenir.

A pesar de las ventajas que este modelo plantea en la investigación con población inmigrante, hasta la fecha no existen estudios que aborden la CV de

los adolescentes extranjeros residentes en España (únicamente se conocen trabajos que abordan la CV relacionada con la Salud, lo cual, como ya se ha explicado, constituye un constructo diferente del que se utiliza en esta investigación). De hecho, al revisar los estudios sobre CV desarrollados con población adolescente, se advierten importantes carencias en las escalas e instrumentos de evaluación utilizados con este grupo etario (consideran únicamente la perspectiva subjetiva de la CV, no abordan los elementos valóricos asociados a la evaluación del constructo, no se basan en un marco conceptual que surja desde la adolescencia, entre otros).

A partir de lo anterior, el presente trabajo ha debido comenzar con la elaboración de un instrumento que se ajuste a las características actuales del constructo. Lo anterior se traduce en una nueva escala que sea capaz de entregar información sobre la satisfacción que experimentan los adolescentes en los ámbitos relevantes de sus vidas; y que al mismo tiempo, proporcione datos objetivos sobre su situación vital, y permita comprender elementos valóricos que ayuden a contextualizar los resultados para cada individuo.

Así, uno de los principales productos de esta investigación es la elaboración y validación de un nuevo cuestionario de Calidad de Vida (CV) para adolescentes orientado al contexto escolar, y que responde a los planteamientos actuales del constructo, superando las limitaciones de escalas anteriores. Dicho instrumento podrá ser utilizado para diseñar, planificar y evaluar políticas y planes educativos tanto para el alumnado general, como para grupos específicos de esta población. En este sentido, el beneficio de contar con un único instrumento válido y aplicable a todos los adolescentes permitirá utilizar los mismos criterios para todos los sujetos, posibilitando la comparación de resultados.

Por su parte, respecto a los adolescentes inmigrantes, la utilización del nuevo cuestionario para conocer las circunstancias de estos menores permitirá comparar su bienestar y condiciones de vida respecto a la población autóctona, y a la vez, identificar las áreas que requieren mayor atención a la hora de sugerir medidas, con el fin que los planes propuestos se orienten a las necesidades percibidas por los propios alumnos, y en definitiva, a mejorar su calidad de vida. De este modo, se pretende aportar información para ajustar el modelo de atención educativa del alumnado extranjero, brindando una mirada inclusiva más que compensatoria, superando el énfasis habitual otorgado a las carencias, la asimilación y la adopción de normas, costumbres y ritmos propios de la escuela española. En este escenario, se espera contribuir en la apertura a un paradigma

de atención a la diversidad más moderno e integral que el que se utiliza en la actualidad en Castilla y León.

Por otra parte, resulta relevante el aporte que se pretende llevar a cabo en términos del desarrollo de políticas de acogida e integración de estudiantes extranjeros. Lo anterior, tomando en cuenta que a partir del presente estudio se espera contar con sustento empírico que permita el desarrollo de planes y políticas destinadas a la acogida e integración de los adolescentes inmigrantes. Asimismo, la creación de un instrumento específico para abordar el tema, permitirá contar con herramientas para la evaluación sistemática de las medidas adoptadas, pudiéndose identificar avances en la materia y descubrir áreas donde se requiera mayor intervención.

A modo de síntesis, es posible plantear que la investigación que se presenta aborda un tema actual y relevante como es la inmigración, en una población en riesgo como es la adolescencia, en un contexto desde el cual es posible y necesario intervenir, como es el escolar, y desde una perspectiva innovadora e integral, como es la CV. Todo lo anterior justifica sobradamente dicho estudio.

2 OBJETIVOS

Es posible plantear que la presente investigación parte desde dos objetivos generales, a partir de los cuales surgen diferentes objetivos específicos:

1. Elaborar y validar un instrumento de evaluación de la Calidad de Vida dirigido a estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, el cual proporcione información completa respecto a la satisfacción que experimentan los adolescentes en los ámbitos relevantes de sus vidas.
 - 1.1 Diseñar el “Cuestionario de Calidad de Vida para adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria”.
 - 1.2 Analizar psicométricamente el “Cuestionario de Calidad de Vida para adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria”.
2. Aportar en la atención educativa de los adolescentes inmigrantes extranjeros escolarizados en Centros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de Salamanca, proporcionando áreas de

intervención en la mejora de la Calidad de Vida, que se ajusten a las percepciones de los propios involucrados.

- 2.1 Evaluar la Calidad de Vida de adolescentes de ESO, identificando el grado de bienestar subjetivo y objetivo en las distintas dimensiones del constructo, así como las atribuciones valóricas otorgadas a cada área.
- 2.2 Identificar variables sociodemográficas que podrían influir en la Calidad de Vida de los adolescentes, tales como sexo, edad, el nivel educativo en que se encuentran y la titularidad del centro de estudios al que asisten.
- 2.3 Evaluar la Calidad de Vida de adolescentes extranjeros que cursan la Educación Secundaria Obligatoria en España, identificando el grado de bienestar subjetivo y objetivo en las distintas dimensiones del constructo, así como las atribuciones valóricas otorgadas a cada área.
- 2.4 Identificar variables sociodemográficas que podrían influir en la Calidad de Vida de los adolescentes extranjeros, tales como sexo, edad, el nivel educativo en que se encuentran, la titularidad del centro de estudios al que asisten, la lengua materna y tiempo de residencia en España.
- 2.5 Identificar diferencias y similitudes entre adolescentes extranjeros y autóctonos respecto a las distintas dimensiones y enfoques que componen el constructo Calidad de Vida, así como áreas en las que la condición de inmigrante resulta determinante.
- 2.6 Proponer estrategias de intervención en el ámbito educativo que contribuyan a aumentar la Calidad de Vida de los adolescentes extranjeros, mediante el abordaje de las dimensiones del constructo que presentan menores niveles de satisfacción en este grupo.

3 HIPÓTESIS

A partir de la revisión bibliográfica llevada a cabo fue posible plantear algunas hipótesis que guían la presente investigación:

1. La Calidad de Vida (CV) objetiva y subjetiva de los adolescentes, inmigrantes y autóctonos, da cuenta de una elevada satisfacción (puntuaciones más cercanas al máximo que al mínimo en las diferentes escalas). Lo anterior, considerando los resultados de investigaciones previas desarrolladas con adolescentes (Lackland Sam, 1994; Neto, 2001).
2. Existen diferencias significativas entre los resultados en las escalas subjetiva y objetiva, lo que se fundamenta en los planteamientos de Cummins (2005a, 2005b), Cummins y Lau (2004), Dew y Huebner (1994), Galloway y Bell (2006), Perry y Felce (2005), Schalock y Felce (2004), Schalock y Verdugo (2003), Verdugo, Arias y colaboradores (2006) y Wallander y Schmitt (2001).
3. El género de los adolescentes influye en su CV, evidenciándose una satisfacción significativamente mayor en los varones y menor bienestar en las mujeres. Esta hipótesis se basa en diferentes estudios sobre CV y satisfacción vital, en los que se constatan puntuaciones superiores en los hombres (Lackland Sam, 1994; Leung, et al., 2006; Neto, 2001; Virta, et al., 2004).
4. La edad y el nivel educativo correlacionan negativamente con la CV, por lo que los adolescentes mayores y de cursos más avanzados dan cuenta de puntuaciones significativamente inferiores en CV, en todas las dimensiones. Lo anterior se fundamenta en estudios previos que afirman dicha relación (Neto, 1994; Virta, et al., 2004; Wong, et al., 2009).
5. Las variables género, edad y nivel educativo influyen en la CV de los adolescentes inmigrantes de la misma manera que en la población general, haciendo que entre los inmigrantes, las mujeres, los adolescentes mayores y quienes se encuentran en cursos superiores tengan puntuaciones significativamente inferiores en CV que los varones y los jóvenes menores en cursos inferiores. Esta hipótesis se fundamenta en hallazgos previos con población autóctona (Neto, 1994; Virta, et al., 2004; Wong, et al., 2009).
6. La titularidad del centro al que asisten los adolescentes inmigrantes se relaciona de manera significativa con su CV, siendo significativamente menor la CV en los alumnos de institutos públicos. Esta hipótesis se fundamenta en que en estos establecimientos se concentraría una mayor cantidad de estudiantes extranjeros, convirtiéndose en guetos con una alta proporción de alumnos en riesgo de exclusión (Navarro

Sierra, 2003), los cuales obtienen peores resultados académicos (Alegre, 2008) y donde se agudizan las divisiones sociales (Cebolla, 2009).

7. La lengua materna de los adolescentes extranjeros correlaciona de manera significativa con su CV en todas las dimensiones, siendo significativamente mayor la CV entre los jóvenes que tienen como lengua materna el castellano. Lo anterior, considerando los planteamientos surgidos desde el ámbito educativo, donde se plantea que el desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela es una importante dificultad para integrarse en la nueva sociedad, desarrollar vínculos en el nuevo entorno y seguir una escolarización normalizada (García Castaño, et al., 2007; Navarro Sierra, 2003; Vila, 2000).
8. El tiempo de residencia en España influye de manera significativa en la CV de los adolescentes inmigrantes, haciendo que a mayor tiempo de residencia en el nuevo país, mayores sean las puntuaciones en CV (Brown y Orthner, 1990; Liebkind y Jasinskaja-Lahti, 2000; Proctor, et al., 2009a; Ullman y Tatar, 2001).
9. Los adolescentes inmigrantes presentan puntuaciones significativamente inferiores en todas las dimensiones de CV evaluadas, respecto a los adolescentes autóctonos, tanto desde un enfoque subjetivo como objetivo (Neto, 2001; Pantzer, et al., 2006; Roa Santervás, et al., 2006; Ullman y Tatar, 2001; Verkuyten, 2008).

CAPÍTULO VI: MÉTODO

1 DISEÑO

El presente es un estudio *no experimental*, basado en una *metodología cuantitativa*. Tiene un carácter *exploratorio y descriptivo*, en la medida que busca dar cuenta de la situación actual respecto a la Calidad de Vida (CV) de los adolescentes escolarizados en Centros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la ciudad de Salamanca. Adicionalmente, puede considerarse un estudio *correlacional* ya que se analizan variables que podrían asociarse a la Calidad de Vida de estos alumnos.

2 PARTICIPANTES

La investigación estuvo dirigida a adolescentes españoles y extranjeros, alumnos de alguno de los cursos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en Centros Públicos y Concertados de la ciudad de Salamanca, España. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico, por conveniencia, intentando incluir en la muestra la mayor cantidad de alumnos extranjeros. Se definió a los “alumnos extranjeros” como aquellos estudiantes que habían nacido fuera del territorio español.

En el apartado “Procedimiento” se presenta una descripción más detallada del proceso de conformación de la muestra, mientras que en esta sección se abordarán sus principales características.

La muestra total estuvo formada por 1189 adolescentes, de los cuales, 50,9% eran mujeres y 48,1% eran hombres, existiendo un 1% de los participantes que no señaló su sexo. La media de edad de los participantes fue de 13,71 años, con un rango que iba entre los 11 y los 18 años. Se debe destacar que hubo una representación elevada de sujetos de entre 12 y 15 años, quienes en conjunto, conformaron el 88,7% de la muestra. Lo anterior se explica porque los niveles educativos en los que fue aplicado el cuestionario están dirigidos a estudiantes de esas edades, constituyendo excepciones los alumnos menores de 12 años o mayores 16.

Los participantes pertenecían a nueve centros de ESO de la ciudad de Salamanca, 61,2% de los estudiantes provenían de centros públicos y 38,8% de centros concertados, estando representados todos los niveles de ESO, con un leve predominio de alumnos de primer año (Tabla 26).

Tabla 26: Nivel Educativo, muestra total

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
1° ESO	395	33,2
2° ESO	279	23,5
3° ESO	281	23,6
4° ESO	234	19,7
Total	1189	100,0

Del total de la muestra, 141 estudiantes (11,9%) declararon haber nacido fuera de España. De ellos, 56% eran mujeres y 39% hombres (un 5% de adolescentes extranjeros no señaló su sexo), con edades comprendidas entre los 11 y los 18 años, y una media de edad de 13,93 años. Dichos alumnos pertenecían a todos los niveles de ESO, con un fuerte predominio de adolescentes de primer año (Tabla 27).

Tabla 27: Nivel Educativo, muestra extranjeros

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
1° ESO	62	44,0
2° ESO	35	24,8
3° ESO	23	16,3
4° ESO	21	14,9
Total	141	100,0

Respecto a la procedencia de los estudiantes extranjeros, la Tabla 28 describe los porcentajes de alumnos de cada uno de los 28 países representados en la muestra. Se advierte que tres estudiantes no declararon su país de nacimiento.

Tabla 28: País de procedencia, muestra extranjeros

País de procedencia	Frecuencia	Porcentaje
Colombia	32	22,7
Ecuador	12	8,5
Bolivia	16	11,3
Perú	16	11,3
Chile	1	,7
Argentina	4	2,8
Brasil	1	,7
Venezuela	2	1,4
Cuba	4	2,8
Costa Rica	2	1,4
México	1	,7
República Dominicana	5	3,5
Puerto Rico	1	,7
Honduras	3	2,1
Portugal	4	2,8
Suiza	2	1,4
Alemania	2	1,4
Rumania	5	3,5
Bulgaria	4	2,8
Estados Unidos	1	,7
Canadá	1	,7
Marruecos	5	3,5
Sahara	1	,7
Moldavia	4	2,8
Ucrania	2	1,4
China	4	2,8
Mongolia	2	1,4
Irán	1	,7
Total	138	97,9

Al clasificar a los estudiantes extranjeros según la zona de procedencia se advierte que la mayoría eran sudamericanos (59,6%) (Tabla 29). Lo anterior se relaciona con que sólo el 23,5% tenían como lengua materna un idioma distinto al español.

Tabla 29: Zona de procedencia, muestra extranjeros

	Zona de Procedencia	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Sudamérica	84	59,6
	Centroamérica y México	16	11,3
	UE y Suiza	17	12,1
	Norteamérica	2	1,4
	Magreb	6	4,3
	Europa no UE	6	4,3
	Asia	7	5,0
	Total	138	97,9
Perdidos	Sistema	3	2,1
Total		141	100,0

En cuanto al tiempo que llevaban viviendo en España los estudiantes extranjeros de la muestra, la mayoría habían permanecido en este país entre uno y tres años, existiendo sólo un 5% de alumnos que llevaban más de 10 años (Tabla 30).

Tabla 30: Tiempo en España, muestra extranjeros

	Tiempo en España	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Hasta 1 año	23	16,3
	Entre 1 y 3 años	40	28,4
	Entre 3 y 5 años	30	21,3
	Entre 5 y 10 años	37	26,2
	Más de 10 años	7	5,0
	Total	137	97,2
Perdidos	Sistema	4	2,8
Total		141	100,0

3 INSTRUMENTOS

En el presente estudio se utilizó el “Cuestionario de Calidad de Vida para adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria”, diseñado específicamente en el marco de esta investigación. En este apartado se presentan las características generales del instrumento que finalmente se utilizó para evaluar la Calidad de Vida de los adolescentes de ESO. En el apartado “Procedimiento” se detalla el proceso de diseño y aplicación piloto de dicha escala y en la parte de “Resultados” se señalan las características psicométricas del instrumento.

El cuestionario es una escala autoaplicada que aborda diferentes elementos relativos a la Calidad de Vida de los adolescentes, desde una mirada multidimensional, considerando siete dimensiones: Autodeterminación, Bienestar Emocional, Bienestar Físico, Bienestar Material, Desarrollo Personal, Integración en la Comunidad y Relaciones Interpersonales. Dichas dimensiones se basan en un marco teórico específico para adolescentes y Calidad de Vida, desarrollado por Gómez Vela (2004).

Cada una de estas dimensiones es abordada desde un enfoque subjetivo (valoración que cada individuo realiza de su propia vida y el grado de satisfacción que experimenta con ella) y otro objetivo. Esta última evaluación no resulta tan simple ya que surgen dificultades relacionadas con la posibilidad de “objetivizar” las dimensiones y los indicadores que conforman el constructo.

En este escenario, para evaluar la CV desde una mirada “objetiva”, se propuso que el propio sujeto evaluara su vida, no desde sus propios criterios de satisfacción, sino intentando tomar como referencia lo que las personas significativas de su entorno podrían opinar de él. A través de este ejercicio cognitivo se intentó alejar al individuo de su mundo subjetivo, tratando de llevarlo a mirar su vida desde “fuera”, considerando criterios externos. Adicionalmente, y para reforzar la evaluación desde este enfoque, se incluyeron preguntas concretas que pudieran aportar información respecto a la CV objetiva de los adolescentes, tales como: repitencias, nivel educativo de los padres, actividades realizadas en el último mes, pertenencias, entre otras.

Por otra parte, también se incorporó una evaluación del grado de importancia que cada sujeto le atribuye a las distintas dimensiones, con lo que se pretende identificar las áreas con mayor influencia en la CV de cada persona, tomando en cuenta sus propios valores, lo cual contribuye a que el instrumento se ajuste a la experiencia de un individuo particular y dé cuenta de su CV específica.

Respecto a la cantidad de ítems, cada dimensión es evaluada mediante ocho afirmaciones, cuatro para el enfoque objetivo y cuatro para el enfoque subjetivo, existiendo además, una pregunta criterio para cada uno de los enfoques. Adicionalmente existe un ítem donde se solicita organizar las dimensiones según el grado de importancia que el individuo le atribuye a cada una de ellas. Con esto, el cuestionario se compone de 59 preguntas y tiene una duración aproximada de 20 minutos para su aplicación.

Las preguntas del instrumento son en su mayoría de tipo Likert, con 5 alternativas de respuesta (1: Totalmente en desacuerdo; 2: Moderadamente en desacuerdo; 3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4: Moderadamente de acuerdo; 5: Totalmente de acuerdo). También existen preguntas de elección múltiple o con un abanico de respuestas, donde los sujetos deben señalar todas las alternativas que correspondan con su situación particular.

A partir de los resultados de esta escala es posible obtener perfiles de CV de los adolescentes, de manera específica para cada uno de ellos, o en términos de grupos o poblaciones. Así, es posible conocer cuáles son las dimensiones que un determinado sujeto considera más importantes y que por lo tanto, influirán con mayor fuerza en su CV. Del mismo modo, es posible advertir cuáles son las áreas en que es preciso intervenir para aumentar su CV y cuáles son las dimensiones en las que el individuo obtiene niveles elevados de satisfacción, convirtiéndose en fortalezas desde las cuales es posible basarse para comenzar a intervenir.

4 PROCEDIMIENTO

A partir de los objetivos planteados, y luego de una revisión bibliográfica de los principales marcos teóricos e instrumentos de evaluación de la CV en la población adolescente, se procedió al diseño del “Cuestionario de Calidad de Vida para adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria”.

4.1 Elaboración “Cuestionario de Calidad de Vida para adolescentes de ESO”

El proceso se inició con la elaboración de un banco de ítems relativos al bienestar subjetivo de los adolescentes, en el que se incluyeran preguntas y

enunciados que apareciesen en otros instrumentos de evaluación de CV, en escalas de medición de conceptos asociados (autoestima, autoconcepto, autoimagen, satisfacción con la vida, entre otras), o que surgieran espontáneamente a partir de los indicadores de las dimensiones que componen el constructo. En esta primera fase el banco de ítems subjetivos se completó con un total de 454 enunciados.

Posteriormente se realizó un proceso de depuración de los ítems, en el cual se intentó:

- Eliminar ítems que estuvieran relacionados con el constructo CV de manera confusa o muy lejana.
- Clasificar los ítems de acuerdo a la dimensión de CV a la que correspondieran y al indicador que mejor representaran dentro de cada una de ellas.
- Asegurar que cada una de las áreas que componen el constructo estuviera representada por una cantidad homogénea de ítems.
- Seleccionar de entre varios ítems que abordaran el mismo tema, el que estuviera enunciado de manera más clara y completa, y eliminar los restantes. De esta forma, se buscó utilizar un lenguaje y vocabulario sencillo y cercano a la población objetivo, evitando palabras técnicas y complejas.

Luego de esta depuración, el banco de ítems quedó compuesto por 245 enunciados referidos al bienestar subjetivo de los adolescentes en las siete dimensiones que componen el constructo, cada una de las cuales se encontraba representada por alrededor de 35 ítems. Posteriormente, e intentando una selección más precisa y rigurosa, de los 245 enunciados se escogieron 12 por dimensión, buscando elegir ítems adecuados a los diferentes indicadores de las áreas de CV. Con esto, el banco de ítems referidos al bienestar subjetivo de los alumnos de ESO quedó compuesto por 85 frases referidas a los diferentes aspectos involucrados en su bienestar.

Respecto a los ítems relacionados con el bienestar objetivo, la revisión bibliográfica previa dio cuenta de la inexistencia de instrumentos de CV que abordasen este enfoque de la forma que ha sido comprendido en el presente marco teórico. Existen indicadores poblacionales de CV en determinados países o comunidades, pero no se ha intentado evaluar la CV objetiva a nivel de los individuos, ya que surgen dificultades relacionadas con la posibilidad de “*objetivizar*” las dimensiones y los indicadores que conforman el constructo.

Frente a esto, en la elaboración del cuestionario, se planteó como una estrategia para abordar la CV objetiva de los adolescentes que el propio sujeto evaluara su vida, no desde sus propios criterios de satisfacción, sino intentando tomar como referencia lo que las personas significativas de su entorno podrían opinar de él. De esta manera se intenta alejarlo en cierta medida de su mundo subjetivo, tratando de llevarlo a mirar su vida “*desde fuera*”, a compararla con patrones externos y a considerar su funcionamiento concreto y cotidiano. Lo anterior se fundamenta en las prácticas que muchas veces se utilizan en encuestas de opinión, en las que se intenta conocer lo que piensan las personas sobre temas complejos (como el racismo o la homofobia) evitando que la deseabilidad social y lo políticamente correcto tiñan las respuestas y oculten lo que las personas realmente piensan. Así, en dichos casos, en vez de preguntar directamente a los sujetos si son racistas, por ejemplo, se les pregunta si “los españoles” son racistas, con lo cual se pretende alejar a los individuos de su experiencia subjetiva y personal, ubicándolos en un plano más objetivo desde el cual responder. Esta misma estrategia es la que se pretende utilizar en la escala desarrollada.

De esta manera, se decidió que, para la versión piloto del instrumento, los ítems que fueran seleccionados para evaluar el bienestar subjetivo de los adolescentes, se utilizarían también para evaluar la CV objetiva. De esta forma, quien respondiera el cuestionario debería contestar a cada enunciado según su propia sensación de bienestar (CV subjetiva) y según lo que las personas cercanas de su entorno podrían responder respecto a él (CV objetiva).

A pesar de contar con esta propuesta para evaluar la CV objetiva, se consideró necesario buscar algunos elementos externos o concretos que pudieran aportar a la medición de la CV desde este punto de vista. Lo anterior, ya que la estrategia propuesta no ha sido utilizada previamente y por lo tanto, requería de elementos que ayudaran a confirmar que la evaluación “*desde fuera*” entregaba información relacionada con las condiciones reales en las que se desenvuelven los sujetos estudiados.

En este escenario, y tomando en cuenta la inexistencia de enunciados referidos a los aspectos concretos de la CV de los adolescentes, fue necesario identificar elementos objetivos que pudieran dar cuenta de sus condiciones de vida en cada una de las dimensiones del constructo, y elaborar ítems y preguntas relacionados con ellos. Esta fase del diseño del cuestionario concluyó con 42 enunciados referidos a la CV objetiva de los adolescentes, en donde se intentó abordar todas las dimensiones del constructo. A pesar de que se consiguió encontrar indicadores para la mayoría de las áreas a evaluar, el

número de ítems objetivos por dimensión no resultó homogéneo, e incluso existen áreas en las que no se consiguieron indicadores concretos de CV objetiva.

Posteriormente, y contando con un total de 127 enunciados (85 frases que evalúan la CV subjetiva, y 42 preguntas referidas a datos objetivos de CV) se procedió a enviar el banco de ítems a 8 profesionales que trabajan en temas relacionados con el bienestar de los adolescentes, para que llevaran a cabo una evaluación de jueces expertos. El grupo de profesionales estuvo compuesto por educadores de un instituto de Educación Secundaria Obligatoria (orientadora y profesora de compensación educativa), investigadoras expertas en CV del Instituto de Integración en la Comunidad de la Universidad de Salamanca (INICO) y personas que participan en programas de Cruz Roja orientados a los adolescentes (educadora y psicólogo). Con esta evaluación se buscó dar validez de contenido al instrumento.

Para realizar esta evaluación de jueces expertos se adjuntó a la tarea un cuadro resumen de las dimensiones e indicadores que componen el constructo CV en la etapa adolescente, según el marco teórico de referencia. A partir de esto, el trabajo que los jueces debían realizar fue el siguiente (Anexo 3):

1. Revisar el cuadro resumen con las diferentes dimensiones e indicadores relacionados con la CV durante la etapa adolescente.
2. Posteriormente, leer cuidadosamente cada uno de los enunciados del banco de ítems y, a partir de su contenido, clasificarlos en la dimensión de CV a la que el juez considere que pertenece. Para esto, se solicitaba elegir sólo un área por ítem.
3. Luego, se pidió evaluar el grado de adecuación del enunciado para la dimensión elegida, utilizando valores desde el 1 al 6 (donde 1 era poco adecuado, y 6 era muy adecuado).
4. Finalmente, se solicitó a los profesionales que añadieran cualquier sugerencia, indicación, propuesta o comentario que les pareciera necesario, con respecto al contenido de los ítems, su formulación, el lenguaje utilizado, o aspectos no incluidos en los enunciados presentados.

En términos generales, esta evaluación de jueces dio cuenta de un alto grado de acuerdo entre los participantes respecto a la clasificación de los ítems correspondientes a los elementos subjetivos de la CV. Asimismo, la mayoría de los enunciados subjetivos presentados fueron asociados a la dimensión para la

que habían sido creados, siendo considerados como altamente adecuados para las diferentes categorías.

En este escenario, la elección de los enunciados subjetivos que formaron parte del cuestionario estuvo determinada por la necesidad de representar todos los indicadores correspondientes a cada una de las dimensiones de CV de los adolescentes, según el marco teórico de referencia.

Así, se decidió elegir seis ítems por cada dimensión para que pudieran estar representados los diferentes indicadores de CV, y se tomó como referencia el grado de acuerdo que existía entre los jueces respecto a su pertenencia y adecuación a la dimensión correspondiente. Únicamente en el caso de las categorías “Integración en la comunidad”, “Bienestar material” y “Bienestar emocional” se seleccionaron siete ítems en vez de seis, pues se consideró que sólo de esta forma sería posible abordar los diferentes ámbitos que abarcan dichas dimensiones.

Adicionalmente, se agregó una pregunta criterio (*“Tengo una buena calidad de vida”*), y se modificaron algunos enunciados en términos del lenguaje y vocabulario utilizado. Todo lo anterior, considerando las sugerencias de los expertos e intentando que el instrumento resultara cercano a los adolescentes.

Respecto al formato de respuesta, se debe tener en cuenta lo señalado de manera previa en el presente trabajo, referido a que los ítems que fueran seleccionados para evaluar el bienestar subjetivo de los adolescentes, se utilizarían también para evaluar la CV objetiva. Lo anterior, intentando que el adolescente lograra tomar en cuenta criterios externos de CV, considerando lo que otros podrían opinar de él. De esta manera, todos los ítems subjetivos seleccionados debían ser respondidos según el grado de acuerdo que el participante tuviera con cada uno, y a la vez, debían contestarse según lo que él pensara que responderían las personas de su entorno.

Para esto, se decidió utilizar dos escalas tipo Likert: una para que el adolescente señalara su grado de acuerdo con cada enunciado, y otra para que contestara lo que él creía que responderían las personas de su entorno. Así, la primera estaba compuesta por siete alternativas de respuesta donde 1 era “Totalmente en desacuerdo” y 7 era “Totalmente de acuerdo”. Por su parte, la segunda escala tenía sólo cinco alternativas de respuesta, donde 1 era “Totalmente en desacuerdo” y 5 era “Totalmente de acuerdo”. Esta disminución en la cantidad de alternativas de respuesta pretendía reducir la especificidad de las mismas, intentando facilitar la tarea de los adolescentes al tratar de responder lo que otros opinarían de él.

Además de esta estrategia para evaluar la CV objetiva de los adolescentes, y tal como se señaló previamente, se consideró necesario incluir en el cuestionario algunos elementos externos o concretos que pudieran aportar a la medición de la CV desde este punto de vista. En este sentido, la valoración de estas preguntas objetivas, dio cuenta de mayores grados de desacuerdo entre los jueces, existiendo además, cierta resistencia a la evaluación de elementos concretos de la CV. Lo anterior llevó a que fuera necesario modificar algunas de las preguntas y establecer criterios de selección únicos para cada dimensión.

De esta forma, se eligieron 12 preguntas objetivas relacionadas con las diferentes dimensiones de la CV de los adolescentes, las cuales habían sido clasificadas por la mayoría de los jueces en las categorías correspondientes. Adicionalmente, fue necesario elaborar seis nuevas preguntas que intentaran indagar en la CV objetiva de los adolescentes en las dimensiones “Autodeterminación”, “Relaciones Interpersonales” y “Bienestar Emocional”.

Respecto a las alternativas de respuesta para las preguntas referidas a elementos objetivos de la CV de los adolescentes, se utilizaron diferentes modelos, entre los cuales se encuentran: escalas tipo Likert, preguntas de elección múltiple, con respuestas abiertas, o con un abanico de respuestas, donde los sujetos debían señalar todas las alternativas que correspondieran con su situación particular.

Por otra parte, se agregó un apartado en el cuestionario en el que los participantes debían ordenar las dimensiones de CV según el grado de importancia que ellos consideraran que tenía cada una. Para esto, se les solicitó que asignaran números del uno al siete a las diferentes dimensiones de CV, donde 1 era “lo más importante” y 7 era “lo menos importante”. Con esto se pretendía conseguir información respecto a la valoración que cada individuo hace de los diferentes aspectos de la CV, lo que permitiría lograr mayor especificidad con el instrumento.

Adicionalmente, y aunque se decidió que el cuestionario fuera anónimo para respetar la intimidad de los participantes en la evaluación, se elaboraron preguntas para conocer datos sociodemográficos de la muestra, tales como: sexo, fecha y lugar de nacimiento, nombre del centro al que asiste, curso, personas con las que vive, entre otras.

Finalmente, la versión piloto del “Cuestionario de CV para adolescentes de ESO” quedó conformada por 73 preguntas, 50 de las cuales debían ser contestadas mediante dos escalas tipo Likert, y el resto con diversos formatos de respuesta. Para la estructura del cuestionario, se decidió presentar al inicio

las 50 preguntas con respuestas tipo Likert y dejar los ítems objetivos y de identificación para el final. Lo anterior, porque los últimos enunciados supondrían un menor esfuerzo para ser contestados, y además, para no comenzar el instrumento con preguntas sobre aspectos personales y concretos de las condiciones de vida de los sujetos, lo cual podría resultar algo incómodo al ser percibido como demasiado intrusivo (Anexo 4).

Con esta primera aproximación al “Cuestionario de CV para adolescentes de ESO”, se procedió a realizar una evaluación piloto, con el fin de conocer el comportamiento de cada uno de los ítems que lo componen y realizar los ajustes que fueran necesarios. Dicha evaluación estuvo dirigida principalmente a estudiantes de primer y segundo año de ESO, como un intento por responder a una de las dificultades en la evaluación de la CV en los adolescentes, planteada por Schalock y Verdugo (2003). Estos autores señalan que en esta etapa del ciclo vital las capacidades de comprensión, expresión oral y escrita, y el nivel de desarrollo cognitivo no se encuentran totalmente desarrolladas. Debido a esto, se decidió que la muestra piloto estuviera formada mayoritariamente por los individuos menores a los que está dirigido el instrumento, lo que permitiría asegurar que si ellos eran capaces de responder el cuestionario, los estudiantes mayores no presentarían dificultades para hacerlo.

Adicionalmente, e intentando incorporar a la evaluación piloto las respuestas y reacciones del resto de los individuos a los que se dirige el instrumento, se llevó a cabo una administración adicional en la que se intentó incorporar a sujetos de diferentes niveles de educación secundaria.

La muestra para la aplicación piloto del instrumento se consiguió mediante tres aplicaciones del cuestionario: la primera, en un Centro Juvenil de Zamora, donde se intentó contactar a alumnos de diferentes cursos de ESO; y las restantes, en un Instituto de Educación Secundaria de la misma ciudad, específicamente a un curso de 1° y otro de 2° de ESO.

El número total de individuos fue 48, de los cuales 39,1% eran de sexo femenino y 60,8% masculino. Las edades de los participantes fluctuaron entre 11 y 17 años con un promedio de 13,9 años. La mayoría de los participantes cursaban 1° y 2° año de ESO, sin registrarse individuos que cursaran 4° año.

Después de ambas aplicaciones piloto, se procedió a analizar los resultados obtenidos, revisando el comportamiento de cada uno de los ítems en las dimensiones evaluadas. Para esto se utilizó el paquete estadístico SPSS.

Dentro de los resultados más relevantes de la aplicación piloto es posible señalar la identificación de ítems que debían ser eliminados y otros que requerían modificaciones en la manera en que estaban formulados. Respecto a estos últimos, se sugirió cambiarlos para que resultaran más tajantes y así se ampliara el rango de respuesta de los adolescentes, con lo que se esperaba que pudieran discriminar más adecuadamente los diferentes niveles de satisfacción en las distintas áreas.

Otro resultado relevante de la aplicación piloto del instrumento es que a partir de ella se advirtió la necesidad de simplificar la forma en que debían ser contestadas las preguntas, con el objetivo de facilitar la tarea de los participantes. Para esto, se decidió disminuir las alternativas de respuesta tipo Likert, dejando 5 opciones, tanto para las preguntas correspondientes al enfoque subjetivo, como para las relativas al enfoque objetivo.

Adicionalmente, cabe destacar que la aplicación piloto dio cuenta de diferencias en los patrones de respuesta de las afirmaciones según si eran respondidas desde el enfoque subjetivo o desde el objetivo (lo que otros opinan al respecto). Así, se apreció que las puntuaciones en las respuestas se moderaban y/o se distribuían más homogéneamente en todas las alternativas cuando los ítems eran respondidos “*desde la mirada de otros*”. Además, en la mayoría de los casos, el porcentaje de individuos que no mostraban acuerdo con las afirmaciones presentadas variaba según si eran respondidas desde sus propias miradas o desde las de los otros. Así por ejemplo, en el ítem “*Tengo el control sobre mi vida*”, respecto a las respuestas obtenidas en el enfoque subjetivo, existía un 15% más de participantes que no se mostraban de acuerdo con dicha afirmación cuando ésta era respondida desde la escala objetiva. Lo mismo ocurría con el ítem “*Me conozco bien y sé lo que es mejor para mí*”, donde la diferencia entre las respuestas que no manifestaban acuerdo entre el enfoque subjetivo y objetivo alcanzaba el 17,4%. Todo lo anterior podría dar cuenta de un efecto en las respuestas de los sujetos dependiendo de la formulación de la pregunta, lo que estaría evidenciando que la estrategia utilizada para evaluar la CV objetiva, específicamente, “*la mirada de otros*”, logra aportar información adicional y diferente a la obtenida mediante la evaluación del grado de satisfacción directa manifestado por los adolescentes en cada una de las áreas evaluadas.

Sin embargo, también se debe reconocer que, según los resultados de la aplicación piloto, estas modificaciones no ocurrían siempre, lo que podría indicar que la estrategia de evaluación de la CV objetiva no resultaba adecuada en todos los casos. Frente a esto, para contrastar la información obtenida mediante

las preguntas basadas en *“la mirada de los otros”*, se decidió utilizar algunos de los ítems que indagaban en datos concretos respecto a la satisfacción de los adolescentes en las diferentes dimensiones de CV, los cuales mostraron adecuadas propiedades de discriminación entre los sujetos. De esta manera, se decidió que el cuestionario final incorporara e integrara diferentes mecanismos de recogida de información, para intentar una mirada lo más completa y objetiva posible.

A partir de todas estas modificaciones de la versión piloto del instrumento se consiguió la versión final del Cuestionario de Calidad de Vida para Adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria (Anexo 5), la cual fue aplicada en el presente estudio.

4.2 Conformación de la muestra

Luego de diseñar el cuestionario que se aplicaría a los adolescentes, se inició la búsqueda de la muestra. Para esto, se contactó a la Dirección Provincial de Educación de Salamanca, y se solicitó un registro del número de alumnos extranjeros matriculados en cada uno de los Centros de Educación Secundaria de la ciudad. Sólo se pudo obtener datos relativos a la matrícula del año escolar 2007-2008, pues los del período en curso (2008-2009) aún no estaban disponibles.

De los 33 establecimientos educacionales públicos y concertados que imparten Educación Secundaria Obligatoria en la ciudad de Salamanca, se decidió contactar a 16 para invitarlos a participar en el presente estudio, tomando en cuenta que el resto de los centros contaban con menos de nueve estudiantes extranjeros entre sus alumnos. De esta manera, se envió una carta a los directores de los establecimientos, informándoles los objetivos de la presente investigación y solicitando su cooperación (Anexo 6).

Sólo nueve institutos se mostraron dispuestos a colaborar. Con ellos se coordinaron las fechas, niveles y grupos en que se aplicaría el cuestionario, teniendo como principal criterio de selección, que los grupos evaluados debían contar con al menos dos adolescentes inmigrantes entre sus alumnos. Lo anterior, intentando aumentar el número de estudiantes extranjeros en la muestra y evitando interrupciones innecesarias en clases donde sólo existían alumnos españoles.

Las aplicaciones del cuestionario se llevaron a cabo entre los meses de Octubre de 2008 y Febrero de 2009, generalmente, en el horario de tutoría de los grupos, con la presencia del profesor tutor. A ellas asistía un miembro del equipo investigador, quien informaba a los alumnos los objetivos del estudio y el carácter anónimo y confidencial del cuestionario. Posteriormente explicaba los diferentes apartados del instrumento poniendo especial cuidado en aclarar los formatos de respuesta en cada uno de ellos. Luego permanecía en el aula aclarando las dudas que surgían mientras los estudiantes respondían. Finalmente recogía los cuestionarios y se despedía agradeciendo la colaboración de los alumnos.

5 ANÁLISIS DE RESULTADOS

Finalizada la fase de aplicación del cuestionario, se introdujeron los datos en el paquete estadístico SPSS para Windows y se procedió a examinar las características de la muestra, mediante análisis descriptivos. Asimismo, se estudió el comportamiento psicométrico del instrumento, para lo cual se efectuó un análisis factorial exploratorio (método de componentes principales), correlacional (correlación de Pearson) y de confiabilidad (mediante alfa de Cronbach). Después de esto, fue posible examinar los resultados relativos a la CV de los adolescentes salmantinos, estableciendo similitudes y diferencias entre aquellos nacidos en España y quienes provenían del extranjero. Para esto, además del análisis descriptivo, se realizaron comparaciones de medias de los diferentes subgrupos de la muestra, utilizando pruebas paramétricas y no paramétricas según fuera el caso. Adicionalmente, se llevaron a cabo análisis de chi-cuadrado para analizar la representación de los distintos grupos en las puntuaciones inferiores de la escala.

CAPÍTULO VII: RESULTADOS

1 ANÁLISIS PSICOMÉTRICO DEL INSTRUMENTO

1.1 Validez de contenido de la escala

Como ya se señaló en el procedimiento, en la elaboración del “Cuestionario de Calidad de Vida para adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria” se consideró la participación de un grupo de jueces expertos, quienes al estar vinculados al trabajo y estudio del bienestar de la población adolescente, pudieran dar validez de contenido al instrumento. Lo anterior significó que 8 profesionales analizaran los ítems que se incluirían en el cuestionario, evaluando que el constructo fuera abordado en su totalidad y de manera adecuada para la población en estudio.

1.2 Validez de criterio de la escala

Adicionalmente, en el cuestionario se incluyeron preguntas criterio, tanto para la escala subjetiva como para la objetiva. Con ellas se procedió a evaluar la validez de criterio del instrumento, confirmando que cada escala efectivamente estuviera evaluando la CV correspondiente. Así, se constató que existían correlaciones altas y estadísticamente significativas con $p < 0,01$, entre la media obtenida en cada escala y las puntuaciones en la pregunta criterio correspondiente (Tabla 31).

Tabla 31: Correlación entre la media de cada escala y sus preguntas criterio

		Media Escala Subjetiva	Media Escala Objetiva
Tengo una buena calidad de vida	Correlación de Pearson	,556(**)	
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	1177	
Las personas cercanas a mi piensan que tengo una buena calidad de vida	Correlación de Pearson		,505(**)
	Sig. (bilateral)		,000
	N		1184

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

1.3 Validez de constructo de la escala

Para confirmar que el “Cuestionario de Calidad de Vida para Adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria” respondiera a la naturaleza multidimensional del constructo evaluado se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio, en el que se buscó comprobar que los factores latentes arrojados por dicho análisis correspondieran a las dimensiones teóricas planteadas en la elaboración del cuestionario.

De esta manera, se realizaron análisis factoriales exploratorios para las escalas subjetiva y objetiva del cuestionario, utilizando el método de componentes principales y, posteriormente, se simplificó la interpretación de factores mediante una rotación varimax (suprimiendo valores menores que 0,45 para considerar sólo los que tienen mayor relevancia estadística).

A partir de lo anterior, el análisis correspondiente a los 29 ítems de la escala subjetiva arrojó siete factores que explican el 52,06% de la varianza. La Tabla 32 muestra el comportamiento de cada uno de los ítems, advirtiéndose que uno de ellos no alcanzó una saturación superior a 0,45 en ninguno de los factores. En este caso, se indica la saturación más alta en el factor correspondiente con cursiva.

El primer factor (Tabla 33) representa el 22,58% de la varianza total e incluye los ítems 1, 4, 6, 9, 13, 14, 20 y 25. Al analizar el contenido de los ítems se advierte que entre ellos aparecen con altas saturaciones todas las preguntas del cuestionario que corresponden a la dimensión “Bienestar Emocional” (señaladas en cursiva en la Tabla 33), por lo que podría considerarse que este factor concierne a dicha dimensión.

El segundo factor (Tabla 34) representa el 6,59% de la varianza total y está compuesto por los ítems 7, 16, 22 y 27. Se advierte que dichos ítems apuntan principalmente hacia la dimensión “Bienestar Material” considerada en el cuestionario (variables 9, 16, 22 y 27, las últimas tres señaladas en la Tabla 34 mediante cursivas) a lo que se suma la pregunta criterio. Respecto al ítem 9, cabe señalar que aunque tiene una saturación mayor en el primer factor, en el segundo, la saturación es de 0,42, lo que puede considerarse relevante, dando cuenta de su vinculación con esta dimensión del cuestionario.

Tabla 32: Matriz de componentes rotados(a). Análisis Factorial Escala Subjetiva

	Componente						
	1	2	3	4	5	6	7
1. Mi estado de salud es excelente	,552						
2. Tengo el control sobre mi vida					,454		
3. El instituto es un lugar donde aprendo cosas importantes						,725	
4. Soy feliz	,623						
5. Donde vivo hay muchas actividades para jóvenes como yo				,722			
6. Me gusta la relación que mantengo con mis padres y hermanos/as	,510						
7. Tengo una buena calidad de vida		,467					
8. Nunca tengo que ir al médico							,499
9. Me gusta mi nivel de vida	,564						
10. Aunque mis padres, profesores y amigos me aconsejen, al final yo elijo					,742		
11. Estoy contento/a con los resultados que he ido obteniendo en las actividades importantes que realizo (colegio, instituto, ocio, etc.)							,453
12. Mi Instituto, mi barrio y mi ciudad valoran y respetan a gente como yo			,446				
13. Soy una persona estable emocionalmente	,550						
14. Me siento bien físicamente	,623						
15. En el instituto hay personas que me importan mucho (amigos, compañeros, profesores, etc.)			,737				
16. El trabajo de mis padres nos permite vivir sin ninguna clase de preocupaciones económicas		,710					
17. A diario aprendo cosas necesarias para la vida							,646
18. Tengo un buen número de buenos/as amigos/as			,692				
19. Me conozco bien y sé lo que es mejor para mí					,511		
20. Tendré éxito en mi futuro	,472						
21. Me siento querido/a y apreciado/a por mis compañeros y amigos			,701				
22. Puedo comprarme todo lo que necesito		,742					
23. Me gusta mi barrio				,504			
24. Participo en actividades que me ayudan a desarrollarme como persona (deportes, actividades sociales, talleres artísticos, etc.)				,586			
25. Me gustaría cambiar algunas partes de mi cuerpo	,561						
26. Nunca he dejado de hacer algo por problemas físicos							,787
27. En mi casa hay de todo para comer		,687					
28. Pienso por mi mismo/a y tomo mis propias decisiones					,778		
29. Es fácil participar en bastantes actividades en el instituto, el barrio o la ciudad (campeonatos, asociaciones, grupos de ocio, etc.)				,670			

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.
a La rotación ha convergido en 6 iteraciones.

Tabla 33: Análisis factorial escala subjetiva: Factor 1

	Saturación
1. Mi estado de salud es excelente	,552
4. <i>Soy feliz</i>	,623
6. Me gusta la relación que mantengo con mis padres y hermanos/as	,510
9. Me gusta mi nivel de vida	,564
13. <i>Soy una persona estable emocionalmente</i>	,550
14. Me siento bien físicamente	,623
20. <i>Tendré éxito en mi futuro</i>	,472
25. <i>Me gustaría cambiar algunas partes de mi cuerpo</i>	,561

Tabla 34: Análisis factorial escala subjetiva: Factor 2

	Saturación
7. Tengo una buena calidad de vida	,467
16. <i>El trabajo de mis padres nos permite vivir sin ninguna clase de preocupaciones económicas</i>	,710
22. <i>Puedo comprarme todo lo que necesito</i>	,742
27. <i>En mi casa hay de todo para comer</i>	,687

El tercer factor (Tabla 35) explica el 5,53% de la varianza total, y en él aparecen las variables 15, 18 y 21 con altas saturaciones, todas las cuales corresponden a la dimensión “Relaciones Interpersonales” considerada en el cuestionario (señaladas en cursiva en la Tabla 35). Adicionalmente, es necesario señalar que en este factor alcanza su máxima saturación la pregunta 12 (0,446), correspondiente al área Integración en la Comunidad, la cual apunta a las posibilidades de integración social que los adolescentes perciben en sus entornos, lo cual puede asociarse también a la posibilidad de establecer relaciones interpersonales y desarrollar una red social efectiva. Así, no resulta contradictorio que la saturación máxima de este ítem se encuentre en este factor. Por otra parte, la pregunta 6 referida a las relaciones con padres y hermanos/as y que correspondía a la dimensión Relaciones Interpersonales, no da cuenta de una alta saturación en este factor, sino en el primero, lo cual, como ya se mencionó, puede deberse a que la sensación personal de bienestar, muchas veces está determinada por la satisfacción que las personas experimentan en áreas tan importantes de sus vidas como son las relaciones familiares.

Tabla 35: Análisis factorial escala subjetiva: Factor 3

	Saturación
12. Mi Instituto, mi barrio y mi ciudad valoran y respetan a gente como yo	,446
15. <i>En el instituto hay personas que me importan mucho (amigos, compañeros, profesores, etc.)</i>	,737
18. <i>Tengo un buen número de buenos/as amigos/as</i>	,692
21. <i>Me siento querido/a y apreciado/a por mis compañeros y amigos</i>	,701

El cuarto factor (Tabla 36) representa el 4,91% de la varianza total y está compuesto por los ítems: 5, 23, 24 y 29. La mayoría de estas variables tienen relación con la dimensión “Integración en la Comunidad” evaluada en el cuestionario (preguntas 5, 23 y 29, señaladas en cursiva en la Tabla 36) a lo que se suma el enunciado 24 referido a las actividades asociadas al desarrollo personal que los adolescentes han realizado en el último mes, correspondiente al área Desarrollo Personal. Lo anterior resulta comprensible tomando en cuenta que el llevar a cabo este tipo de actividades implica que exista la oferta en el lugar donde uno vive, tener posibilidades de acceder a ella y sentirse incluido para participar, todo lo cual tiene relación con el área Integración en la Comunidad. Adicionalmente, la pregunta 12 correspondiente a esta dimensión da cuenta de su saturación más alta en el tercer factor (Relaciones Interpersonales), lo cual, como ya se mencionó, se explicaría por la relación que existe entre la posibilidad de integración y participación en la comunidad y la existencia de una red social sólida y efectiva.

Tabla 36: Análisis factorial escala subjetiva: Factor 4

	Saturación
5. <i>Donde vivo hay muchas actividades para jóvenes como yo</i>	,722
23. <i>Me gusta mi barrio</i>	,504
24. <i>Participo en actividades que me ayudan a desarrollarme como persona (deportes, actividades sociales, talleres artísticos, etc.)</i>	,586
29. <i>Es fácil participar en bastantes actividades en el instituto, el barrio o la ciudad (campeonatos, asociaciones, grupos de ocio, etc.)</i>	,670

El factor número cinco (Tabla 37) explica el 4,50% de la varianza total y en él aparecen los ítems 2, 10, 19 y 28 con altas saturaciones, todos los cuales corresponden a la dimensión “Autodeterminación” definida en la elaboración del instrumento.

Tabla 37: Análisis factorial escala subjetiva: Factor 5

	Saturación
2. Tengo el control sobre mi vida	,454
10. Aunque mis padres, profesores y amigos me aconsejen, al final yo elijo	,742
19. Me conozco bien y sé lo que es mejor para mí	,511
28. Pienso por mi mismo/a y tomo mis propias decisiones	,778

El sexto factor (Tabla 38) representa el 3,97% de la varianza y podría considerarse que corresponde a la dimensión “Desarrollo Personal” ya que los ítems con saturaciones altas que lo componen (3, 11 y 17) se relacionan con dicha área de la Calidad de Vida. Sólo la pregunta 24 que corresponde a esta área no aparece con saturación alta en este factor (0,274), sino en el referido a Integración a la Comunidad (0,586), lo cual, como ya se mencionó, puede explicarse tomando en cuenta que la realización de actividades relacionadas con el Desarrollo Personal implica necesariamente la integración y participación en la comunidad donde uno vive.

Tabla 38: Análisis factorial escala subjetiva: Factor 6

	Saturación
3. El instituto es un lugar donde aprendo cosas importantes	,725
11. Estoy contento/a con los resultados que he ido obteniendo en las actividades importantes que realizo (colegio, instituto, ocio, etc.)	,453
17. A diario aprendo cosas necesarias para la vida	,646

Finalmente, el factor siete (Tabla 39), explica el 3,95% de la varianza total y está compuesto por las variables 8 y 26, ambas correspondientes a la dimensión “Bienestar Físico”. Los otros ítems que forman esta dimensión (1 y 14) muestran saturaciones más altas en el factor 1 (0,552 y 0,623, respectivamente) que en el 7 (0,31 y 0,057, respectivamente), lo cual, como ya se señaló, puede entenderse considerando que la sensación personal de bienestar y satisfacción con uno mismo, depende, en algún grado, del Bienestar Físico.

Tabla 39: Análisis factorial escala subjetiva: Factor 7

	Saturación
8. Nunca tengo que ir al médico	,499
26. Nunca he dejado de hacer algo por problemas físicos	,787

Por su parte, el análisis factorial realizado con los 29 ítems de la escala objetiva, arrojó 9 factores que explican el 57,91% de la varianza total. La Tabla 40 muestra el comportamiento de las diferentes variables, advirtiéndose que, al simplificar la interpretación de factores suprimiendo valores menores que 0,45, en la rotación varimax, existen cinco afirmaciones que no dan cuenta de saturaciones sobre ese valor (preguntas 31, 32, 38, 44 y 50). En estos casos se han incluido los valores más altos (en cursiva), para no perder información, considerando además, que en todos estos ítems las saturaciones superan el 0,30, pudiendo considerarse relativamente relevantes.

Respecto al análisis de cada factor, el primero (Tabla 41) explica el 9,64% de la varianza total y está conformado por las variables 37, 47, 48 y 51. Los ítems 37 y 51 (marcados en cursiva en la Tabla 41) corresponden a la dimensión Desarrollo Personal, específicamente, a los contenidos referidos al desempeño y los logros de los adolescentes en las actividades que realizan. Asimismo, las preguntas 47 y 48, aunque pertenecen a otras dimensiones (Autodeterminación y Bienestar Emocional, respectivamente) el contenido que abordan (efectividad en los estudios y éxito futuro) podría vincularse con este aspecto de la dimensión Desarrollo Personal. De esta manera, es posible señalar que este primer factor corresponde al área Desarrollo Personal, aunque sólo en lo referente a los resultados que los adolescentes obtienen en los diferentes ámbitos en que se desenvuelven.

El segundo factor (Tabla 42) representa el 7,31% de la varianza total y está formado por los ítems 30, 36 y 41, los cuales corresponden a la dimensión Autodeterminación. En este sentido, sólo falta el enunciado 47 para que este factor contenga todas las afirmaciones de dicha área, el cual, como ya se mencionó, da cuenta de una alta saturación en el factor 1, debido a su contenido relativo a la efectividad en los estudios.

El tercer factor (Tabla 43) explica el 7,00% de la varianza total y está compuesto por los ítems 34, 39, 43 y 50. El primero y los dos últimos corresponden a la dimensión Bienestar Material (marcados en cursiva en la Tabla 43), y a ellos se suma la pregunta criterio de la Escala Objetiva (ítem 39). Esto último podría explicarse tomando en cuenta la acepción que la población general tiene del término "Calidad de Vida", asociado a las condiciones socioeconómicas y la satisfacción de necesidades materiales de los individuos. Para terminar el análisis de este factor, se debe señalar que la pregunta 49, referida al nivel educativo de los padres y correspondiente al área Bienestar Material, no da cuenta de una saturación muy elevada en este factor (0,189), sino en el octavo, aunque con carga negativa (-0,648).

Tabla 40: Matriz de componentes rotados(a). Análisis Factorial Escala Objetiva

	Componente								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
30. Las personas cercanas a mi creen que tengo el control sobre mi vida		,729							
31. Las personas cercanas a mi piensan que participo en actividades que me ayudan a desarrollarme como persona (deportes, actividades sociales, talleres artísticos, etc.)				,380					
32. Las personas cercanas a mi creen que soy una persona estable emocionalmente								,343	
33. Las personas cercanas a mi piensan que mi estado de salud es perfecto							,492		
34. Las personas cercanas a mi creen que puedo comprarme todo lo que necesito			,698						
35. Las personas cercanas a mi piensan que donde vivo hay muchas actividades para jóvenes como yo						,773			
36. Las personas cercanas a mi piensan que me conozco bien y sé lo que es mejor para mí		,612							
37. Mis padres están contentos con los resultados que obtengo en las actividades que realizo	,764								
38. Las personas cercanas a mi piensan que estoy satisfecho/a conmigo mismo/a									,393
39. Las personas cercanas a mi piensan que tengo una buena calidad de vida			,557						
40. Mi familia cree que nuestro barrio tiene todo lo que necesitamos						,798			
41. Las personas cercanas a mi creen que pienso por mí mismo/a y tomo mis propias decisiones		,766							
42. Las personas cercanas a mi piensan que me gustaría cambiar algunas partes de mi cuerpo									,808
43. El nivel socioeconómico de mi familia es muy alto			,711						
44. Las personas cercanas a mi consideran que nunca he dejado de hacer algo por problemas físicos							,435		
45. Mis amigos creen que nuestra ciudad es un muy buen lugar para vivir						,451			
46. Las personas de mi entorno me aprecian muchísimo								,468	
47. Mis padres consideran que yo me organizo bien cuando tengo que estudiar	,806								
48. Las personas cercanas a mi creen que tendré éxito en el futuro	,654								

Tabla 40: Matriz de componentes rotados(a). Análisis Factorial Escala Objetiva (Continuación)

	Componente								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
49. Promedio nivel educativo Padres								-,648	
50. Pertenencias			,425						
51. Repitencias	,593								
52. Actividades desarrollo personal				,843					
53. Actividades integración en la comunidad				,882					
54. Tamaño red social					,796				
55. Intimidad red social					,798				
56. Experiencias significativas red social					,542				
57. Enfermedad crónica o discapacidad							,671		
58. Consultas médicas							,736		

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.
a La rotación ha convergido en 11 iteraciones.

Tabla 41: Análisis factorial escala objetiva: Factor 1

	Saturación
37. <i>Mis padres están contentos con los resultados que obtengo en las actividades que realizo</i>	,764
47. Mis padres consideran que yo me organizo bien cuando tengo que estudiar	,806
48. Las personas cercanas a mi creen que tendré éxito en el futuro	,654
51. <i>Repitencias</i>	,593

Tabla 42: Análisis factorial escala objetiva: Factor 2

	Saturación
30. Las personas cercanas a mi creen que tengo el control sobre mi vida	,729
36. Las personas cercanas a mi piensan que me conozco bien y sé lo que es mejor para mí	,612
41. Las personas cercanas a mi creen que pienso por mí mismo/a y tomo mis propias decisiones	,766

Tabla 43: Análisis factorial escala objetiva: Factor 3

	Saturación
34. <i>Las personas cercanas a mi creen que puedo comprarme todo lo que necesito</i>	,698
39. Las personas cercanas a mi piensan que tengo una buena calidad de vida	,557
43. <i>El nivel socioeconómico de mi familia es muy alto</i>	,711
50. <i>Pertenencias</i>	,425

El cuarto factor (Tabla 44) explica el 6,88% de la varianza total y está compuesto por las variables 31, 52 y 53. Al analizar el contenido de estas preguntas se advierte que tanto el ítem 31 como el 52 corresponden a la dimensión Desarrollo Personal (marcadas en cursiva en la Tabla 44), específicamente, a los indicadores relativos a la realización de actividades significativas y las oportunidades formativas, aspectos que no habían sido incluidos en el primer factor (el cual, como ya se señaló, abarca indicadores del área Desarrollo Personal relativos al desempeño, los resultados y logros de los adolescentes). Asimismo, el ítem 53, aunque corresponde al área Integración en la Comunidad, también aborda las actividades llevadas a cabo por los adolescentes en el último mes. Lo anterior puede entenderse a partir de la estrecha relación existente entre las actividades significativas que los participantes llevan a cabo y las oportunidades ofrecidas por los entornos en los que viven, así como las posibilidades de integración y participación en ellas.

Tabla 44: Análisis factorial escala objetiva: Factor 4

	Saturación
31. <i>Las personas cercanas a mi piensan que participo en actividades que me ayudan a desarrollarme como persona (deportes, actividades sociales, talleres artísticos, etc.)</i>	,380
52. <i>Actividades desarrollo personal</i>	,843
53. <i>Actividades integración en la comunidad</i>	,882

Respecto al quinto factor (Tabla 45), éste explica el 6,63% de la varianza total y está compuesto por los ítems 54, 55 y 56, todos los cuales pertenecen a la dimensión Relaciones Interpersonales. Únicamente la pregunta 46, que correspondería a esta dimensión, no presenta su saturación máxima en este factor, sino en el octavo. Sin embargo, cabe destacar que el valor de dicha variable en este factor llega a 0,38, siendo la segunda saturación más elevada,

por lo que puede considerarse que existe algún grado de relación entre ella y el factor correspondiente.

Tabla 45: Análisis factorial escala objetiva: Factor 5

	Saturación
54. Tamaño red social	,796
55. Intimidad red social	,798
56. Experiencias significativas red social	,542

El sexto factor (Tabla 46) explica el 5,86% de la varianza total y está compuesto por los ítems 35, 40 y 45, todos los cuales corresponden a la dimensión Integración en la Comunidad evaluada en el cuestionario. Así, de las preguntas que inicialmente abordaban esta área sólo falta el enunciado 53, que como ya se señaló, satura de manera amplia y única en el factor 4.

Tabla 46: Análisis factorial escala objetiva: Factor 6

	Saturación
35. Las personas cercanas a mi piensan que donde vivo hay muchas actividades para jóvenes como yo	,773
40. Mi familia cree que nuestro barrio tiene todo lo que necesitamos	,798
45. Mis amigos creen que nuestra ciudad es un muy buen lugar para vivir	,451

El factor número siete (Tabla 47) representa el 5,36% de la varianza total y está formado por las preguntas 33, 44, 57 y 58, todas las cuales corresponden a la dimensión Bienestar Físico, por lo que podría señalarse que este factor aborda dicha área de la Calidad de Vida objetiva.

Tabla 47: Análisis factorial escala objetiva: Factor 7

	Saturación
33. Las personas cercanas a mi piensan que mi estado de salud es perfecto	,492
44. Las personas cercanas a mi consideran que nunca he dejado de hacer algo por problemas físicos	,435
57. Enfermedad crónica o discapacidad	,671
58. Consultas médicas	,736

Respecto al octavo factor (Tabla 48), éste explica el 4,78% de la varianza total y está compuesto por los ítems 32, 46 y 49, el último de ellos con saturación negativa. Al analizar los contenidos de estas preguntas se advierte que los ítems 32 y 46, podrían asociarse a la dimensión Bienestar Emocional (aunque la pregunta 46 no corresponda a dicha área), específicamente en lo referente a la seguridad social/emocional de los adolescentes. Así, el percibirse como alguien que demuestra estabilidad emocional y que es apreciado por las personas cercanas, podría dar cuenta de una sensación de confianza en uno mismo y en el entorno. Por otra parte, en este factor también se encuentra la pregunta 49, referida al nivel educativo de los padres y perteneciente al área Bienestar Material, pero con saturación negativa (-0,648). La relación entre esta variable (en negativo) y las otras preguntas presentes en este factor no resulta muy clara, aunque podría hipotetizarse su vinculación a partir de las exigencias y expectativas que un elevado nivel educativo de los progenitores generaría en los adolescentes. Sin embargo, es necesario un estudio más acabado para confirmar dicha interpretación.

Tabla 48: Análisis factorial escala objetiva: Factor 8

	Saturación
32. Las personas cercanas a mi creen que soy una persona estable emocionalmente	,343
46. Las personas de mi entorno me aprecian muchísimo	,468
49. Promedio nivel educativo Padres	-,648

Finalmente, el noveno factor (Tabla 49) explica el 4,41% de la varianza total y está compuesto por los ítem 38 y 42, ambos correspondientes al área Bienestar Emocional y se asocian a los indicadores relativos a la autoimagen, autoconcepto y autoestima, así como a la satisfacción del individuo consigo mismo.

Tabla 49: Análisis factorial escala objetiva: Factor 9

	Saturación
38. Las personas cercanas a mi piensan que estoy satisfecho/a conmigo mismo/a	,393
42. Las personas cercanas a mi piensan que me gustaría cambiar algunas partes de mi cuerpo	,808

Para terminar, se puede concluir que, en general, en el análisis factorial llevado a cabo para los enfoques objetivo y subjetivo del cuestionario, aparecen las diferentes dimensiones del constructo Calidad de Vida que pretendían ser evaluadas mediante dicho instrumento. Sin embargo, en algunos casos, la estrecha relación existente entre las diferentes áreas, complica el análisis y hace que algunas variables orientadas a evaluar una determinada dimensión, terminen incluidas dentro de un factor diferente.

1.4 Confiabilidad

Después de analizar la validez del instrumento, se procedió al análisis de confiabilidad. Para ello se llevó a cabo un análisis de consistencia interna mediante alfa de Cronbach, tanto para las escalas subjetiva (α 0,845) y objetiva (α 0,821) por separado, como en conjunto (α 0,906). En todos los casos se obtuvo un alfa elevado según los criterios de Cohen, por lo que puede considerarse que la prueba cuenta con un grado aceptable de coherencia general (Aron y Aron, 2001).

2 ANÁLISIS RESULTADOS CALIDAD DE VIDA MUESTRA TOTAL

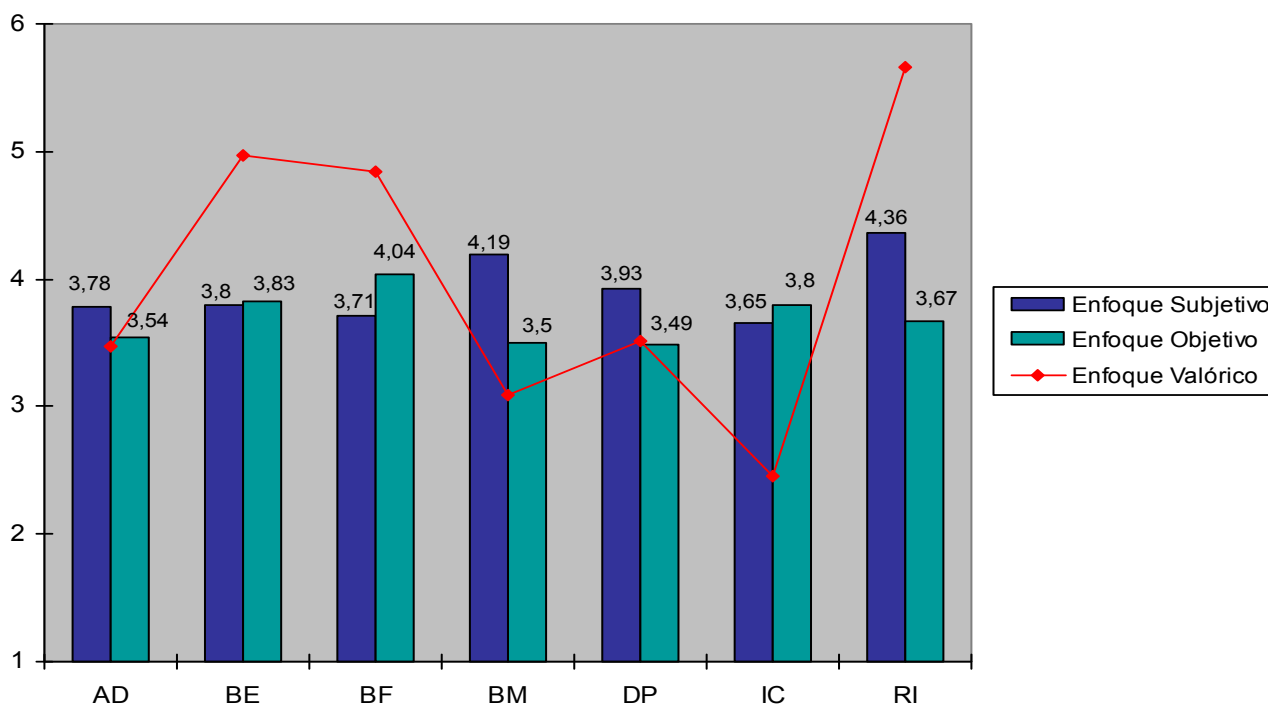
2.1 Perfil general de Calidad de Vida de los adolescentes que cursan Educación Secundaria Obligatoria en Salamanca

Para comenzar el análisis de los resultados obtenidos mediante la utilización del “Cuestionario de Calidad de Vida para adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria”, se llevará a cabo una descripción de las puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones del constructo, tanto para las escalas subjetiva como objetiva, así como en cuanto al grado de importancia que los individuos atribuyen a cada una de las áreas evaluadas.

En la Figura 3 se aprecia el perfil de Calidad de Vida para la muestra total. En términos generales se advierte que la población evaluada tiene una Calidad de Vida satisfactoria, en la medida que las puntuaciones medias para cada una de las dimensiones, tanto en el enfoque subjetivo como objetivo, se encuentran entre 3,49 y 4,36, es decir, más cercanas a la puntuación máxima (5) que a la mínima (1). En este sentido, se destaca que las puntuaciones medias

generales por enfoque (subjetivo 3,92 y objetivo 3,67; con desviaciones típicas de 0,46 en ambos casos) y del instrumento total (3,79, con desviación típica de 0,44) también son elevadas.

Figura 3: Perfil CV muestra total



Adicionalmente, en la figura señalada se ha incluido el enfoque valórico para tener una referencia del grado de importancia que los adolescentes le atribuyen a cada una de las dimensiones evaluadas. En este sentido, se debe recordar que la escala de evaluación (de 1 a 7) y la metodología utilizada para medir este enfoque, son diferentes a las usadas en las otras escalas, por lo que, en este gráfico no pueden llevarse a cabo comparaciones entre enfoques. Así, sólo en términos descriptivos se puede señalar que para la muestra de adolescentes participantes del estudio, las dimensiones más relevantes son “Relaciones Interpersonales”, “Bienestar Emocional” y “Bienestar Físico”, con puntuaciones medias de 5,66; 4,97 y 4,84, respectivamente. Por su parte, las áreas de “Integración en la Comunidad” y “Bienestar Material” son las que obtienen las puntuaciones más bajas en el grado de importancia que los adolescentes les atribuyen, con puntuaciones medias de 2,45 y 3,09, respectivamente.

Para conocer si existe relación entre el grado de importancia que los adolescentes les atribuyen a las diferentes dimensiones y las puntuaciones

obtenidas por ellas en cada uno de los enfoques, se llevó a cabo una prueba de Correlación de Pearson. Con lo anterior se pretendía identificar si el nivel de satisfacción que los adolescentes experimentan en cada área determina el grado de importancia que ellos les atribuyen.

A partir de este análisis se advierte que existen algunas correlaciones significativas al 0,05 y 0,01, pero ninguna de ellas puede considerarse elevada. Así, por ejemplo, la asociación más alta entre el grado de importancia y la puntuación media de una dimensión se da en el área de Relaciones Interpersonales (desde un enfoque objetivo), con una correlación de 0,130, significativa al nivel 0,01, seguida de Autodeterminación (desde un enfoque subjetivo), con una correlación de 0,129, significativa al 0,01. Lo anterior no permite asegurar que exista alguna asociación entre el nivel de satisfacción y la importancia atribuida a las distintas dimensiones (Anexo 7, Tabla 1).

Otro de los análisis llevados a cabo para el perfil general de Calidad de Vida de los adolescentes de la muestra fue la comparación de diferencias obtenidas entre las puntuaciones de los dos enfoques evaluados (escala subjetiva y objetiva). Para esto, primero se llevó a cabo una Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra, donde se analizaron las puntuaciones medias de las siete dimensiones y los resultados totales para cada enfoque. Lo anterior, con el fin de determinar si éstas seguían una distribución normal y podía utilizarse la Prueba t para muestras relacionadas, o si no cumplían con el supuesto de normalidad y entonces, debían utilizarse pruebas no paramétricas (Anexo 7, Tabla 2). A partir de este análisis se advierte que en ninguno de los casos analizados se cumple el supuesto de distribución normal de la muestra.

En este escenario, para comparar las diferencias obtenidas entre las puntuaciones de los dos enfoques evaluados (escala subjetiva y objetiva) en cada una de las dimensiones y para las medias totales de cada enfoque se llevó a cabo la Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon (Anexo 7, Tabla 3). En ella se advierte que en la mayoría de dimensiones y en las escalas totales, existen diferencias significativas entre las puntuaciones medias de la escala subjetiva y objetiva. Sólo en el área de "*Bienestar Emocional*" la diferencia entre la media obtenida en la escala subjetiva y objetiva no es estadísticamente significativa.

2.2 Calidad de Vida Subjetiva y Objetiva por dimensiones

Luego de obtener un perfil general de Calidad de Vida de los adolescentes salmantinos, se revisaron los resultados al interior de cada una de las dimensiones evaluadas, para conocer lo que ocurría con los distintos indicadores que las componen. A continuación se presenta un resumen de dicho análisis (Tablas 50 y 51). En el Anexo 8 puede encontrarse una revisión detallada.

En términos generales y partiendo por el Enfoque Subjetivo (Tabla 50), es posible señalar que los adolescentes se sienten satisfechos con su calidad de vida en todas las dimensiones evaluadas, lo cual se evidencia en puntuaciones medias por sobre los 3,5 puntos en 25 de los 28 ítems que componen esta escala, e incluso, por sobre los 4 puntos en 13 de ellas. En este sentido, el área con puntuaciones más altas es Relaciones Interpersonales, donde se ubican las dos preguntas con la media más alta de toda la escala (*“En el instituto hay personas que me importan mucho (amigos, compañeros, profesores, etc.)”* con 4,53 y *“Tengo un buen número de buenos/as amigos/as”* con 4,44, las dos, señaladas en cursiva en la Tabla 50). En ambas afirmaciones el porcentaje de adolescentes que declaran estar totalmente de acuerdo con la frase es superior al 60% (68,2% y 63,8%, respectivamente) mientras que quienes declaran estar totalmente en desacuerdo no alcanzan el 2% (1,5% y 1,6%, respectivamente).

Por su parte, la afirmación con la puntuación más baja es *“Nunca tengo que ir al médico”* (señalada en cursiva en la Tabla 50), del área Bienestar Físico, con 2,79 de media y sólo un 6,9% de estudiantes que refieren estar totalmente de acuerdo con ella (existe un 20,3% que refiere estar totalmente en desacuerdo). Asimismo, el ítem *“Donde vivo hay muchas actividades para jóvenes como yo”* (también señalado en cursiva en la Tabla 50), perteneciente a la dimensión Integración en la Comunidad, obtiene la segunda puntuación media más baja (3,19), con sólo un 17,1% de participantes que se manifiestan totalmente de acuerdo y un 12,3% que refieren estar totalmente en desacuerdo con tal enunciado.

En cuanto a la Escala Objetiva (Tabla 51), en general, las puntuaciones de los ítems dan cuenta de una Calidad de Vida satisfactoria, en la medida que 20 de las 29 afirmaciones obtienen medias superiores a 3,5, aunque a diferencia del Enfoque Objetivo, de éstas, sólo 6 enunciados superan los 4 puntos.

Tabla 50: Resumen CV Subjetiva por pregunta

		Media	Desv. tip.	Frecuencia de Respuestas (% Válido)				
				1	2	3	4	5
AD	Tengo el control sobre mi vida	3,6435	,95887	2,8	7,8	30,0	41,2	18,3
	Aunque mis padres, profesores y amigos me aconsejen, al final yo elijo	3,5937	1,09187	4,3	9,8	32,7	28,5	24,7
	Me conozco bien y sé lo que es mejor para mí	4,1105	,91002	1,5	3,3	17,5	38,1	39,7
	Pienso por mi mismo/a y tomo mis propias decisiones	3,7741	1,02496	3,6	6,1	26,2	37,3	26,7
BE	Soy feliz	4,3023	,92932	1,5	3,8	12,0	28,2	54,4
	Soy una persona estable emocionalmente	3,8766	,99621	2,8	5,6	22,8	38,6	30,1
	Tendré éxito en mi futuro	3,8581	,87253	1,6	3,1	27,3	44,0	24,0
	Me gustaría cambiar algunas partes de mi cuerpo*	3,2032	1,52805	18,6	20,4	15,2	13,5	32,3
BF	Mi estado de salud es excelente	4,2352	,80367	,9	2,1	11,4	43,7	41,9
	<i>Nunca tengo que ir al médico</i>	2,7995	1,20786	20,3	17,1	31,8	23,8	6,9
	Me siento bien físicamente	4,1268	1,01358	3,0	4,1	15,7	31,8	45,4
	Nunca he dejado de hacer algo por problemas físicos	3,7271	1,35736	11,1	7,6	19,8	20,3	41,1
BM	Me gusta mi nivel de vida	4,2717	,84154	1,2	2,3	11,6	38,1	46,8
	El trabajo de mis padres nos permite vivir sin ninguna clase de preocupaciones económicas	4,1671	1,01214	2,4	5,4	13,3	30,6	48,2
	Puedo comprarme todo lo que necesito	3,8929	1,08582	3,5	6,9	23,3	29,6	36,8
	En mi casa hay de todo para comer	4,4580	,85178	1,6	1,7	9,1	24,5	63,1
DP	El instituto es un lugar donde aprendo cosas importantes	4,1717	,92575	1,6	3,6	15,4	34,9	44,5
	Estoy contento/a con los resultados que he ido obteniendo en las actividades importantes que realizo (colegio, instituto, ocio, etc.)	3,6461	1,14787	5,4	10,8	24,9	31,5	27,4
	A diario aprendo cosas necesarias para la vida	4,0654	,92908	1,7	3,5	19,4	37,4	38,0
	Participo en actividades que me ayudan a desarrollarme como persona (deportes, actividades sociales, talleres artísticos, etc.)	3,8434	1,30124	9,3	7,1	16,4	24,2	42,9
IC	<i>Donde vivo hay muchas actividades para jóvenes como yo</i>	3,1985	1,25470	12,3	16,6	27,2	26,8	17,1
	Mi Instituto, mi barrio y mi ciudad valoran y respetan a gente como yo	3,8809	1,05159	3,2	6,8	22,1	34,3	33,5
	Me gusta mi barrio	3,9703	1,16276	5,6	5,9	17,6	27,5	43,3
	Es fácil participar en bastantes actividades en el instituto, el barrio o la ciudad (campeonatos, asociaciones, grupos de ocio, etc.)	3,5927	1,19008	6,7	10,5	27,6	27,2	28,0

Tabla 50: Resumen CV Subjetiva por pregunta (Continuación)

	Media	Desv. típ.	Frecuencia de Respuestas (% Válido)				
			1	2	3	4	5
RI Me gusta la relación que mantengo con mis padres y hermanos/as	4,1976	,98069	2,0	5,0	13,0	31,2	48,8
RI En el instituto hay personas que me importan mucho (amigos, compañeros, profesores, etc.)	4,5346	,81645	1,5	1,6	6,9	21,8	68,2
RI Tengo un buen número de buenos/as amigos/as	4,4466	,89083	1,6	3,3	7,7	23,6	63,8
RI Me siento querido/a y apreciado/a por mis compañeros y amigos	4,2610	,88299	1,6	2,5	12,1	35,7	48,1

* Las puntuaciones de estos ítems han sido invertidas

En este escenario, el área con la media más alta es Bienestar Físico, donde se encuentra el ítem con la puntuación más elevada de toda la escala, el cual corresponde a la pregunta referida a la presencia de enfermedades crónicas o discapacidad permanente (señalada en cursiva en la Tabla 51). En ella, sólo un 24,1% de los adolescentes señala presentar algún problema de salud, de los cuales, un 10,1% dice sentirse afectado rara vez, mientras que sólo un 3,1% manifiesta afección permanente. Otra de las preguntas en la que se advierte una puntuación media elevada es "*Las personas de mi entorno me aprecian muchísimo*", del área Relaciones Interpersonales (marcada en cursiva en la Tabla 51), donde un 84,8% de los participantes refiere estar moderada o totalmente de acuerdo con dicha afirmación, mientras que sólo un 3,6 manifiesta algún grado de desacuerdo con ella.

Finalmente, en cuanto a los ítems con puntuaciones más bajas, se destacan las preguntas referidas a las actividades asociadas a las áreas Desarrollo Personal e Integración en la Comunidad realizadas por los adolescentes en el último mes (señaladas en cursiva en la Tabla 51). En ambos enunciados, las medias no alcanzan los 3 puntos y el porcentaje de participantes que declaran no haber realizado más de seis actividades en los últimos 30 días llega al 46,2% en el caso de la dimensión Desarrollo Personal y al 36,5% en Integración a la Comunidad.

Tabla 51: Resumen CV Objetiva por pregunta

		Media	Desv. típ.	Frecuencia de Respuestas (% Válido)				
				1	2	3	4	5
AD	Las personas cercanas a mi creen que tengo el control sobre mi vida	3,4587	,98361	5,1	7,5	37,2	37,0	13,2
	Las personas cercanas a mi piensan que me conozco bien y sé lo que es mejor para mí	3,8133	1,06419	4,1	6,6	23,1	36,2	30,0
	Las personas cercanas a mi creen que pienso por mí mismo/a y tomo mis propias decisiones	3,6616	1,05158	4,8	7,4	26,8	38,8	22,2
	Mis padres consideran que yo me organizo bien cuando tengo que estudiar	3,2401	1,30592	13,4	15,2	26,3	24,3	20,8
BE	Las personas cercanas a mi creen que soy una persona estable emocionalmente	3,8450	1,02950	3,7	5,5	23,0	38,0	29,7
	Las personas cercanas a mi piensan que estoy satisfecho/a conmigo mismo/a	4,1047	,92902	1,6	3,6	17,9	36,4	40,5
	Las personas cercanas a mi piensan que me gustaría cambiar algunas partes de mi cuerpo*	3,4274	1,47729	13,6	18,6	16,7	13,7	37,4
	Las personas cercanas a mi creen que tendré éxito en el futuro	3,9721	,98338	2,5	4,2	21,8	36,3	35,1
BF	Las personas cercanas a mi piensan que mi estado de salud es perfecto	4,1525	,95911	2,1	4,2	14,3	35,2	44,2
	Las personas cercanas a mi consideran que nunca he dejado de hacer algo por problemas físicos	3,8055	1,24245	7,0	8,8	20,4	24,3	39,5
	<i>Enfermedad crónica o discapacidad*</i>	4,5273	,98028	3,1	3,0	7,9	10,1	75,9
	<i>Consultas médicas*</i>	3,7027	1,06016	6,4	6,0	18,7	48,5	20,4
BM	Las personas cercanas a mi creen que puedo comprarme todo lo que necesito	3,8991	1,11137	4,8	6,8	17,9	34,6	35,9
	El nivel socioeconómico de mi familia es muy alto	3,4215	1,02128	5,2	11,2	32,9	37,7	13,0
	Promedio nivel educativo Padres**	2,9613	1,13579	13,2	30,7	25,3	23,2	6,8
	Pertenencias	3,7405	1,00394	2,0	9,0	27,4	35,9	25,6
DP	Las personas cercanas a mi piensan que participo en actividades que me ayudan a desarrollarme como persona (deportes, actividades sociales, talleres artísticos, etc.)	3,7801	1,24272	7,9	8,3	18,3	29,0	36,6
	Mis padres están contentos con los resultados que obtengo en las actividades que realizo	3,6975	1,26310	8,2	10,0	20,1	27,2	34,5
	Repitencias	3,9610	1,54002	8,3	23,6			68,1
	<i>Actividades desarrollo personal</i>	2,6099	,86549	8,7	37,5	39,0	13,8	1,0
IC	Las personas cercanas a mi piensan que donde vivo hay muchas actividades para jóvenes como yo	3,1849	1,26923	13,8	13,8	30,0	24,7	17,6
	Mi familia cree que nuestro barrio tiene todo lo que necesitamos	3,7818	1,18822	6,2	8,5	20,9	29,6	34,8
	Mis amigos creen que nuestra ciudad es un muy buen lugar para vivir	4,2269	,96251	2,1	3,3	14,9	29,1	50,6
	<i>Actividades integración en la comunidad</i>	2,8062	,93347	8,1	28,4	40,8	20,3	2,4

Tabla 51: Resumen CV Objetiva por pregunta (Continuación)

	Media	Desv. típ.	Frecuencia de Respuestas (% Válido)				
			1	2	3	4	5
<i>Las personas de mi entorno me aprecian muchísimo</i>	4,2724	,86335	1,7	1,9	11,6	37,2	47,6
RI Tamaño red social	3,8585	1,23179	4,6	13,0	17,2	22,3	42,9
Intimidad red social	3,0119	1,27733	13,6	24,6	24,1	22,2	15,4
Experiencias significativas red social	4,0803	1,02428	1,5	6,7	19,5	26,8	45,5

* Las puntuaciones de estos ítems han sido invertidas

** Los porcentajes por respuesta han sido ajustados a las alternativas establecidas para las demás variables sólo para ser presentados en esta tabla. Los porcentajes reales se encuentran detallados en el Anexo 8.

2.3 Grado de importancia otorgado a cada dimensión

Otro análisis llevado a cabo fue respecto al grado de importancia que los adolescentes atribuyeron a las diferentes dimensiones evaluadas.

Como se aprecia en la Tabla 52, la dimensión que resultó más importante para la mayoría de participantes fue “Relaciones Interpersonales”, área que obtuvo la media más alta (5,66), el mayor porcentaje de sujetos que la clasificó primera en grado de importancia (42,4%) y el menor porcentaje que le atribuyó el grado de importancia más bajo (2%).

Tabla 52: Grado de importancia otorgado a cada dimensión

Grado Importancia	N	Media	Desv. típ.	Mín.	Máx.	Porcentaje de respuestas (% Válido)						
						1	2	3	4	5	6	7
AD	1132	3,4761	1,78865	1,00	7,00	13,5	22,8	19,0	15,7	12,7	8,7	7,5
BE	1133	4,9788	1,58267	1,00	7,00	3,2	6,0	8,9	14,8	22,7	27,5	16,9
BF	1132	4,8436	1,72292	1,00	7,00	3,2	8,4	12,2	16,7	18,1	19,5	21,9
BM	1134	3,0961	1,93917	1,00	7,00	29,6	18,3	12,7	13,7	9,6	9,9	6,2
DP	1134	3,5106	1,59859	1,00	7,00	10,9	18,3	23,3	20,7	13,6	9,6	3,6
IC	1133	2,4519	1,54914	1,00	7,00	37,1	23,0	16,9	10,5	7,1	3,6	1,7
RI	1136	5,6620	1,56790	1,00	7,00	2,0	3,4	6,8	8,0	16,0	21,3	42,4

A esta dimensión le sigue “Bienestar Emocional”, con una puntuación media de 4,97 y una desviación típica de 1,58, existiendo un 67,1% de adolescentes que la ubican en los tres primeros lugares en grado de importancia. Posteriormente se encuentra la dimensión “Bienestar Físico”, con una puntuación media similar a la alcanzada por “Bienestar Emocional” (4,84) pero con una desviación típica algo más amplia (1,72), lo cual implica que el porcentaje de adolescentes que la ubican entre las tres áreas más importantes de su vida sea algo menor, llegando a 59,5%.

En una situación media respecto al grado de importancia otorgado por los adolescentes se encuentran las áreas de “Desarrollo Personal” y “Autodeterminación”, con medias de 3,51 y 3,47, y desviaciones típicas de 1,59 y 1,78, respectivamente.

Finalmente, las dimensiones a las que los adolescentes atribuyen menor grado de importancia son “Bienestar Material” e “Integración en la Comunidad”. En la primera de ellas la puntuación media es de 3,09 y la desviación típica alcanza los 1,93 puntos, siendo la más alta entre todas las dimensiones evaluadas. Y en la segunda, la puntuación media llega sólo a los 2,45, con un porcentaje elevado de adolescentes que la ubican entre las tres áreas menos importantes (77%).

2.4 Diferencias de Calidad de Vida en los distintos grupos

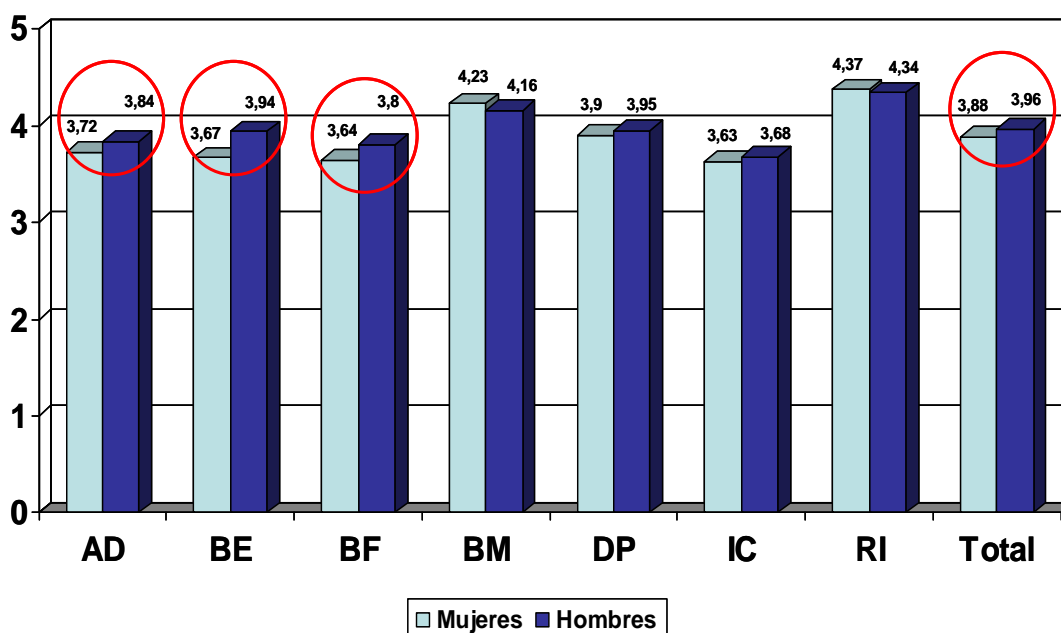
2.4.1 Diferencia según Sexo

Para analizar las diferencias de Calidad de Vida entre mujeres y hombres, primero fue necesario comprobar si las distribuciones de dichos grupos cumplían con los supuestos requeridos para la utilización de pruebas paramétricas. Para esto, se llevó a cabo la Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra, comparando a los grupos de mujeres y hombres con una muestra teórica distribuida normalmente (Anexo 7, Tabla 4), así como el Análisis de Homogeneidad de Varianzas (Anexo 7, Tabla 5). Los resultados de la Prueba de Kolmogorov-Smirnov indican que sólo en el caso de los varones y únicamente en el Total de la Escala Objetiva y en el Total General de las Escalas Subjetiva y Objetiva, las distribuciones son normales. Por su parte, la prueba de homogeneidad de varianzas da cuenta que en la mayoría de dimensiones son homogéneas, excepto en Autodeterminación, Bienestar Emocional y Desarrollo

Personal, del Enfoque Valórico (significación 0,00 en los dos primeros casos y 0,03 en el último).

En este escenario, se decidió utilizar pruebas no paramétricas, específicamente la Prueba U de Mann-Whitney (Anexo 7, Tabla 6), donde se pudo constatar que existían diferencias significativas al 0,05 entre las puntuaciones de hombres y mujeres, en tres dimensiones de la Escala Subjetiva: Autodeterminación ($Z=-3,27$; $p=0,00$), Bienestar Emocional ($Z=-6,94$; $p=0,00$) y Bienestar Físico ($Z=-3,98$; $p=0,00$), así como en la puntuación media Total de dicha escala ($Z=-3,24$; $p=0,00$) (Figura 4).

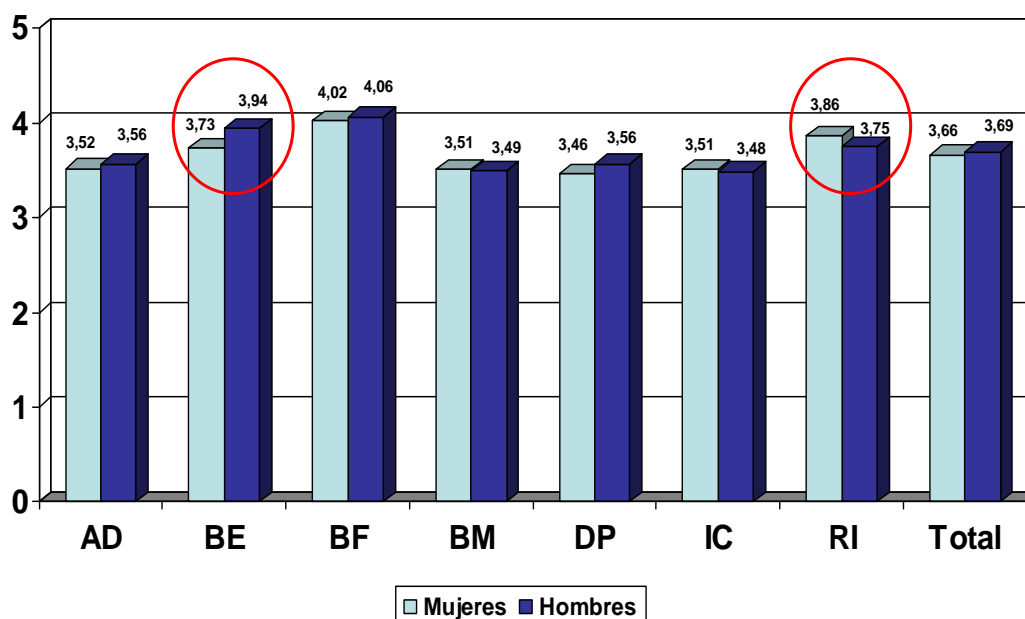
Figura 4: Diferencias CV Subjetiva según sexo



Adicionalmente, en el Enfoque Objetivo, se aprecian diferencias significativas al 0,05 entre ambos sexos, en Bienestar Emocional ($Z=-4,91$; $p=0,00$) y Relaciones Interpersonales ($Z=-2,13$; $p=0,03$) (Figura 5).

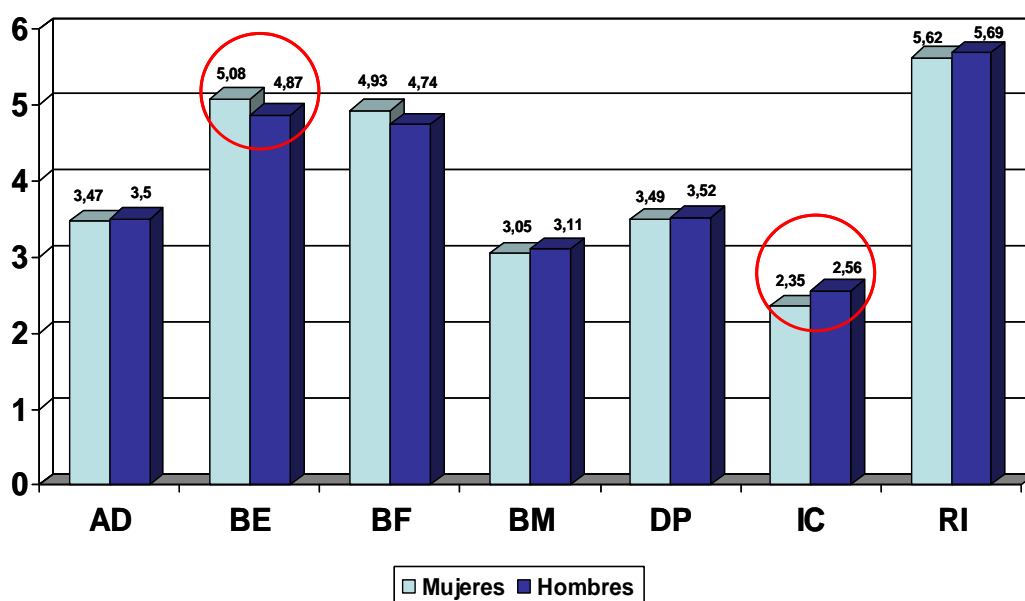
Asimismo, también se advierten diferencias significativas entre las puntuaciones generales (medias escalas Subjetiva y Objetiva) de los diferentes sexos ($Z=-2,26$; $p=0,02$), donde las mujeres obtienen una media de 3,77 y los hombres de 3,82.

Figura 5: Diferencias CV Objetiva según sexo



Finalmente, respecto al Enfoque Valórico, a pesar de que el orden de las dimensiones según el grado de importancia asignado es el mismo para ambos grupos, existen diferencias significativas al 0,05 entre la relevancia que hombres y mujeres otorgan a las dimensiones Bienestar Emocional ($Z=-2,21$; $p=0,02$) e Integración en la Comunidad ($Z=-2,33$; $p=0,02$) (Figura 6).

Figura 6: Diferencias Enfoque Valórico según sexo



2.4.2 Diferencias según Edad

Con el objetivo de comparar los resultados de Calidad de Vida según la edad de los participantes, se dividió la muestra en dos grupos: en el primero se ubicaron los adolescentes de entre 11 y 14 años (adolescentes menores); y en el segundo, quienes tenían entre 15 y 18 años (adolescentes mayores). Lo anterior, tomando en cuenta que estos rangos de edad pueden coincidir con dos fases de la etapa adolescente: la adolescencia temprana y la media, respectivamente, ambas con características, procesos y desafíos propios.

Posteriormente, se llevó a cabo la Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra, con el objetivo de identificar si las distribuciones de ambos grupos eran normales, advirtiéndose que esto ocurría sólo en la dimensión “Bienestar Material” del Enfoque Objetivo y en la puntuación Total del mismo enfoque en el grupo de participantes mayores (con $Z=1,34$; $p=0,053$ y $Z=1,08$; $p=0,188$, respectivamente) (Anexo 7, Tabla 7). Asimismo, se realizó la Prueba de Homogeneidad de Varianzas (Anexo 7, Tabla 8) donde se constató que las varianzas no eran homogéneas en la dimensión Bienestar Físico del Enfoque Subjetivo (significación 0,00), en las áreas Bienestar Físico y Desarrollo Personal de la escala Objetiva (significación 0,02 y 0,00, respectivamente) y en Bienestar Físico e Integración en la Comunidad del Enfoque Valórico (significación 0,00 en ambos casos).

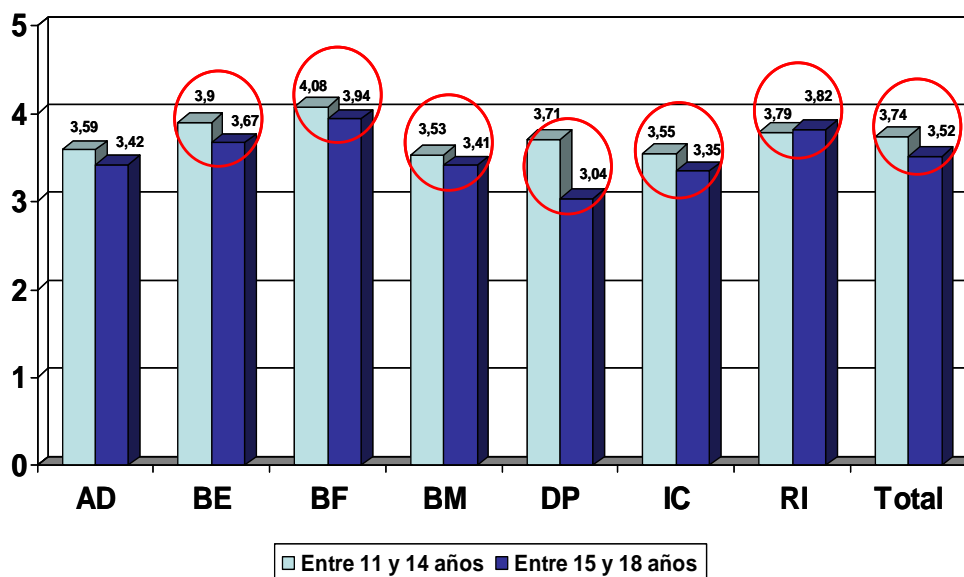
A partir de lo anterior, se decidió utilizar la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para analizar las diferencias entre ambos grupos (Anexo 7, Tabla 9).

En este escenario, la Figura 7 muestra las puntuaciones medias de los distintos grupos en todas las dimensiones de Calidad de Vida evaluadas, según el Enfoque Subjetivo, así como la puntuación Total para dicho Enfoque.

Se advierte que en la mayoría de áreas, los adolescentes de entre 11 y 14 años, se sienten más satisfechos que los participantes de entre 15 y 18 años, excepto en la dimensión “Relaciones Interpersonales”, donde ocurre lo contrario.

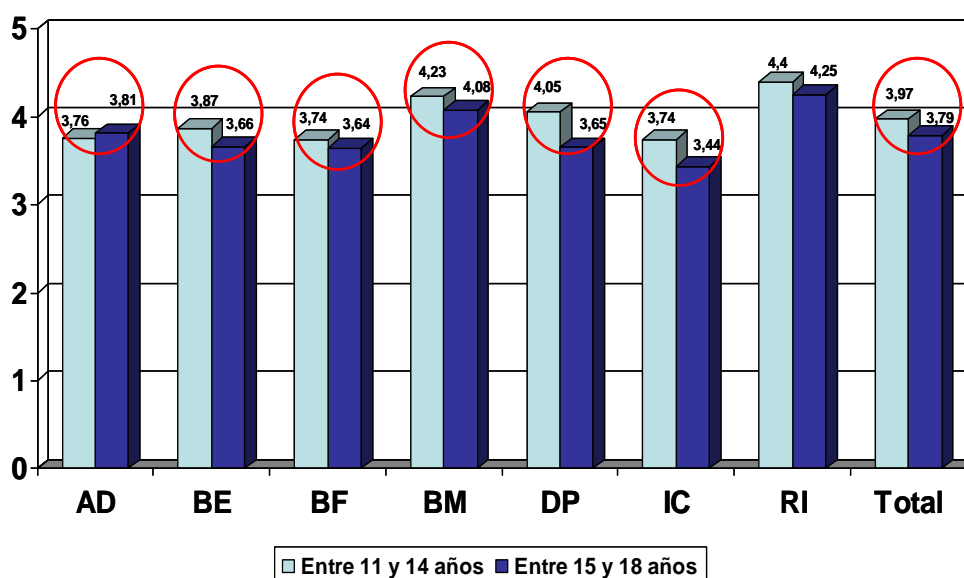
Adicionalmente, según la Prueba U de Mann-Whitney, estas diferencias serían significativas al 0,05 en la mayoría de dimensiones (Bienestar Emocional $Z=-4,8$, $p=0,00$; Bienestar Físico $Z=-2,1$, $p=0,03$; Bienestar Material $Z=-4,04$, $p=0,00$; Desarrollo Personal $Z=-9,31$, $p=0,00$; Integración en la Comunidad $Z=-6,43$, $p=0,00$; Relaciones Interpersonales $Z=-4,21$, $p=0,00$; Total Enfoque Subjetivo $Z=-6,69$, $p=0,00$), excepto en “Autodeterminación” ($Z=-1,16$, $p=0,24$).

Figura 7: Diferencias CV subjetiva según edad



Respecto a la Escala Objetiva, la Figura 8 muestra las puntuaciones medias para todas las dimensiones y el Total de la escala. Se aprecia que también en este caso los adolescentes menores obtienen puntuaciones más elevadas que los participantes de entre 15 y 18 años, en la mayoría de dimensiones y en el total del enfoque. Sin embargo, esta vez la excepción está en el área “Autodeterminación”, donde el grupo mayor da cuenta de una media más elevada que los menores.

Figura 8: Diferencias CV objetiva según edad

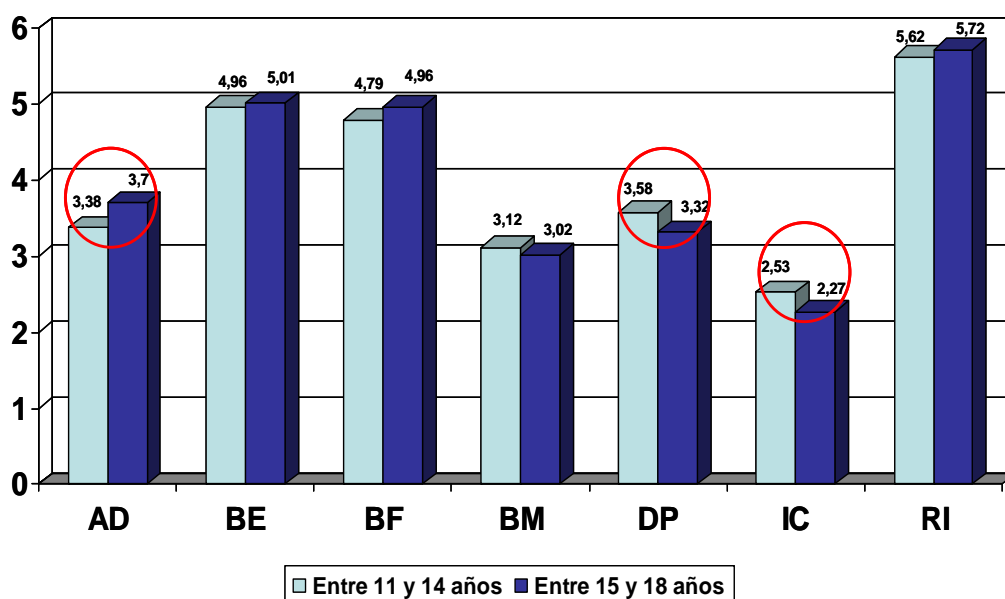


De estas diferencias, la mayoría son significativas al 0,05 según la Prueba U de Mann-Whitney (Autodeterminación $Z=-3,67$, $p=0,00$; Bienestar Emocional $Z=-4,87$, $p=0,00$; Bienestar Físico $Z=-2,72$, $p=0,00$; Bienestar Material $Z=-3,08$, $p=0,00$; Desarrollo Personal $Z=-12,62$, $p=0,00$; Integración en la Comunidad $Z=-4,57$, $p=0,00$; Total Enfoque Objetivo $Z=-7,87$, $p=0,00$). Sólo la diferencia entre los grupos en Relaciones Interpersonales no resulta significativa ($Z=-0,65$, $p=0,51$).

Adicionalmente, al analizar las diferencias entre ambos grupos en las puntuaciones medias generales (Escala Subjetiva y Objetiva), se advierte que también son significativas ($Z=-7,73$, $p=0,00$). Así, el grupo de adolescentes de entre 11 y 14 años obtiene una media de 3,85, mientras que los adolescentes con edades comprendidas entre los 15 y 18 años obtienen una media de 3,66.

Finalmente, respecto al Enfoque Valórico, la Figura 9 muestra las diferencias entre los grupos estudiados. Se aprecia que tanto los adolescentes menores como los mayores ubican al área de “Relaciones Interpersonales” en primer lugar, seguida de “Bienestar Emocional” y “Bienestar Físico”. Luego, existen diferencias en el cuarto y quinto lugar, donde los participantes de entre 11 y 14 años clasifican a las dimensiones “Desarrollo Personal” y “Autodeterminación”, respectivamente, mientras que los de 15 a 18 años las ordenan de manera inversa. Por su parte, las áreas de “Bienestar Material” e “Integración en la Comunidad” son ubicadas por ambos grupos en los lugares sexto y séptimo en grado de importancia, respectivamente.

Figura 9: Diferencias Enfoque valórico según edad



Respecto a las diferencias entre las puntuaciones medias obtenidas por cada dimensión, a partir de la Prueba U de Mann-Whitney se advierte que son significativas en el caso de “Desarrollo Personal”, “Integración en la Comunidad” y “Autodeterminación ($Z=-2,42$, $p=0,01$; $Z=-2,43$, $p=0,01$ y $Z=-2,76$, $p=0,00$, respectivamente).

2.4.3 *Diferencias según Nivel Educativo*

Luego de analizar las diferencias existentes en la CV según las edades de los adolescentes, se estudiaron las diferencias según el nivel educativo en que se encontraban los participantes. Para esto, se sometieron las muestras de los diferentes grupos a la prueba de Kolmogorov-Smirnov, para comprobar si se distribuían normalmente (Anexo 7, Tabla 10), así como a la Prueba de Homogeneidad de Varianzas (Anexo 7, Tabla 11).

Gracias a estos análisis se comprobó que en la mayoría de dimensiones existen diferencias significativas al 0,05 entre las distribuciones de los diferentes grupos y una distribución normal. Únicamente en el Total de la Escala Subjetiva del grupo de 4° de ESO; en el Total de la Escala Objetiva en los grupos de 2°, 3° y 4° de ESO; y en la Puntuación General de las Escalas Subjetiva y Objetiva de los mismos tres grupos, la distribución es normal. Por su parte la Prueba de Homogeneidad de Varianzas indica que éstas son homogéneas en la mayoría de dimensiones, excepto en Integración en la Comunidad del Enfoque Subjetivo (significación 0,01), el Total de la Escala Objetiva (significación 0,02) y en Bienestar Emocional e Integración en la Comunidad del Enfoque Valórico (significación 0,01 y 0,00, respectivamente).

Así, se decidió utilizar pruebas no paramétricas ya que en todos los casos, las comparaciones incluyen muestras que no cumplen con los supuestos necesarios para el análisis con pruebas paramétricas. De esta forma, para comparar las puntuaciones de los diferentes grupos se utilizó la Prueba H de Kruskal-Wallis, la cual permite analizar las diferencias entre más de dos grupos que no se distribuyen normalmente (Anexo 7, Tabla 12).

Como se aprecia en la Figura 10, en la Escala Subjetiva los adolescentes de cursos menores (1° y 2° de ESO) obtienen puntuaciones más altas en Bienestar Emocional, Desarrollo Personal, Integración en la Comunidad, Relaciones Interpersonales y en el Total de esta Escala, que los participantes de los cursos mayores (3° y 4° de ESO). Todas estas diferencias son significativas

al nivel 0,05 según la Prueba H de Kruskal-Wallis (significación asintótica 0,000 en todos los casos).

Por su parte, en la escala Objetiva, tal como se advierte en la Figura 11, hay diferencias significativas en las mismas dimensiones que en la Escala Subjetiva (Bienestar Emocional y Desarrollo Personal, con significación asintótica 0,000; Integración en la Comunidad 0,001; Relaciones Interpersonales 0,01 y en el Total de esta Escala 0,001). En la mayoría de estos casos, las diferencias tienen la misma tendencia que en el enfoque anterior, es decir, los participantes de los cursos inferiores obtienen puntuaciones más elevadas que los de los niveles superiores. Sin embargo, en el área de Relaciones Interpersonales dicha tendencia se invierte y son los adolescentes de 4° de ESO los que obtienen la más alta puntuación.

Adicionalmente, se debe señalar que también existen diferencias significativas respecto a las Puntuaciones Medias Generales de las Escalas Subjetiva y Objetiva (significación asintótica 0,000), donde los participantes de los cursos inferiores obtienen puntuaciones más altas que los de los cursos superiores (1° ESO=3,85; 2° ESO=3,84; 3° ESO=3,73; 4° ESO=3,72).

Para terminar el análisis de las diferencias según el nivel educativo de los participantes, se estudiaron los resultados en el grado de importancia que los adolescentes asignaron a cada dimensión. Como se aprecia en la Figura 12, todos los grupos refieren que lo más importante es el área de “Relaciones Interpersonales” y que las menos importantes son “Bienestar Material” e “Integración en la Comunidad”. Adicionalmente, la mayoría de los grupos clasifica al “Bienestar Emocional” como lo segundo más importante, seguido del “Bienestar Físico”. Sólo el grupo de adolescentes de 1° de ESO los ordena de manera inversa. Lo mismo ocurre con las áreas “Autodeterminación” y “Desarrollo Personal”, clasificadas en cuarto y quinto lugar respectivamente, por los participantes de 2°, 3° y 4° de ESO, mientras que los alumnos de 1° las ordenan al revés.

Finalmente, respecto a las diferencias en las puntuaciones medias de cada dimensión desde un Enfoque Valórico, la Prueba H de Kruskal-Wallis muestra que son significativas en las áreas de Autodeterminación (significación asintótica 0,005), Bienestar Emocional (significación asintótica 0,04), Bienestar Material (significación asintótica 0,035), Desarrollo Personal (significación asintótica 0,016) e Integración en la Comunidad (significación asintótica 0,021).

Figura 10: Diferencias C'V subjetiva según curso

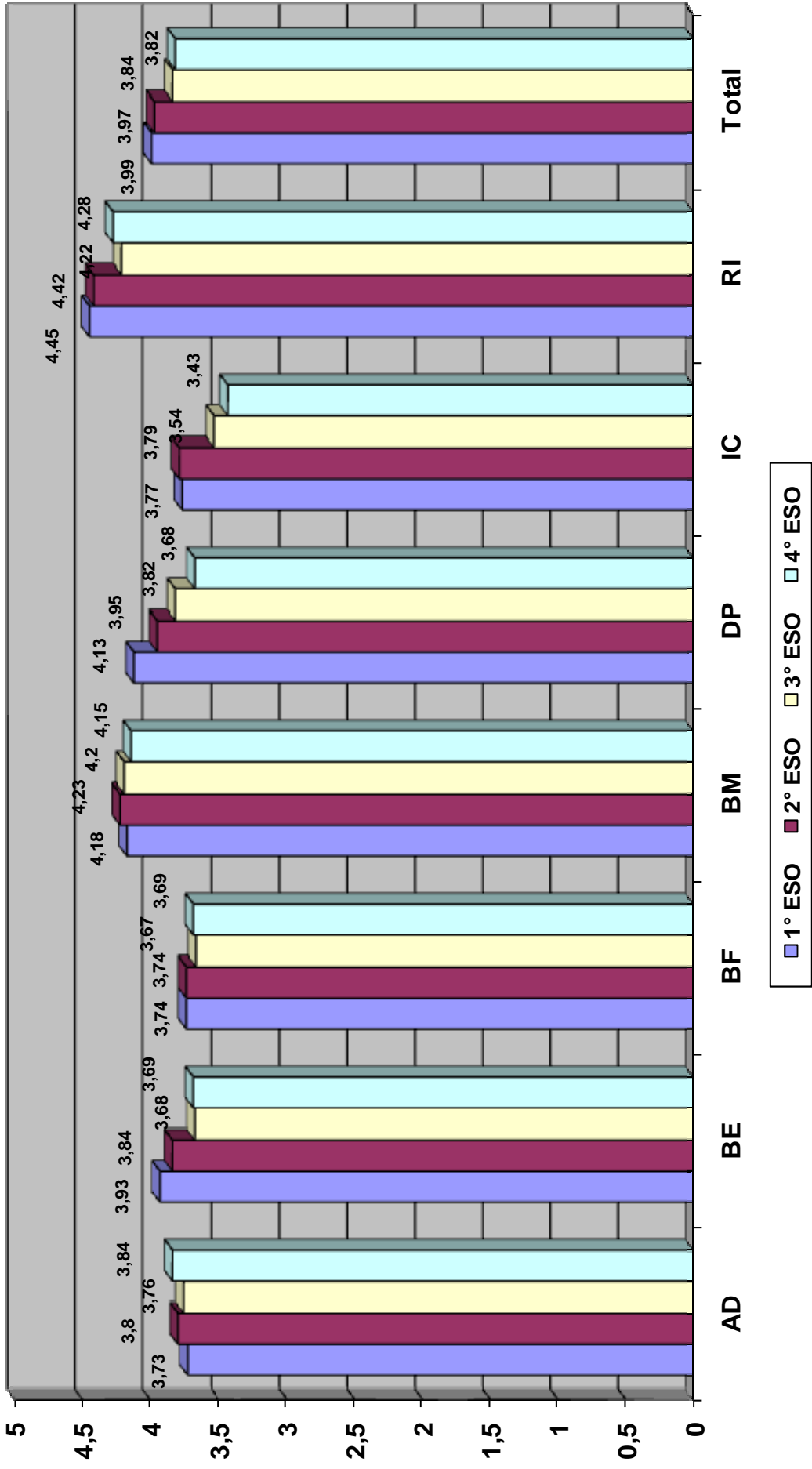


Figura 11: Diferencias CV objetiva según curso

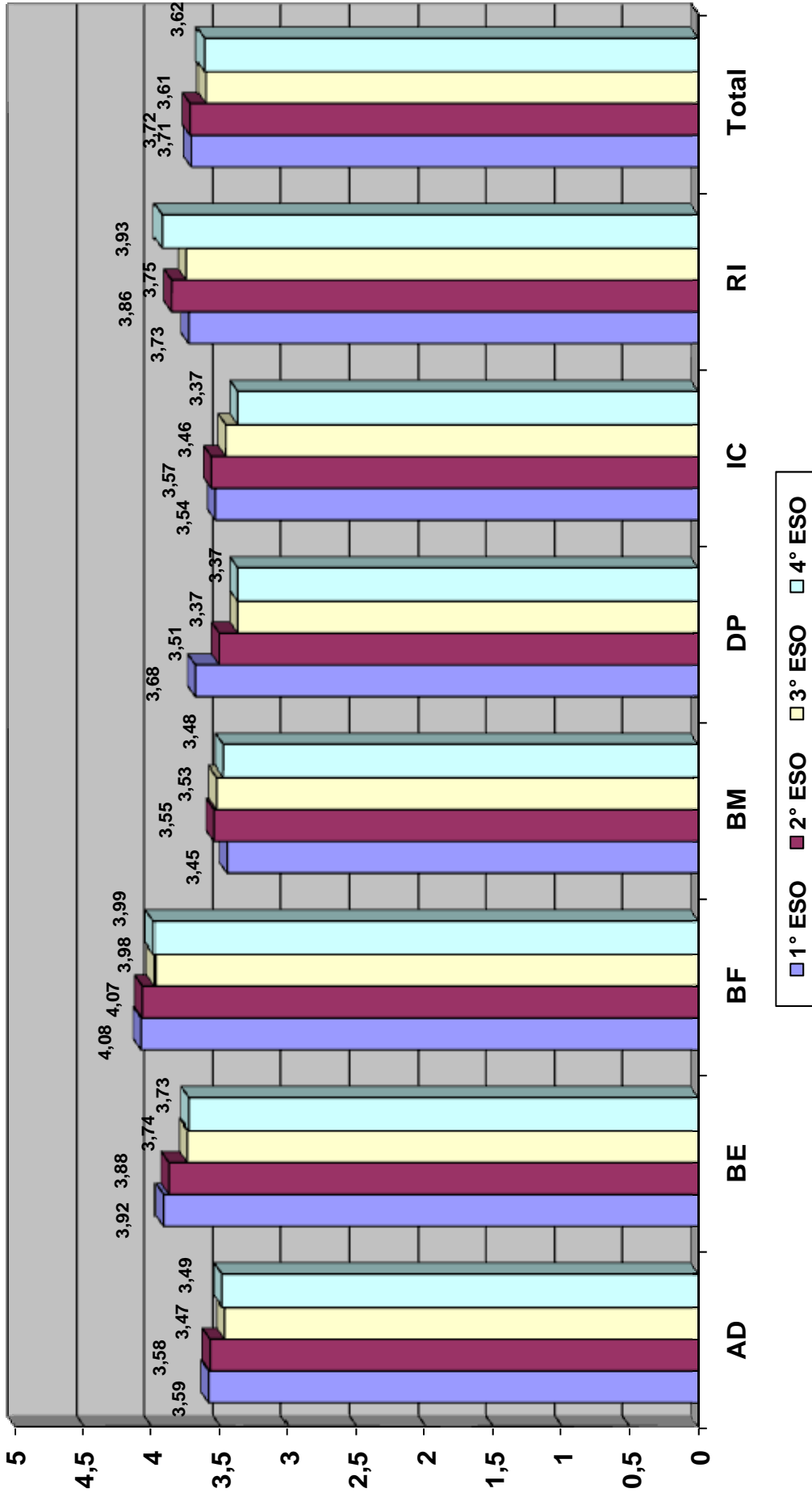
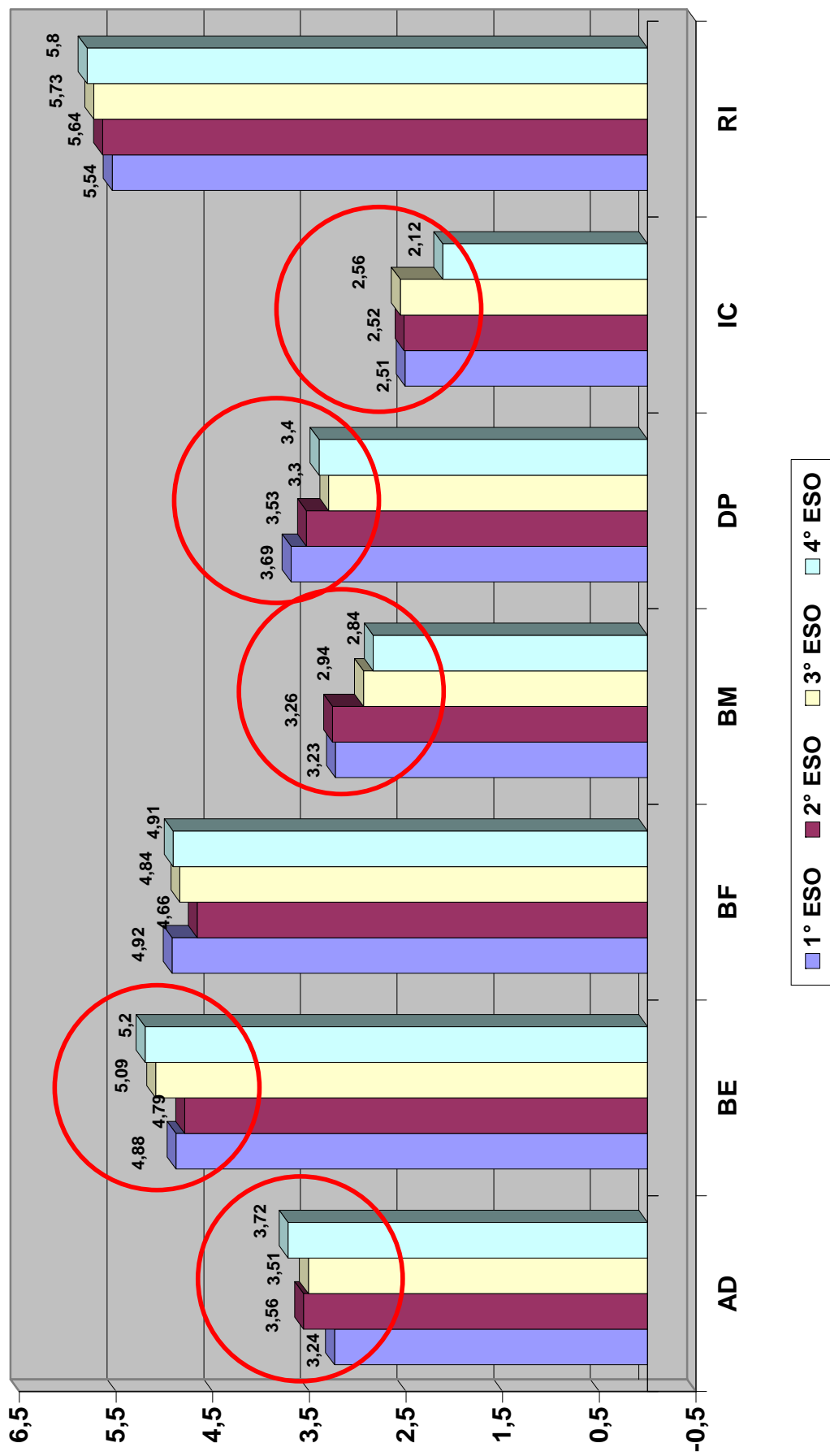


Figura 12: Diferencias Enfoque valórico según curso



2.4.4 Diferencias según Titularidad del Centro

Otro análisis llevado a cabo se refiere a las diferencias en los resultados dependiendo de la titularidad del centro educativo al que pertenecían los participantes. Para identificarlas, primero se realizó la Prueba de Kolmogorov-Smirnov para los grupos de alumnos de institutos públicos y concertados, buscando comparar la distribución de ambos con una distribución teórica normal (Anexo 7, Tabla 13).

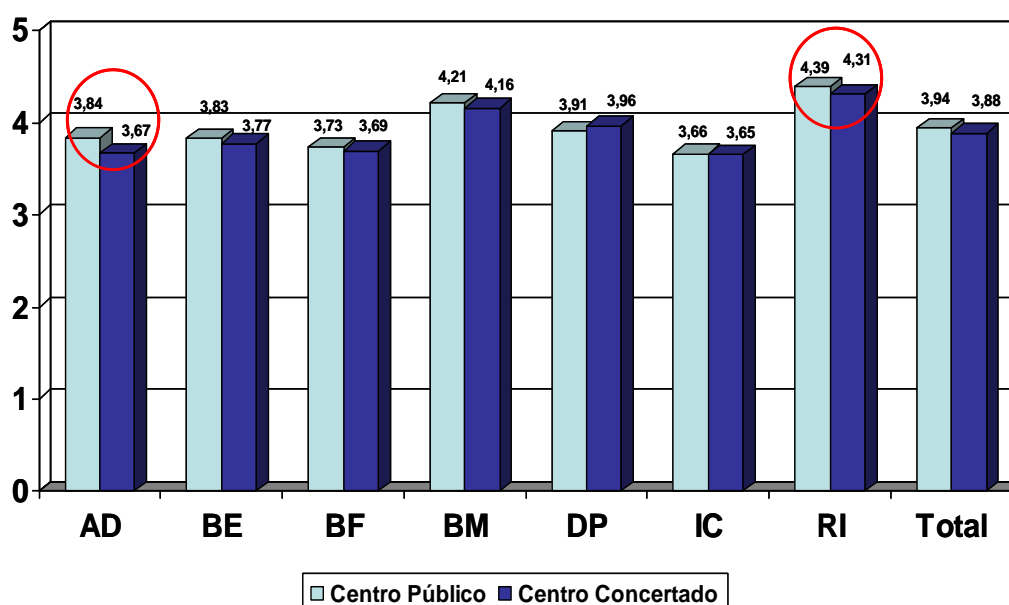
Según este análisis, los dos grupos difieren considerablemente de una distribución normal en prácticamente todas las variables estudiada. Sólo en el Total de la Escala Objetiva del grupo de alumnos de institutos concertados, la distribución de las puntuaciones no es significativamente distinta a una distribución normal.

Adicionalmente se llevó a cabo la Prueba de Homogeneidad de Varianzas (Anexo 7, Tabla 14), comprobándose que en la mayoría de los casos las varianzas son homogéneas, con excepción de la dimensión Bienestar Material del Enfoque Subjetivo (significación 0,00) y Relaciones Interpersonales de la escala Valórica (significación 0,02).

En este escenario, se decidió utilizar pruebas no paramétricas, específicamente la Prueba U de Mann-Whitney para comparar las diferencias entre ambos grupos (Anexo 7, Tabla 15).

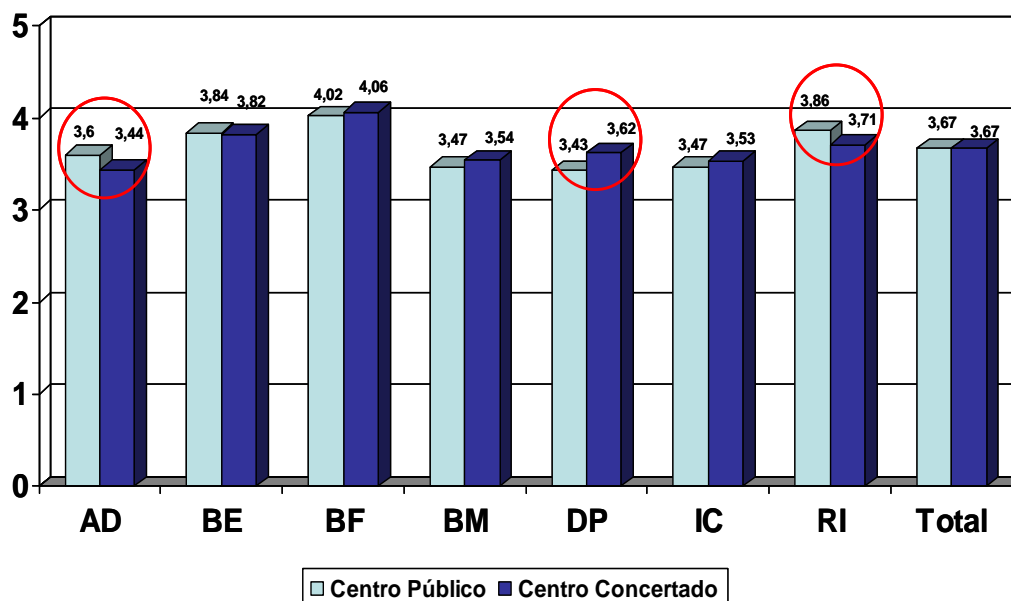
Como se aprecia en la Figura 13, en el enfoque subjetivo, los alumnos de institutos públicos dan cuenta de puntuaciones más elevadas que los estudiantes de centros concertados en la mayoría de las dimensiones estudiadas. Sin embargo estas diferencias son muy leves, y sólo en las dimensiones Autodeterminación y Relaciones Interpersonales resultan significativas ($Z=-4,03$, $p=0,00$ y $Z=-1,99$, $p=0,04$, respectivamente).

Figura 13: Diferencias CV subjetiva según titularidad centro



Respecto a la Escala Objetiva, la Figura 14 muestra que los participantes de institutos públicos obtienen puntuaciones más elevadas que los alumnos de centros concertados en las dimensiones Autodeterminación, Bienestar Emocional y Relaciones Interpersonales. De estas, según la Prueba U de Mann-Whitney, sólo son significativas las diferencias en Autodeterminación ($Z=-4,03$, $p=0,00$) y Relaciones Interpersonales ($Z=-1,99$, $p=0,04$).

Figura 14: Diferencias CV objetiva según titularidad centro



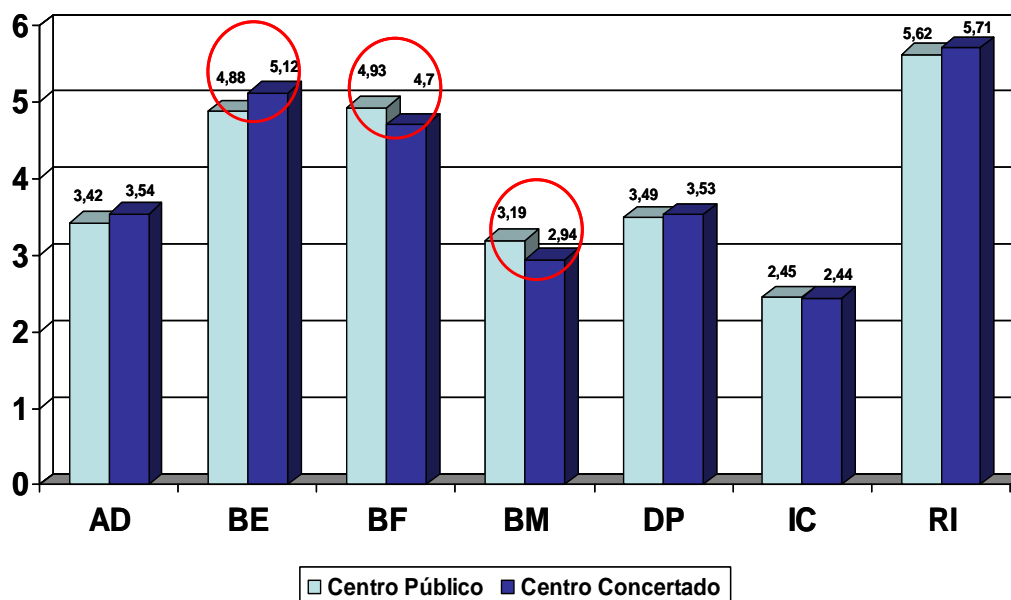
Por su parte, los estudiantes de centros concertados dan cuenta de puntuaciones más elevadas que los de centros públicos en las áreas de Bienestar Físico, Bienestar Material, Desarrollo Personal e Integración en la Comunidad, siendo significativa a nivel 0,05, sólo la diferencia en la dimensión Desarrollo Personal ($Z=-4,26$, $p=0,00$).

No se advierten diferencias significativas entre los grupos en las puntuaciones totales de ambas escalas, así como tampoco en la Puntuación General de ambos enfoques ($Z=-0,56$, $p=0,57$), donde el grupo de adolescentes de institutos públicos obtiene una media de 3,8, mientras que los participantes de centros concertados dan cuenta de una media de 3,78.

Finalmente, en la Figura 15 se advierten las puntuaciones medias en el grado de importancia asignado a las distintas dimensiones según los grupos estudiados. Existe acuerdo en considerar al área “Relaciones Interpersonales” como la más relevante, y a “Bienestar Material” e “Integración en la Comunidad” como las menos importantes. Sin embargo, los alumnos de institutos públicos ubican al “Bienestar Físico” como lo segundo más importante, seguido de “Bienestar Emocional”, “Desarrollo Personal” y

“Autodeterminación”, mientras que los participantes de centros concertados ponen al “Bienestar Emocional” en segundo lugar, el “Bienestar Físico” en tercero, la “Autodeterminación” en cuarto y el “Desarrollo Personal” en quinto lugar.

Figura 15: Diferencias Enfoque valórico según titularidad centro



En cuanto a las diferencias en las puntuaciones medias obtenidas en este enfoque por cada dimensión, la Prueba U de Mann-Whitney refiere que son significativas en las áreas Bienestar Emocional, Bienestar Físico y Bienestar Material ($Z=-2,95$, $p=0,00$; $Z=-2,41$, $p=0,01$ y $Z=-2,09$, $p=0,03$, respectivamente).

2.5 Análisis de las puntuaciones inferiores

Después de analizar las diferencias según sexo, edad, curso y titularidad del centro de estudios, se llevó a cabo una revisión de la representación que cada uno de estos grupos tenía en los resultados más bajos de la muestra. Para esto, se decidió utilizar la Prueba Chi Cuadrado en el 5% de puntuaciones inferiores.

A partir de este análisis se advierte que, según la variable sexo (Anexo 7, Tabla 16), hay más mujeres de lo esperado en las puntuaciones inferiores, en las dimensiones “Autodeterminación”, “Bienestar Emocional”, “Bienestar Físico”, “Integración en la Comunidad” y en el Total de la Escala Subjetiva, así como en “Autodeterminación”, “Bienestar Emocional”, “Bienestar Físico”, “Desarrollo Personal” y en el Total de la Escala Objetiva. Por su parte, los hombres están sobre-representados en el 5% de puntuaciones

más bajas en las áreas “Bienestar Material” y “Relaciones Interpersonales”, tanto del Enfoque Subjetivo como del Objetivo. Finalmente, en el Total General de las Escalas Subjetiva y Objetiva, hay un número de mujeres levemente superior a lo esperado.

A pesar de lo anterior, la Prueba Chi Cuadrado (Anexo 7, Tabla 17) indica que las diferencias entre las frecuencias reales y las esperadas son significativas sólo en las dimensiones “Bienestar Físico” de la Escala Subjetiva (chi cuadrado 0,03) y en “Bienestar Emocional” y “Relaciones Interpersonales” del Enfoque Objetivo (chi cuadrado 0,00 y 0,04, respectivamente).

En cuanto a la edad de los participantes, se analizaron los resultados de la frecuencia real y la esperada para cada una de las dimensiones según los grupos etarios definidos previamente (uno entre 11 y 14 años y el otro entre 15 y 18 años). En ellos se aprecia que el grupo de adolescentes mayores (entre 15 y 18 años) se encuentra sobre-representado en las puntuaciones más bajas en la mayoría de dimensiones de ambos enfoques, excepto en “Autodeterminación” de la Escala Subjetiva y en “Bienestar Material” y “Relaciones Interpersonales” de la Escala Objetiva (Anexo 7, Tabla 18). Sin embargo, estas diferencias sólo son significativas en las áreas “Bienestar Físico” e “Integración en la Comunidad” del Enfoque Subjetivo (chi cuadrado 0,02 y 0,04, respectivamente); en las dimensiones “Bienestar Emocional”, “Bienestar Físico” y “Desarrollo Personal” de la Escala Objetiva (chi cuadrado 0,00 en los tres casos) y en el Total General de las Escalas Subjetiva y Objetiva (chi cuadrado 0,01) (Anexo 7, Tabla 19).

Respecto al nivel educativo de los participantes, se aprecia que las frecuencias reales y las esperadas no difieren de manera importante en la mayoría de dimensiones (Anexo 7, Tabla 20). Sólo en el área “Bienestar Material” de la Escala Objetiva, las diferencias son significativas, existiendo un número mayor de lo esperado de estudiantes de primer año de ESO que obtienen puntuaciones dentro del 5% más bajo (chi cuadrado 0,03) (Anexo 7, Tabla 21).

Finalmente, en el análisis de las puntuaciones inferiores según la titularidad del centro de estudio de los participantes se aprecia que las frecuencias de puntuaciones bajo el percentil cinco de los alumnos de centros concertados son mayores a los esperado en la mayoría de dimensiones, tanto del Enfoque Subjetivo como del Objetivo, excepto en las áreas “Integración a la Comunidad” de la Escala Subjetiva, y en “Bienestar Físico”, “Desarrollo Personal” e “Integración a la Comunidad” de la Objetiva, donde las frecuencias de estudiantes de institutos públicos son más altas de lo esperado teóricamente (Anexo 7, Tabla 22). Sin embargo, estas diferencias entre lo real y lo esperado sólo son significativas en “Autodeterminación” y el Total de la Escala Subjetiva (chi cuadrado 0,00 en ambos casos), y en “Autodeterminación”, “Bienestar Físico” y “Relaciones Interpersonales” del Enfoque Objetivo (chi cuadrado 0,02 en los dos primeros casos y 0,03 en el tercero) (Anexo 7, Tabla 23).

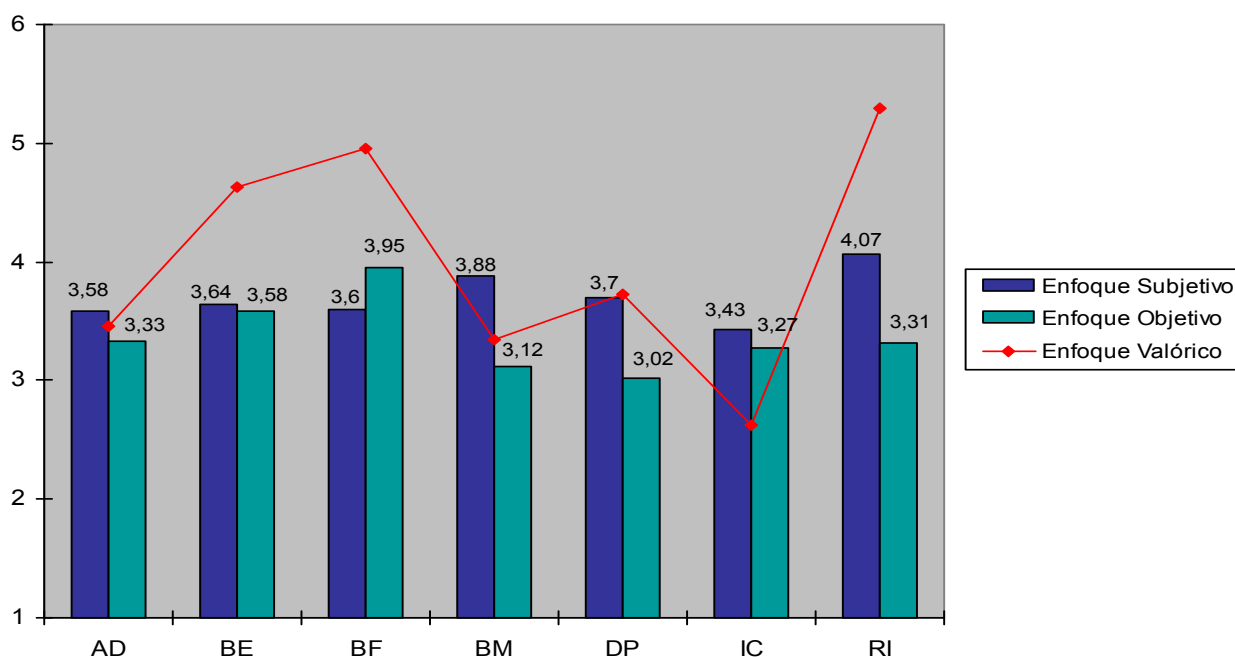
3 ANÁLISIS RESULTADOS CALIDAD DE VIDA ADOLESCENTES EXTRANJEROS

3.1 Perfil general de Calidad de Vida de los adolescentes extranjeros que cursan Educación Secundaria Obligatoria en Salamanca

Después de revisar las puntuaciones obtenidas en las diferentes dimensiones en la muestra total de participantes, se llevó a cabo un análisis de los resultados para la muestra de adolescentes extranjeros.

Para comenzar, la Figura 16 muestra el perfil de Calidad de Vida de los participantes nacidos fuera de España. En ella se aprecia que, en general, estos adolescentes tienen una Calidad de Vida satisfactoria, en la medida que las puntuaciones medias para todas las dimensiones se ubican entre 3,02 y 4,07, es decir, más cercanas a la puntuación máxima (5) que a la mínima (1). Lo anterior también se advierte en las puntuaciones medias para cada escala, con 3,7 (desviación típica 0,54) para el enfoque subjetivo y 3,37 (desviación típica 0,49) para el objetivo. Finalmente, la puntuación media general (escalas subjetiva y objetiva) alcanza los 3,54 puntos, con una desviación típica de 0,49. A pesar de lo anterior, las puntuaciones descritas son inferiores a las de la muestra total en todas las dimensiones, tanto del enfoque subjetivo como del objetivo.

Figura 16: Perfil CV muestra extranjeros



En este perfil de Calidad de Vida también se ha incluido el Enfoque Valórico con el fin de graficar el grado de importancia otorgado por los estudiantes extranjeros a cada una de las dimensiones evaluadas, aunque al igual que para la muestra total, el haberlo incluido no implica que puedan llevarse a cabo análisis comparativos entre dicho enfoque y las escalas subjetiva y objetiva. De esta manera, sólo en términos descriptivos es posible señalar que para los participantes extranjeros las dimensiones más relevantes son “Relaciones Interpersonales”, “Bienestar Físico” y “Bienestar Emocional”, con puntuaciones medias de 5,29; 4,96 y 4,63, respectivamente. Dichas dimensiones son las mismas que para la muestra total, aunque para el grupo completo de participantes, el “Bienestar Emocional” se ubicaba sobre el “Bienestar Físico”.

En cuanto a las dimensiones a las que los participantes extranjeros otorgan menor grado de importancia, también se repiten las señaladas por la muestra total, es decir, “Integración en la Comunidad” y “Bienestar Material”, con puntuaciones medias de 2,62 y 3,35, respectivamente.

Por otra parte, respecto a la posibilidad de que exista relación entre el grado de importancia atribuido a las distintas áreas por los adolescentes extranjeros y las puntuaciones medias en cada una de ellas, el análisis mediante Correlación de Pearson muestra que dicha asociación no puede ser confirmada (Anexo 7, Tabla 24). Lo anterior ya que no existen correlaciones significativas a nivel 0,05 y 0,01 entre el grado de importancia atribuido y la puntuación media de las diferentes dimensiones, por lo que, al igual como ocurrió con la muestra completa, no se puede afirmar que el nivel de satisfacción de una dimensión determine el grado de importancia que los adolescentes extranjeros le atribuyen.

Otro análisis llevado a cabo fue la comparación de las puntuaciones subjetivas y objetivas de las distintas dimensiones. Para esto, primero se realizó una Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra, donde se analizaron las puntuaciones medias de las siete dimensiones y los resultados totales para cada enfoque, con el objetivo de determinar si éstas se distribuían normalmente (Anexo 7, Tabla 25). Según los resultados, en la mayoría de las áreas las distribuciones son normales, con excepción de las dimensiones Bienestar Físico y Relaciones Interpersonales, para el Enfoque Subjetivo, y Bienestar Físico e Integración en la Comunidad de la Escala Objetiva.

En este escenario, para comparar las puntuaciones subjetivas y objetivas de cada dimensión, se decidió utilizar la Prueba t para muestras relacionadas, en los casos donde se cumpliera el supuesto de normalidad de la muestra, y la Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon para las dimensiones que no se distribuyeran normalmente.

Así, en la Prueba t para muestras relacionadas, se advierte que existen diferencias significativas al nivel 0,05 entre las puntuaciones subjetivas y objetivas obtenidas en las áreas Autodeterminación, Bienestar Material, Desarrollo Personal y en los Totales de cada escala. Sólo en la dimensión Bienestar Emocional no existen diferencias significativas entre las puntuaciones subjetivas y objetivas (Anexo 7, Tabla 26).

Por su parte, en la Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon, donde se analizaron las diferencias en las dimensiones que presentaban distribuciones diferentes a la normal, se aprecia que existen diferencias significativas a nivel 0,05 entre las puntuaciones medias de las escalas subjetivas y objetivas, en las dimensiones Bienestar Físico, Integración en la Comunidad y Relaciones Interpersonales (Anexo 7, Tabla 27).

De esta manera, al igual que en la muestra total, existen diferencias significativas entre las puntuaciones subjetivas y objetivas de todas las dimensiones, excepto en el área de Bienestar Emocional.

3.2 Calidad de Vida Subjetiva y Objetiva por dimensiones

Después de analizar el perfil general de Calidad de Vida de los adolescentes extranjeros escolarizados en centros de Educación Secundaria Obligatoria de Salamanca, resulta interesante revisar los resultados al interior de cada una de las dimensiones. A continuación se presenta un resumen de dicho análisis (Tablas 53 y 54). En el Anexo 9 puede encontrarse una revisión detallada.

Partiendo por el Enfoque Subjetivo (Tabla 53), también en el caso de los adolescentes extranjeros se advierte un nivel elevado de satisfacción con sus vidas en todas las dimensiones evaluadas, aunque algo inferior a la satisfacción expresada en la muestra total. Lo anterior se evidencia en que en 20 de las 28 afirmaciones las puntuaciones medias están por encima de los 3,5 puntos, e incluso en nueve de ellas superan los 4 puntos, acercándose a la puntuación máxima (5 puntos).

En este escenario, la dimensión con la más alta puntuación es Relaciones Interpersonales, con tres de sus cuatro ítems con medias sobre los 4 puntos (marcados en cursiva en la Tabla 53) y porcentajes cercanos al 50% de participantes que refieren estar totalmente de acuerdo con afirmaciones del tipo “*En el instituto hay personas que me importan mucho (amigos, compañeros, profesores, etc.)*” o “*Tengo un buen número de buenos/as amigos/as*”.

Tabla 53: Resumen CV Subjetiva por pregunta, muestra de extranjeros

		Media	Desv. típ.	Frecuencia de Respuestas (% Válido)				
				1	2	3	4	5
AD	Tengo el control sobre mi vida	3,3929	1,09739	7,1	10,7	33,6	32,9	15,7
	Aunque mis padres, profesores y amigos me aconsejen, al final yo elijo	3,5324	1,18751	6,5	10,8	33,1	22,3	27,3
	Me conozco bien y sé lo que es mejor para mí	3,9568	1,08261	4,3	3,6	23,7	28,8	39,6
	Pienso por mi mismo/a y tomo mis propias decisiones	3,4604	1,16262	8,6	7,9	33,1	29,5	20,9
BE	Soy feliz	4,0000	1,05257	2,1	6,4	22,9	26,4	42,1
	Soy una persona estable emocionalmente	3,7518	1,04164	5,1	5,1	23,4	42,3	24,1
	Tendré éxito en mi futuro	3,7299	,97395	2,9	5,1	31,4	37,2	23,4
	Me gustaría cambiar algunas partes de mi cuerpo*	3,0935	1,64578	28,1	12,2	15,8	10,1	33,8
BF	Mi estado de salud es excelente	4,0571	1,03027	3,6	4,3	15,7	35,7	40,7
	Nunca tengo que ir al médico	2,8429	1,22487	19,3	18,6	27,9	27,1	7,1
	Me siento bien físicamente	3,8978	1,15227	6,6	3,6	21,2	30,7	38,0
	Nunca he dejado de hacer algo por problemas físicos	3,6642	1,38414	11,7	9,5	19,0	20,4	39,4
BM	Me gusta mi nivel de vida	4,0144	1,00712	3,6	2,2	21,6	34,5	38,1
	El trabajo de mis padres nos permite vivir sin ninguna clase de preocupaciones económicas	3,7050	1,28792	8,6	10,8	17,3	28,1	35,3
	Puedo comprarme todo lo que necesito	3,5259	1,15790	5,2	14,8	25,9	30,4	23,7
	En mi casa hay de todo para comer	4,2826	1,00356	3,6	2,2	11,6	27,5	55,1
DP	El instituto es un lugar donde aprendo cosas importantes	4,3165	,97829	2,2	5,0	8,6	27,3	56,8
	Estoy contento/a con los resultados que he ido obteniendo en las actividades importantes que realizo (colegio, instituto, ocio, etc.)	3,2847	1,21842	10,2	14,6	29,9	27,0	18,2
	A diario aprendo cosas necesarias para la vida	4,0000	1,10480	3,6	6,6	19,0	27,7	43,1
	Participo en actividades que me ayudan a desarrollarme como persona (deportes, actividades sociales, talleres artísticos, etc.)	3,2143	1,47783	21,4	10,7	17,9	25,0	25,0
IC	Donde vivo hay muchas actividades para jóvenes como yo	3,0652	1,36273	16,7	20,3	21,7	22,5	18,8
	Mi Instituto, mi barrio y mi ciudad valoran y respetan a gente como yo	3,7071	1,20249	7,1	7,9	24,3	28,6	32,1
	Me gusta mi barrio	3,6594	1,27581	8,7	9,4	23,2	24,6	34,1
	Es fácil participar en bastantes actividades en el instituto, el barrio o la ciudad (campeonatos, asociaciones, grupos de ocio, etc.)	3,2878	1,32558	12,9	13,7	29,5	19,4	24,5

Tabla 53: Resumen CV Subjetiva por pregunta, muestra de extranjeros (Continuación)

		Media	Desv. típ.	Frecuencia de Respuestas (% Válido)				
				1	2	3	4	5
RI	Me gusta la relación que mantengo con mis padres y hermanos/as	4,0719	1,10099	2,9	7,9	15,8	25,9	47,5
	En el instituto hay personas que me importan mucho (amigos, compañeros, profesores, etc.)	4,2319	1,12237	5,8	2,9	10,1	24,6	56,5
	Tengo un buen número de buenos/as amigos/as	4,0216	1,23046	6,5	7,2	13,7	23,0	49,6
	Me siento querido/a y apreciado/a por mis compañeros y amigos	3,9357	1,11375	5,0	5,0	20,0	31,4	38,6

* Las puntuaciones de estos ítems han sido invertidas

Por otra parte, llaman la atención los resultados obtenidos en el área Desarrollo Personal, donde, en dos de sus preguntas las medias alcanzan los 4 puntos (señaladas en cursiva en la Tabla 53), mientras que en las otras dos, apenas superan los 3 puntos. Así, el ítem *“El instituto es un lugar donde aprendo cosas importantes”* es el que obtiene la más alta puntuación de toda la escala (4,31) y da cuenta de una de las desviaciones típicas más bajas (0,97), con un 84,1% de adolescentes que declaran sentirse total o moderadamente de acuerdo con dicha afirmación, y sólo un 7,2% refiere estar moderada o totalmente en desacuerdo. Lo anterior podría relacionarse con los resultados obtenidos en la pregunta *“A diario aprendo cosas necesarias para la vida”*, con una puntuación media también elevada (4 puntos) y un alto porcentaje de participantes que expresan acuerdo con tal enunciado (70,8%).

Por su parte, las otras afirmaciones pertenecientes a esta dimensión (*“Estoy contento/a con los resultados que he ido obteniendo en las actividades importantes que realizo (colegio, instituto, ocio, etc.)”* y *“Participo en actividades que me ayudan a desarrollarme como persona (deportes, actividades sociales, talleres artísticos, etc.)”*) obtienen resultados considerablemente más bajos (medias de 3,28 y 3,21, respectivamente), y porcentajes importantes de sujetos que se muestran en total desacuerdo con tales frases (10,2% y 21,4%, respectivamente).

Respecto al Enfoque Objetivo (Tabla 54), el nivel de satisfacción disminuye, existiendo sólo dos ítems con puntuaciones medias superiores a 4 puntos (señaladas en cursiva en la Tabla 54), y 15 afirmaciones donde las medias no alcanzan los 3,5 (incluso, en seis de ellas no llegan a las 3 puntos). En este escenario, la pregunta con la media más alta es la que se refiere a la presencia de enfermedades crónicas o alguna discapacidad permanente, donde cerca del 70% de estudiantes extranjeros refiere no presentar dichos problemas de salud, mientras que el 16,4% manifiesta tener alguna dificultad en esta área, pero que les afecta rara vez.

Tabla 54: Resumen CV Objetiva por pregunta, Muestra de extranjeros

	Media	Desv. típ.	Frecuencia de Respuestas (% Válido)					
			1	2	3	4	5	
AD	Las personas cercanas a mi creen que tengo el control sobre mi vida	3,2071	1,17832	12,9	7,1	41,4	23,6	15,0
	Las personas cercanas a mi piensan que me conozco bien y sé lo que es mejor para mí	3,5396	1,24100	10,8	5,8	28,1	29,5	25,9
	Las personas cercanas a mi creen que pienso por mí mismo/a y tomo mis propias decisiones	3,3759	1,19247	10,6	9,9	27,7	34,8	17,0
	Mis padres consideran que yo me organizo bien cuando tengo que estudiar	3,2270	1,28935	14,9	9,9	31,9	24,1	19,1
BE	Las personas cercanas a mi creen que soy una persona estable emocionalmente	3,6475	1,13485	5,8	7,9	29,5	29,5	27,3
	Las personas cercanas a mi piensan que estoy satisfecho/a conmigo mismo/a	3,7986	1,09795	4,3	6,5	26,6	30,2	32,4
	Las personas cercanas a mi piensan que me gustaría cambiar algunas partes de mi cuerpo*	3,1702	1,51637	18,4	21,3	15,6	14,2	30,5
	Las personas cercanas a mi creen que tendré éxito en el futuro	3,7571	1,19875	7,1	8,6	17,9	34,3	32,1
BF	Las personas cercanas a mi piensan que mi estado de salud es perfecto	3,9928	1,11719	5,1	5,8	14,5	34,1	40,6
	Las personas cercanas a mi consideran que nunca he dejado de hacer algo por problemas físicos	3,6058	1,29113	10,2	7,3	27,0	22,6	32,8
	Enfermedad crónica o discapacidad*	4,4453	1,01802	3,1	4,7	6,3	16,4	69,5
	Consultas médicas*	3,7985	1,19384	8,2	6,7	13,4	40,3	31,3
BM	Las personas cercanas a mi creen que puedo comprarme todo lo que necesito	3,5396	1,16262	7,2	10,1	27,3	32,4	23,0
	El nivel socioeconómico de mi familia es muy alto	2,9855	1,12688	13,8	15,9	34,8	29,0	6,5
	Promedio nivel educativo Padres**	2,6848	1,18241	29,6	34,8	23,1	15,2	6,5
	Pertenencias	3,3261	1,08179	6,5	13,8	34,1	31,9	13,8
DP	Las personas cercanas a mi piensan que participo en actividades que me ayudan a desarrollarme como persona (deportes, actividades sociales, talleres artísticos, etc.)	3,3165	1,32990	12,9	15,1	22,3	26,6	23,0
	Mis padres están contentos con los resultados que obtengo en las actividades que realizo	3,3504	1,39110	16,8	8,8	22,6	26,3	25,5
	Repitencias	3,1606	1,63704	13,1	43,8			43,1
	<i>Actividades desarrollo personal</i>	2,3214	,89978	17,9	42,9	29,3	9,3	,7

Tabla 54: Resumen CV Objetiva por pregunta, muestra de extranjeros (Continuación)

		Media	Desv. típ.	Frecuencia de Respuestas (% Válido)				
				1	2	3	4	5
IC	Las personas cercanas a mi piensan que donde vivo hay muchas actividades para jóvenes como yo	2,9275	1,33803	21,0	15,9	26,1	23,2	13,8
	Mi familia cree que nuestro barrio tiene todo lo que necesitamos	3,6214	1,26074	9,3	8,6	23,6	27,9	30,7
	Mis amigos creen que nuestra ciudad es un muy buen lugar para vivir	4,0142	1,11474	5,0	4,3	18,4	29,1	43,3
	Actividades integración en la comunidad	2,5429	,97723	14,3	35,7	33,6	14,3	2,1
RI	Las personas de mi entorno me aprecian muchísimo	3,9571	1,06529	5,7	2,1	17,9	39,3	35,0
	Tamaño red social	3,1128	1,34082	10,5	30,1	19,5	17,3	22,6
	<i>Intimidad red social</i>	2,3333	1,23385	29,6	33,3	20,0	8,1	8,9
	Experiencias significativas red social	3,8074	1,17496	3,7	12,6	20,0	26,7	37,0

* Las puntuaciones de estos ítems han sido invertidas

** Los porcentajes por respuesta han sido ajustados a las alternativas establecidas para las demás variables sólo para ser presentados en esta tabla. Los porcentajes reales se encuentran detallados en el Anexo 9.

Por su parte, el ítem con la puntuación más baja es el referido a las actividades asociadas al desarrollo personal realizadas por los adolescentes extranjeros en el último mes (señalado en cursiva en la Tabla 54), con una media de 2,32 y más de un 60% de participantes que declaran no haber realizado más de seis actividades en los últimos 30 días (cerca de un 18% no ha llevado a cabo más de tres). Asimismo, se destaca la baja puntuación media obtenida en la pregunta sobre el grado de intimidad en la red social (también marcada en cursiva en la Tabla 54), donde se aprecia que más del 60% de adolescentes extranjeros no cuentan con más de 2 personas en su entorno con quienes sientan la confianza para compartir temas privados o íntimos.

3.3 Grado de Importancia otorgado a cada dimensión

En cuanto al grado de importancia que los adolescentes extranjeros le atribuyen a las diferentes dimensiones evaluadas, en la Tabla 55 es posible advertir que la dimensión más relevante para estos participantes fue “Relaciones Interpersonales” (señalada en cursiva en la Tabla 55), área que obtuvo la media más alta (5,29), el mayor porcentaje de sujetos que la clasificó primera en grado de importancia (31,7%) y el menor porcentaje que le atribuyó el grado de importancia más bajo (2,4%).

Tabla 55: Grado de importancia otorgado a cada dimensión, muestra extranjeros

Grado Importancia	N	Media	Desv. típ.	Mín.	Máx.	Porcentaje de respuestas (% Válido)						
						1	2	3	4	5	6	7
AD	124	3,4677	1,89323	1,00	7,00	15,3	23,4	18,5	12,9	11,3	8,9	9,7
BE	125	4,6320	1,73919	1,00	7,00	4,8	10,4	10,4	17,6	20,8	20,0	16,0
BF	126	4,9603	1,79511	1,00	7,00	3,2	10,3	8,7	15,1	17,5	18,3	27,0
BM	125	3,3520	1,98485	1,00	7,00	25,6	16,0	12,0	17,6	9,6	11,2	8,0
DP	126	3,7302	1,60705	1,00	7,00	10,3	11,9	23,0	23,8	15,9	10,3	4,8
<i>IC</i>	125	2,6240	1,76737	1,00	7,00	37,6	20,8	15,2	6,4	11,2	5,6	3,2
<i>RI</i>	126	5,2937	1,73467	1,00	7,00	2,4	7,1	11,1	7,1	14,3	26,2	31,7

A esta dimensión le sigue “Bienestar Físico” con una media de 4,96, un 27% de participantes que la ubican en primer lugar en grado de importancia, y un 3,2% que la considera la menos relevante de las áreas evaluadas. Posteriormente se encuentra “Bienestar Emocional”, con una puntuación media de 4,63, existiendo un 16% de adolescentes extranjeros que la considera la más importante de las dimensiones evaluadas, y un 4,8% que la ubica en último lugar.

En una situación media respecto al grado de importancia otorgado por los adolescentes extranjeros se encuentran las áreas de “Desarrollo Personal”, “Autodeterminación” y “Bienestar Material”, con puntuaciones medias de 3,73; 3,46 y 3,35 respectivamente.

Finalmente, la dimensión menos relevante para los adolescentes extranjeros fue “Integración en la Comunidad” (también señalada en cursiva en la Tabla 55), la cual, con una media de 2,62, es considerada la menos importante por el 37,6% de los participantes.

3.4 Diferencias de Calidad de Vida en los distintos grupos de adolescentes extranjeros

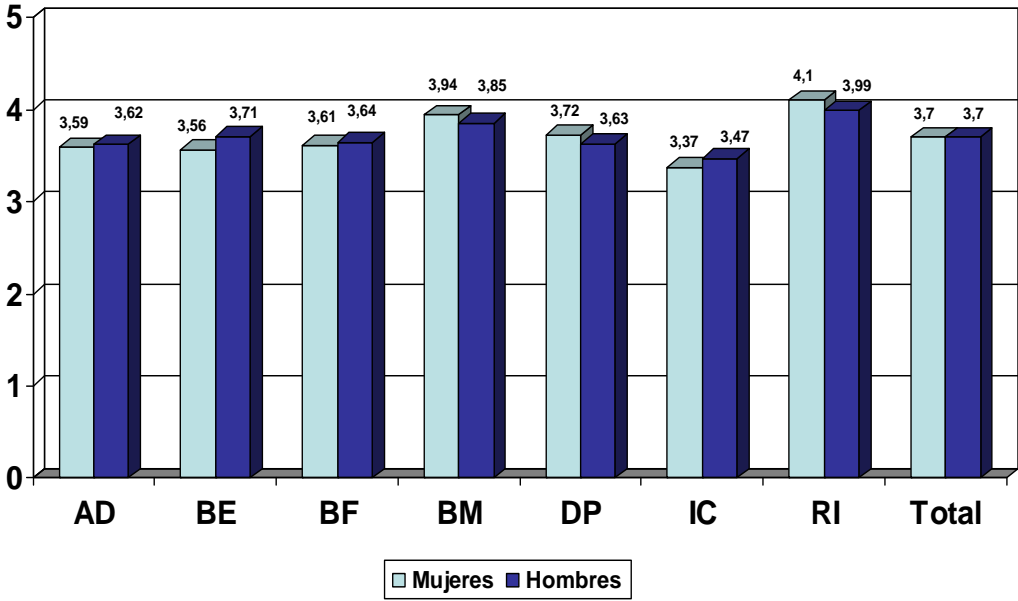
3.4.1 Diferencias según Sexo

Para comenzar, se comprobó si se cumplían los supuestos para utilizar pruebas paramétricas. Así, se llevó a cabo una Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra, comparando los grupos de mujeres y hombres extranjeros con una muestra teórica distribuida normalmente (Anexo 7, Tabla 28). Gracias a este análisis se advierte que las

distribuciones no corresponden a una distribución normal en el caso de las mujeres, para la dimensión Relaciones Interpersonales del Enfoque Subjetivo, y en todas las áreas del Enfoque Valórico, excepto Bienestar Emocional. Asimismo, se realizó la Prueba de homogeneidad de varianzas (Anexo 7, Tabla 29), advirtiéndose que en todos los casos las varianzas son homogéneas.

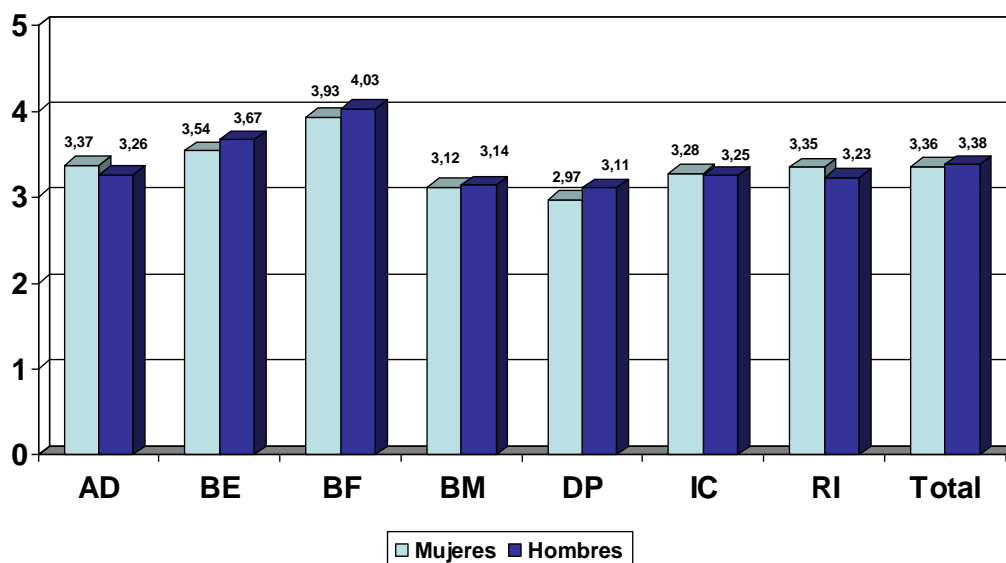
En este escenario, se analizaron las diferencias entre hombres y mujeres mediante ANOVA, en las dimensiones donde ambos grupos cumplieran los supuestos de normalidad de la distribución y homogeneidad de varianzas, y para los casos en donde las mujeres no daban cuenta de una distribución normal, se utilizó la Prueba U de Mann-Whitney (Anexo 7, Tablas 30 y 31). La Figura 17 muestra los resultados para la Escala Subjetiva, donde se advierte que los hombres obtienen puntuaciones medias superiores a las de las mujeres en las áreas “Autodeterminación”, “Bienestar Emocional”, “Bienestar Físico” e “Integración en la Comunidad”, mientras que las adolescentes extranjeras dan cuenta de medias más altas que sus pares varones en las dimensiones “Bienestar Material”, “Desarrollo Personal” y “Relaciones Interpersonales”. Sin embargo, ninguna de estas diferencias resulta estadísticamente significativa.

Figura 17: Diferencias CV Subjetiva según sexo, muestra extranjeros



Por su parte, desde un Enfoque Objetivo, a pesar de las diferencias entre las puntuaciones medias de ambos grupos (las mujeres obtienen puntuaciones superiores en “Autodeterminación”, “Integración en la Comunidad” y “Relaciones Interpersonales”, mientras que los hombres dan cuenta de medias más altas en “Bienestar Emocional”, “Bienestar Físico”, “Bienestar Material”, Desarrollo Personal” y en el Total de esta escala), ninguna de estas resulta significativa (Figura 18).

Figura 18: Diferencias CV Objetiva según sexo, muestra extranjeros



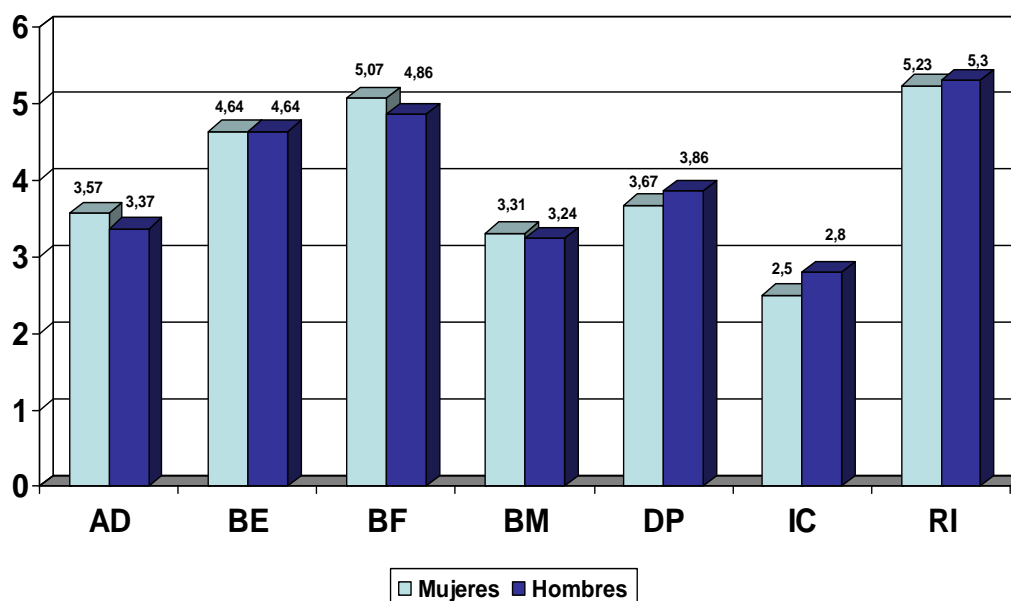
Adicionalmente, debe señalarse que tampoco se advierten diferencias significativas entre las puntuaciones generales (medias escalas Subjetiva y Objetiva) de los distintos grupos de adolescentes extranjeros.

Finalmente, respecto al Enfoque Valórico (Figura 19), mujeres y hombres concuerdan en el orden de importancia otorgado a cada dimensión. Así, para ambos grupos el área más relevante es “Relaciones Interpersonales” seguida de “Bienestar Físico” y “Bienestar Emocional”. En una posición media se encuentran “Desarrollo Personal” y “Autodeterminación”, y las dimensiones menos importantes serían “Bienestar Material” e “Integración en la Comunidad”. En este escenario, no se advierten diferencias significativas entre los grupos respecto al grado de importancia asignado a cada dimensión.

3.4.2 Diferencias según Edad

Para comenzar a revisar las diferencias en Calidad de Vida según la edad de los participantes, al igual que en el análisis de la muestra completa, se dividió al grupo de estudiantes extranjeros en dos subgrupos: el primero con participantes de entre 11 y 14 años y el segundo con adolescentes de entre 15 y 18 años. Lo anterior, buscando que los grupos coincidieran con las fases de la adolescencia temprana y media, respectivamente.

Figura 19: Diferencias Enfoque Valórico según sexo, muestra extranjeros



Posteriormente, se llevó a cabo una Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra, con el objetivo de identificar si las distribuciones de ambos grupos eran normales, advirtiéndose que dichas distribuciones son significativamente diferentes a la normal en la dimensión “Relaciones Interpersonales” de la Escala Subjetiva, en el caso de los participantes de entre 11 y 14 años (con $Z=1,548$; $p=0,017$). Del mismo modo, también la distribución del área “Bienestar Físico” de la Escala Objetiva, en el grupo de adolescentes de entre 15 y 18 años, es distinta a una distribución normal (con $Z=1,378$; $p=0,045$). Finalmente, en el Enfoque Valórico, las muestras difieren significativamente de una distribución normal en la mayoría de los casos, excepto en el área “Desarrollo Personal” donde ambos grupos dan cuenta de una distribución normal (con $Z=1,211$; $p=0,107$, en ambos casos) (Anexo 7, Tabla 32).

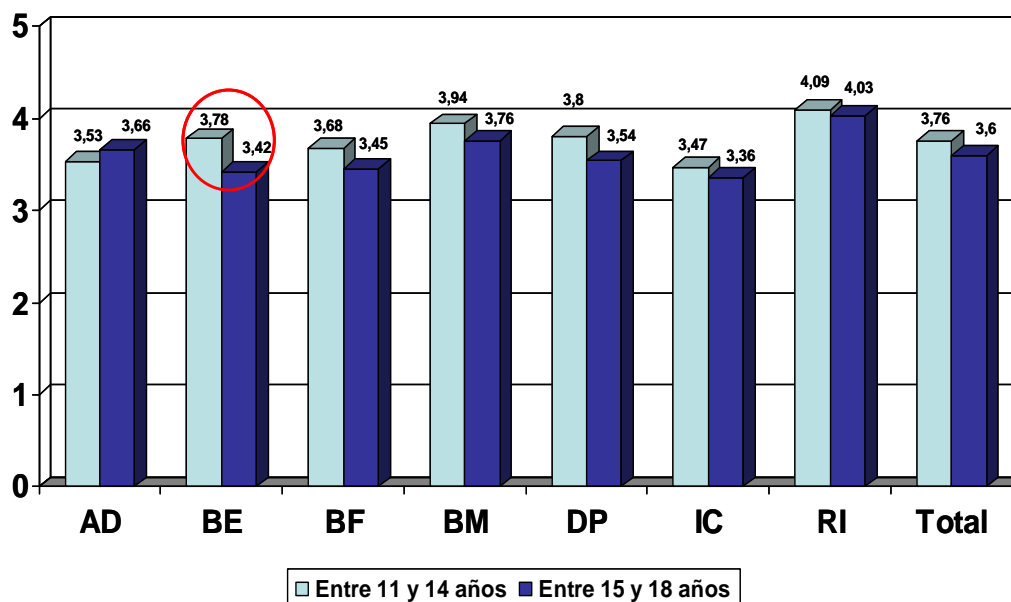
Por otra parte, se realizó la Prueba de Homogeneidad de Varianzas (Anexo 7, Tabla 33), la cual indica que sólo en las dimensiones Autodeterminación y Bienestar Material del Enfoque Valórico las varianzas no son homogéneas (significación 0,00 y 0,01, respectivamente).

A partir de lo anterior, se utilizó ANOVA para los casos en que ambos grupos cumplieran los supuestos de normalidad de la distribución y homogeneidad de varianza, y la prueba U de Mann-Whitney para aquellas situaciones en donde uno o ambos grupos no cumplieran los supuestos necesarios (Anexo 7, Tablas 34 y 35).

En este escenario, la Figura 20 muestra las puntuaciones medias de los distintos grupos en todas las dimensiones de Calidad de Vida evaluadas, según el Enfoque Subjetivo, así como la puntuación Total para dicho Enfoque. Se puede apreciar que en la mayoría de áreas, los adolescentes de entre 11 y 14 años, se sienten más satisfechos que los

participantes de entre 15 y 18 años, menos en la dimensión “Autodeterminación”, donde ocurre lo contrario. A pesar de lo anterior, en general, las diferencias no resultan significativas, excepto en la dimensión “Bienestar Emocional” ($F=8,92$, $p=0,003$).

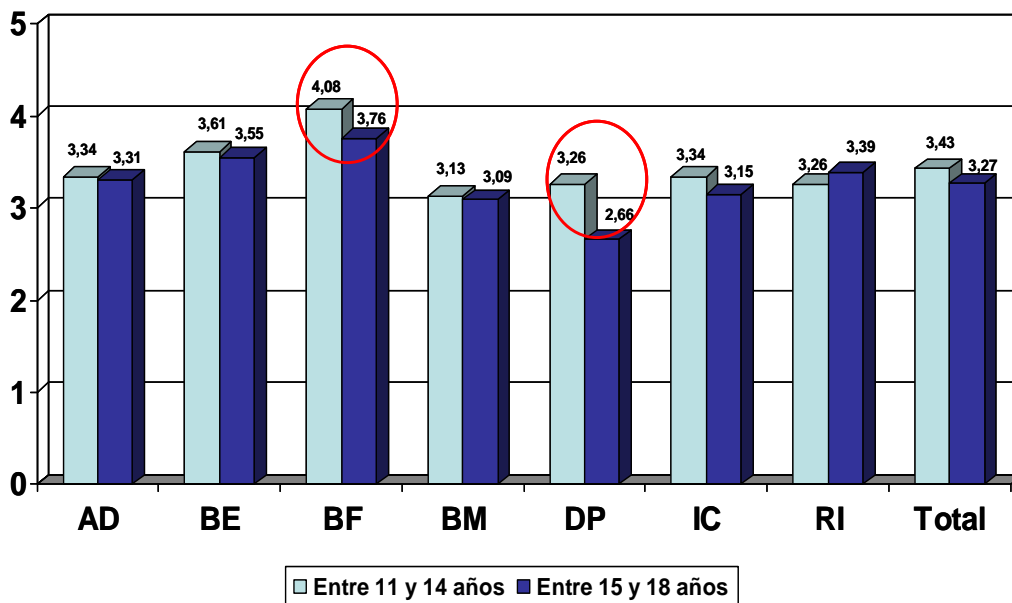
Figura 20: Diferencias CV subjetiva según edad, muestra extranjeros



Respecto a la Escala Objetiva, la Figura 21 muestra las puntuaciones medias para todas las dimensiones y el Total de la escala. Se aprecia que también en este caso los adolescentes menores obtienen puntuaciones más elevadas que los participantes de entre 15 y 18 años, en la mayoría de dimensiones y en el total del enfoque. Sin embargo, esta vez la excepción está en el área “Relaciones Interpersonales”, donde el grupo mayor da cuenta de una media más elevada que los menores. De todas estas diferencias, sólo son significativas las de las dimensiones “Bienestar Físico” (analizada mediante la Prueba U de Mann-Whitney, con $Z=-2,24$, $p=0,02$) y “Desarrollo Personal” (analizada mediante ANOVA, con $F=18,578$, $p=0,00$)

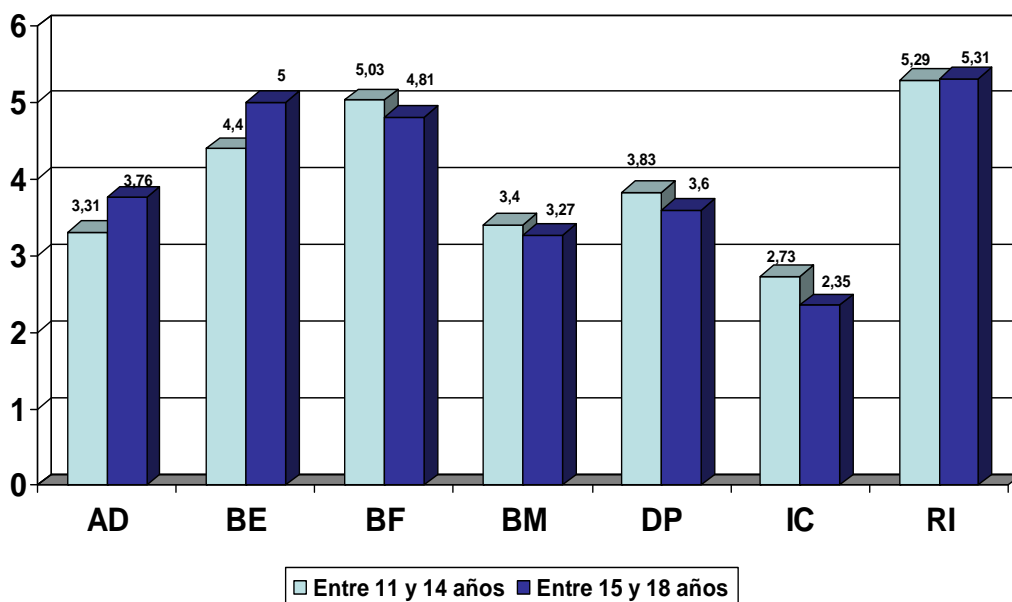
Respecto a las puntuaciones medias generales (Escala Subjetiva y Objetiva), el grupo de adolescentes extranjeros con edades entre 11 y 14 años obtiene una media de 3,59, mientras los participantes cuyas edades fluctúan entre 15 y 18 años dan cuenta de una media de 3,44. Estas diferencias no resultan estadísticamente significativas ($F=3,38$, $p=0,06$)

Figura 21: Diferencias CV objetiva según edad, muestra extranjeros



Para terminar con el análisis de diferencias según la edad de los participantes extranjeros, se revisó el Enfoque Valórico, en donde, como muestra la Figura 22, los adolescentes de ambos grupos concuerdan en considerar al área de “Relaciones Interpersonales” como lo más importante y a “Integración en la Comunidad” como lo menos relevante.

Figura 22: Diferencias Enfoque valórico según edad, muestra extranjeros



De las dimensiones restantes, los adolescentes de entre 11 y 14 años ubican al “Bienestar Físico” en segundo lugar, seguido de “Bienestar Emocional”, “Desarrollo Personal”, “Bienestar Material” y “Autodeterminación”. Por su parte, los participantes mayores sitúan al “Bienestar Emocional” segundo, después el “Bienestar Físico”, la “Autodeterminación”, el “Desarrollo Personal” y el “Bienestar Material”. A pesar de todo lo anterior, las puntuaciones medias de las distintas dimensiones no dan cuenta de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos estudiados.

3.4.3 Diferencias según Nivel Educativo

Para estudiar las diferencias existentes en la Calidad de Vida según el nivel educativo en que se encontraban los participantes, se sometieron las muestras de los distintos grupos a la prueba de Kolmogorov-Smirnov, para comprobar si se distribuían normalmente (Anexo 7, Tabla 36). Los resultados indican que en la mayoría de los casos la distribución no se diferencia significativamente de la normal, excepto en el grupo de adolescentes de 1° de ESO, donde la distribución es distinta a la normal en “Relaciones Interpersonales” de la Escala Subjetiva, y en prácticamente todas las áreas del Enfoque Valórico, menos en “Desarrollo Personal”. Adicionalmente se llevó a cabo la Prueba de Homogeneidad de Varianzas (Anexo 7, tabla 37), advirtiéndose que sólo en el área Bienestar Físico del Enfoque Valórico, éstas no son homogéneas (significación 0,01).

En este escenario, se utilizó ANOVA para las comparaciones entre puntuaciones medias que cumplieran los supuestos de normalidad de la distribución y homogeneidad de varianza, y la Prueba H de Kruskal-Wallis para los casos en donde no se cumpliera alguno de dichos supuestos (Anexo 7, Tablas 38 y 39).

La Figura 23 muestra los resultados para la escala Subjetiva, donde se aprecia que, prácticamente en todas las dimensiones, los participantes de 1° de ESO obtienen las puntuaciones medias más altas y los de 4° de ESO las más bajas, en comparación con el resto de los grupos. Sin embargo, según el análisis de varianza, estas diferencias sólo resultan estadísticamente significativas en el área de “Bienestar Emocional”, con $F=4,25$, $p=0,007$.

Por su parte, en la Escala Objetiva, la Figura 24 muestra que se mantiene la tendencia observada en el Enfoque Subjetivo, es decir, en general, los adolescentes de 1° de ESO dan cuenta de las puntuaciones medias más elevadas y los de 4° de las más bajas. Sin embargo, hay excepciones, las que se manifiestan en las áreas de “Bienestar Material” y “Relaciones Interpersonales”. En ellas, las puntuaciones medias de los alumnos de 1° de ESO son inferiores a las de otros grupos, llegando a ser la más baja en el área “Relaciones Interpersonales”, donde además, los adolescentes de 4° de ESO dan cuenta de la media más alta. A pesar de todo lo anterior, el análisis de varianza indica que las diferencias entre los grupos no son significativas a nivel 0,05.

Figura 23: Diferencias CV subjetiva según curso, muestra extranjeros

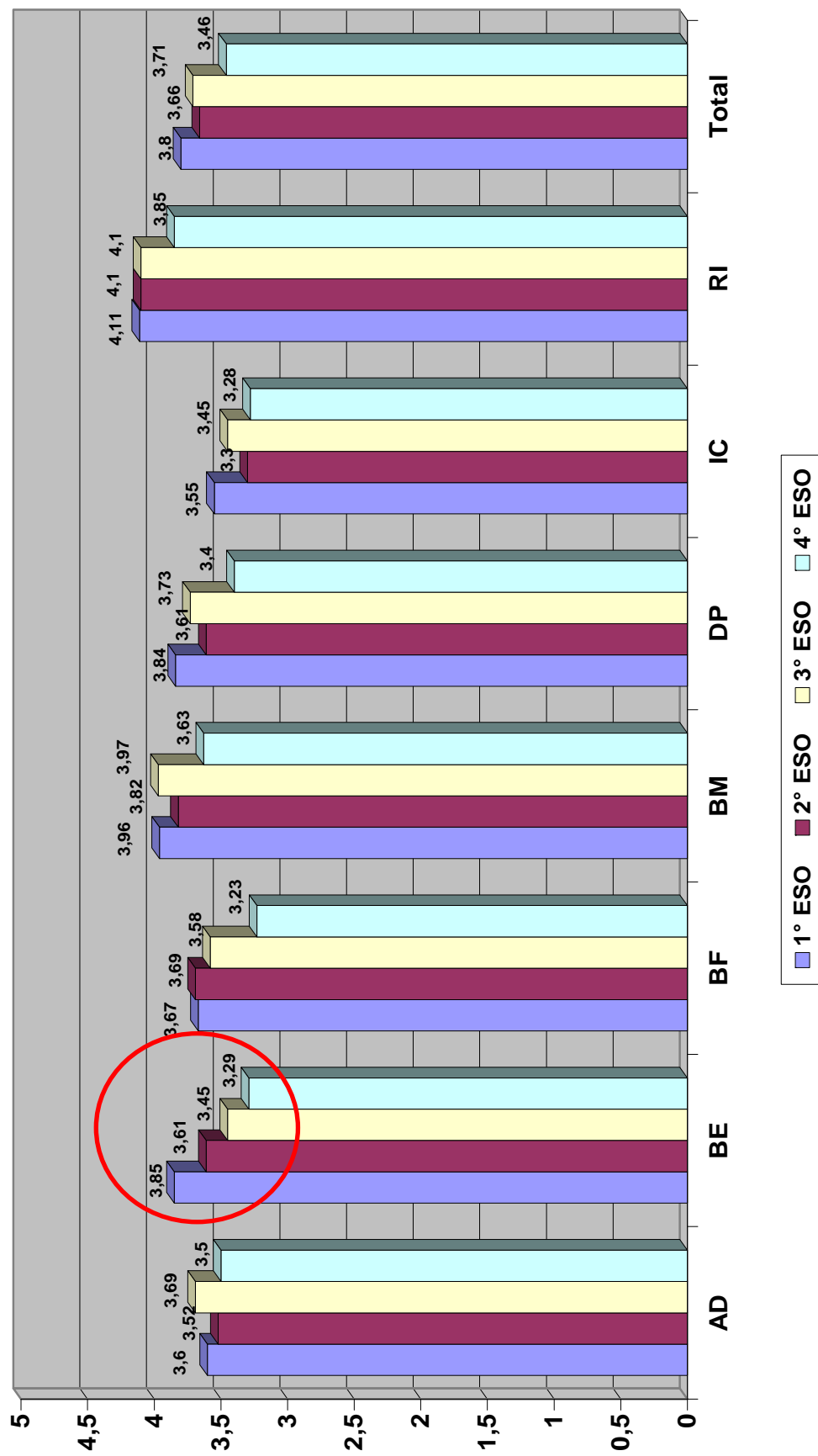
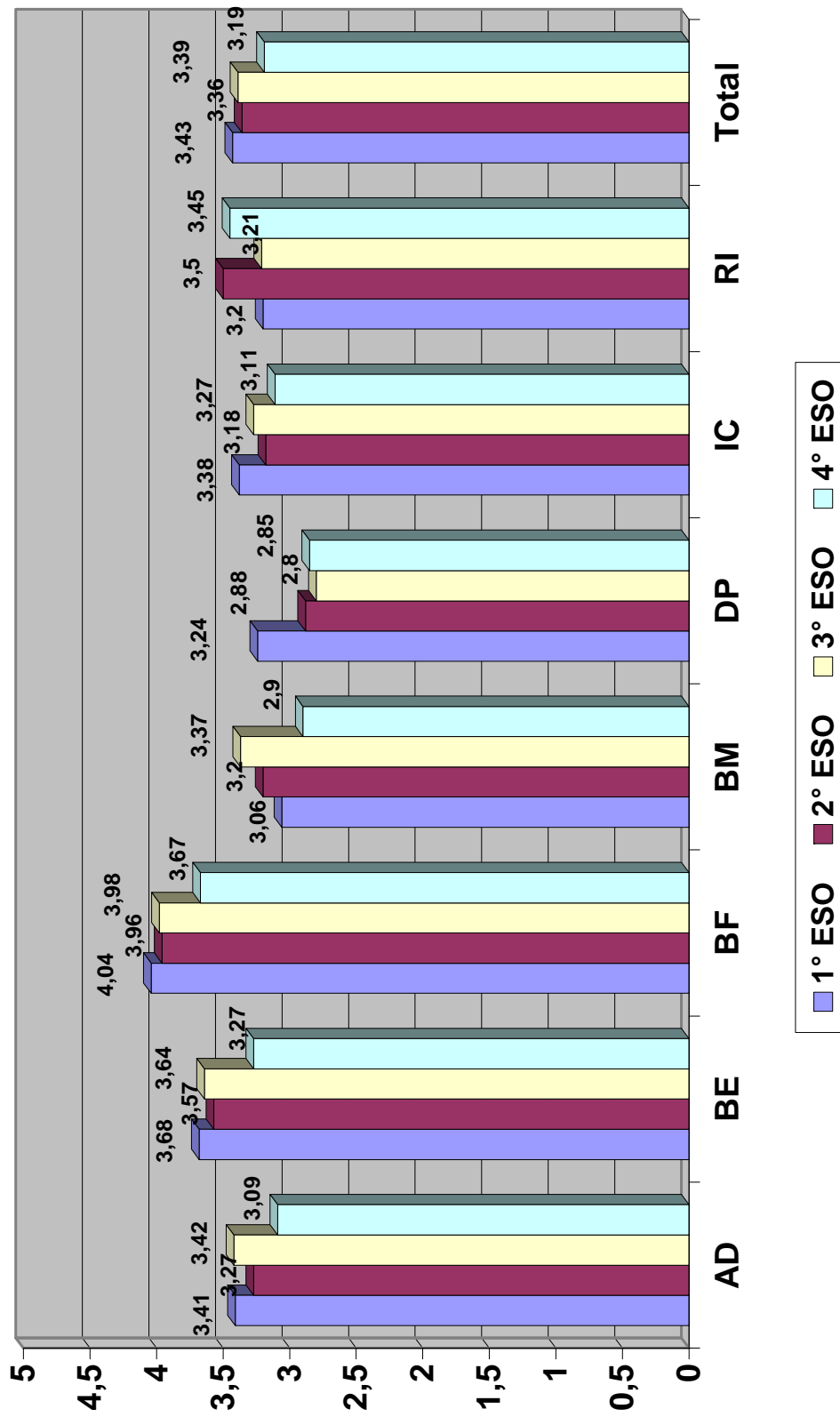


Figura 24: Diferencias CV objetiva según curso, muestra extranjeros



Adicionalmente, se debe señalar que en las Puntuaciones Medias Generales de las Escalas Subjetiva y Objetiva se repite la tendencia señalada en los enfoques anteriores (1° ESO=3,61; 2° ESO=3,51; 3° ESO=3,55; 4° ESO=3,32), aunque las diferencias tampoco son significativas ($F=1,88$, $p=0,13$).

Para terminar el análisis de las diferencias según el nivel educativo de los participantes, se estudiaron los resultados en el grado de importancia que los adolescentes asignaron a cada dimensión. Como se aprecia en la Figura 25, todos los grupos consideran que el área más relevante es “Relaciones Interpersonales” y que la menos importante es “Integración en la Comunidad”. Respecto a las otras dimensiones, los grupos de 1° y 2° de ESO consideran el “Bienestar Físico” como la segunda más importante, seguida de “Bienestar Emocional”, mientras que los adolescentes de 3° y 4° las clasifican de manera inversa, es decir, “Bienestar Emocional” en segundo lugar y “Bienestar Físico” en el tercero.

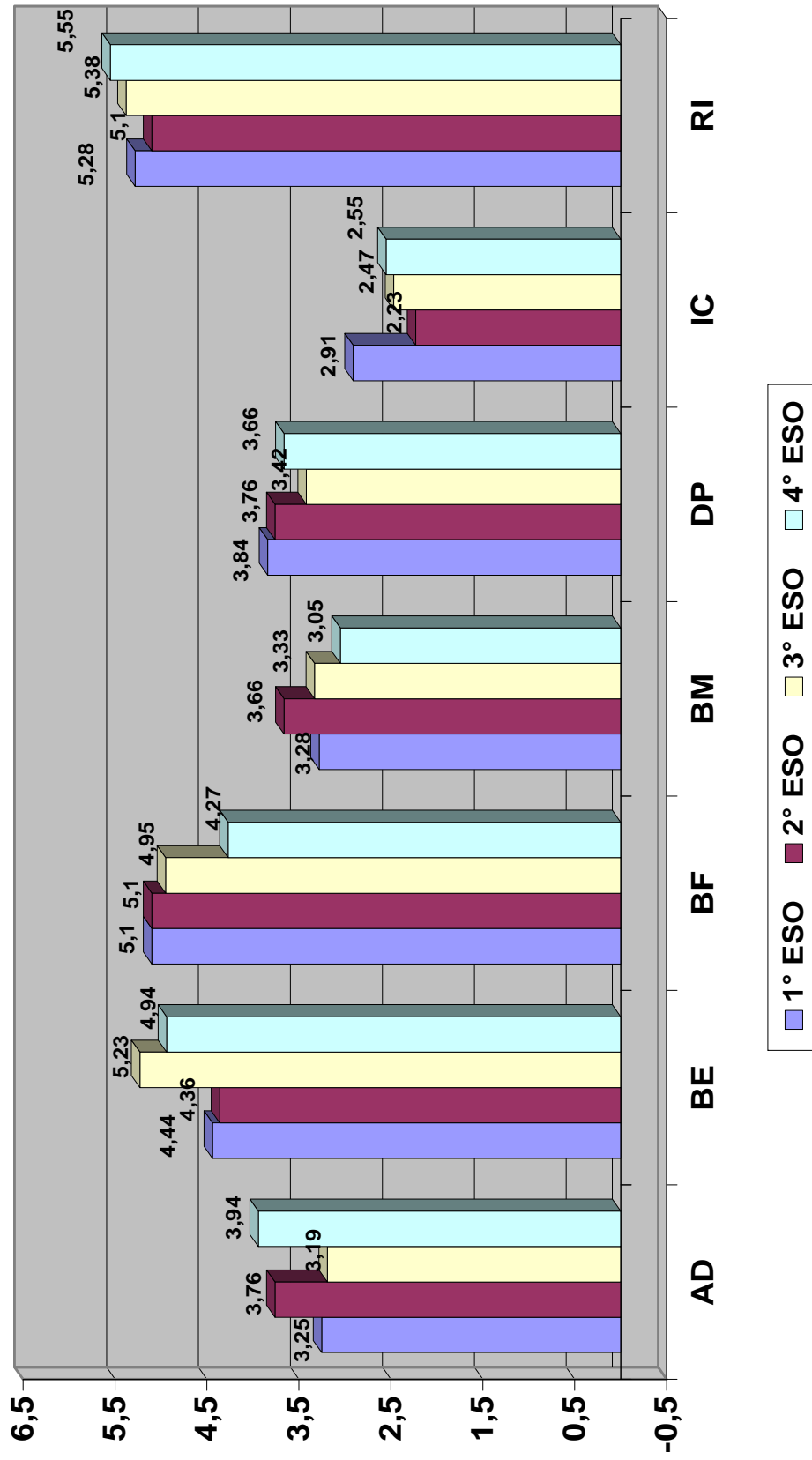
Posteriormente, la mayoría de los grupos ubica el área de “Desarrollo Personal” en cuarto lugar, excepto los adolescentes de 4° de ESO que clasifica a la “Autodeterminación” en ese sitio. Dicha área es señalada quinta en el grado de importancia por los alumnos de 2° de ESO, pero en sexto lugar por los participantes de 1° y 3°. Finalmente, “Bienestar Material” es referida como la quinta más importante por los grupos de 1° y 3° de ESO, y como la sexta en grado de importancia por los alumnos de 2° y 4°.

A pesar de lo anterior, la Prueba H de Kruskal-Wallis (utilizada en la mayoría de dimensiones) y el análisis de varianza (usado para el área “Desarrollo Personal”) indican que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones medias de las dimensiones estudiadas.

3.4.4 Diferencias según Titularidad del Centro

Continuando con el análisis de los resultados de la muestra de adolescentes extranjeros, se revisaron las diferencias existentes dependiendo de la titularidad del centro educativo al que asistían los participantes. Para esto, primero se llevó a cabo la Prueba de Kolmogorov-Smirnov para los grupos de alumnos de centros públicos y concertados, buscando comparar la distribución de ambos con una distribución teórica normal (Anexo 7, Tabla 40). A partir de lo anterior, se observa que en la mayoría de los casos las muestras tienen una distribución normal. Sin embargo, existen algunas excepciones: en la muestra de alumnos de Institutos Públicos, la dimensión “Relaciones Interpersonales” del Enfoque Subjetivo, y las áreas “Autodeterminación”, “Bienestar Físico”, “Bienestar Material”, “Integración en la Comunidad” y “Relaciones Interpersonales” del Enfoque Valórico, no se distribuyen normalmente. Por su parte, en la muestra de adolescentes de Centros Concertados, las excepciones se dan sólo en el Enfoque Valórico, en las dimensiones “Autodeterminación”, “Bienestar Emocional”, “Integración en la Comunidad” y “Relaciones Interpersonales”.

Figura 25: Diferencias Valórico según curso, muestra extranjeros

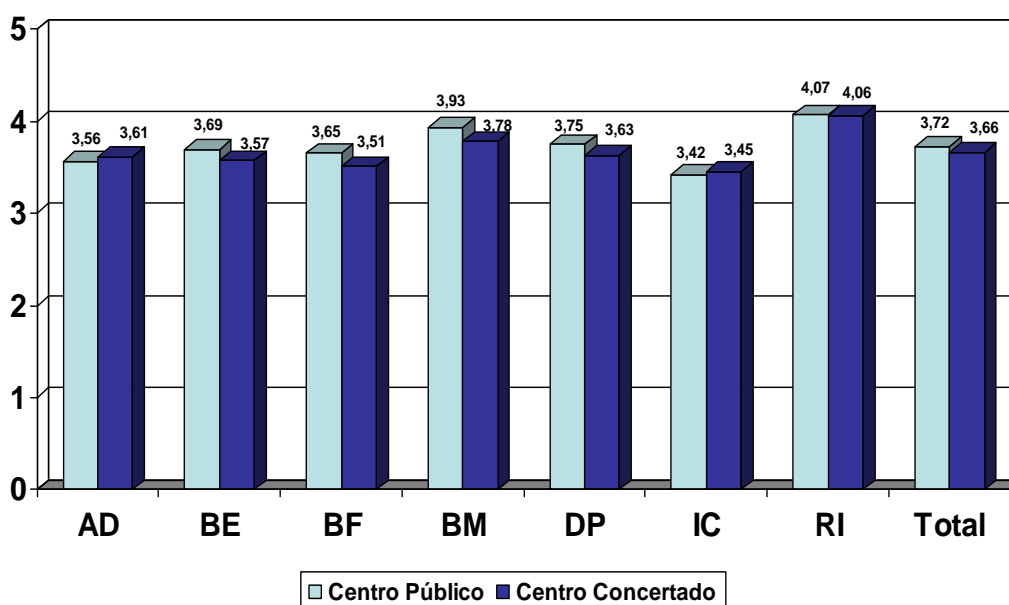


Adicionalmente se llevó a cabo la Prueba de Homogeneidad de Varianzas (Anexo 7, Tabla 41) comprobándose que en todos los casos las varianzas son homogéneas.

A partir de lo anterior, en los casos excepcionales se utilizó la Prueba U de Mann-Whitney para comparar las diferencias entre grupos con distribuciones distintas de la normal, mientras que en el resto se usó ANOVA (Anexo 7, Tablas 42 y 43).

La Figura 26 muestra los resultados para la Escala Subjetiva, donde se aprecia que en la mayoría de las dimensiones, los estudiantes extranjeros que asisten a Institutos Públicos obtienen puntuaciones medias más elevadas que los que asisten a Centros Concertados. Sólo en las áreas “Autodeterminación” e “Integración en la Comunidad” la tendencia es inversa. A pesar de lo anterior, el análisis de varianza y la Prueba U de Mann-Whitney para la dimensión “Relaciones Interpersonales”, refieren que dichas diferencias no son estadísticamente significativas a nivel 0,05.

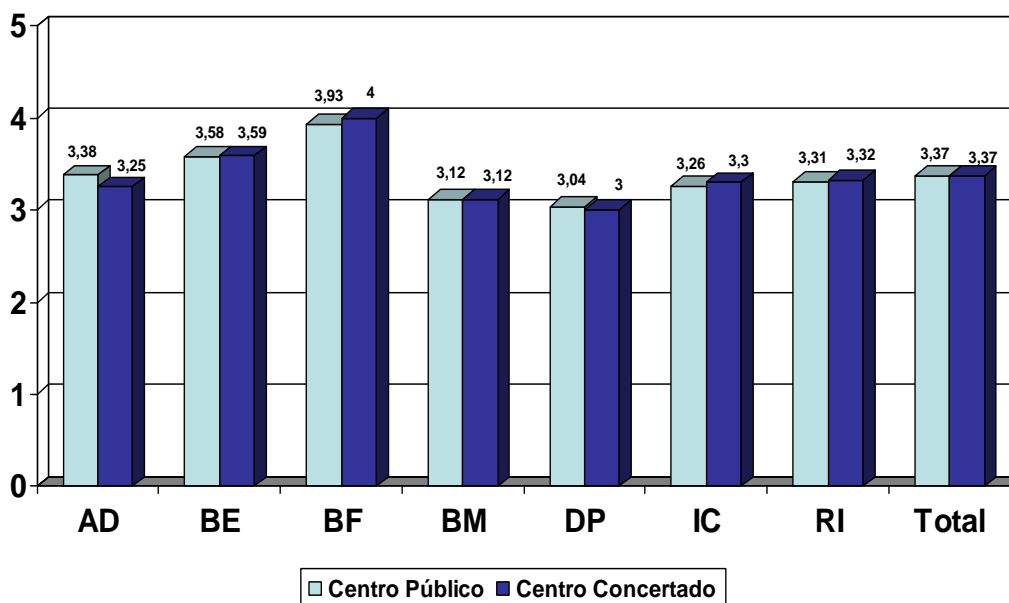
Figura 26: Diferencias CV subjetiva según titularidad centro, muestra extranjeros



Del mismo modo, desde un Enfoque Objetivo no se advierten diferencias significativas al 0,05 entre las puntuaciones obtenidas por los adolescentes de Centros Públicos y Concertados. De hecho, como muestra la Figura 27, las diferencias entre las medias para la mayoría de dimensiones son mínimas, lo que se traduce en que la media total de la escala objetiva es la misma para ambos grupos.

Respecto a las puntuaciones totales para las escalas subjetiva y objetiva, los participantes de institutos públicos obtienen una media de 3,55, mientras que los de centros concertados alcanzan los 3,51. Según el análisis de varianza, esta diferencia no es significativa ($F=0,166$, $p=0,68$).

Figura 27: Diferencias CV objetiva según titularidad centro, muestra extranjeros



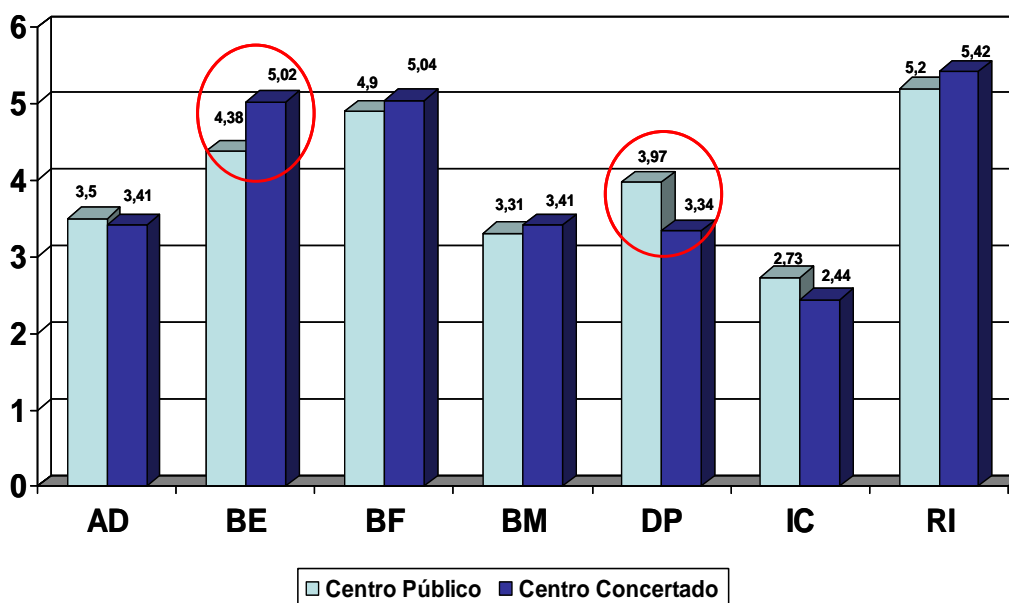
Finalmente, en la Figura 28 se advierten las puntuaciones medias en el grado de importancia asignado a las distintas dimensiones según los grupos estudiados. Existe acuerdo en el orden en que han sido ubicadas las áreas “Relaciones Interpersonales”, “Bienestar Físico” y “Bienestar Emocional”, las que ocupan los tres primeros puestos, así como la dimensión “Integración en la Comunidad”, la cual ha sido situada por ambos grupos en el último lugar. Respecto a las demás áreas, los alumnos de institutos públicos ubican al “Desarrollo Personal” en el cuarto lugar, la “Autodeterminación” en quinto y el “Bienestar Material” en sexto, mientras que los participantes de centros concertados sitúan al “Bienestar Material” y la “Autodeterminación” en cuarto lugar, con puntuaciones idénticas, y dejan el “Desarrollo Personal” en sexta ubicación.

Para terminar, la Prueba U de Mann-Whitney y el análisis de varianza refieren que las diferencias entre ambos grupos son significativas sólo en las dimensiones “Bienestar Emocional” ($Z=-2,14, p=0,03$) y “Desarrollo Personal” ($F=4,69, p=0,03$).

3.4.5 Diferencias según Lengua Materna

Por otra parte, se analizaron las diferencias en las puntuaciones medias de las diferentes dimensiones, según la lengua materna de los participantes extranjeros. Para esto, se dividió a los alumnos en dos grupos: uno donde la lengua materna era el español y el otro donde la lengua materna era distinta del español. Posteriormente se llevó a cabo la Prueba de Kolmogorov-Smirnov para ambos grupos, buscando comparar sus distribuciones con una distribución teórica normal (Anexo 7, Tabla 44).

Figura 28: Diferencias CV Enfoque valórico según titularidad centro, muestra extranjeros



Los resultados de dicho análisis indican que las distribuciones pueden ser consideradas normales en la mayoría de dimensiones, excepto en el área “Relaciones Interpersonales” de la Escala Subjetiva y todas las dimensiones del Enfoque Valórico, para el grupo de adolescentes cuya lengua materna es el español, donde las distribuciones difieren significativamente de la normal.

Asimismo, se realizó la Prueba de Homogeneidad de Varianzas (Anexo 7, Tabla 45), comprobándose que en la mayoría de dimensiones eran homogéneas, excepto en Relaciones Interpersonales del Enfoque Subjetivo (significación 0,00).

Lo anterior llevó a analizar las diferencias entre ambos grupos utilizando análisis de varianza para los casos con distribuciones normales y homogeneidad de varianzas y la Prueba U de Mann-Whitney para las comparaciones donde una de las muestras no se distribuía normalmente o las varianzas no eran homogéneas (Anexo 7, Tablas 46 y 47).

Respecto a las diferencias entre los adolescentes extranjeros cuya lengua materna es el español y los que poseen otra lengua materna, la Figura 29 muestra los resultados para la Escala Subjetiva. Es posible advertir que en la mayoría de las dimensiones, los adolescentes que hablan español obtienen puntuaciones medias más elevadas que quienes poseen otra lengua. Sin embargo, estas diferencias sólo resultan significativas a nivel 0,05 en el área “Relaciones Interpersonales” ($Z=-2,42$, $p=0,01$)

Asimismo, en el Enfoque Objetivo (Figura 30) se repite la tendencia de que los adolescentes extranjeros que tienen como lengua materna el español obtienen puntuaciones medias más elevadas que los que hablan otra lengua, en la mayoría de dimensiones, excepto en “Desarrollo Personal”, donde ocurre lo contrario. Sin embargo, según el análisis de varianza, estas diferencias no son estadísticamente significativas.

Figura 29: Diferencias CV subjetiva según lengua materna, muestra extranjeros

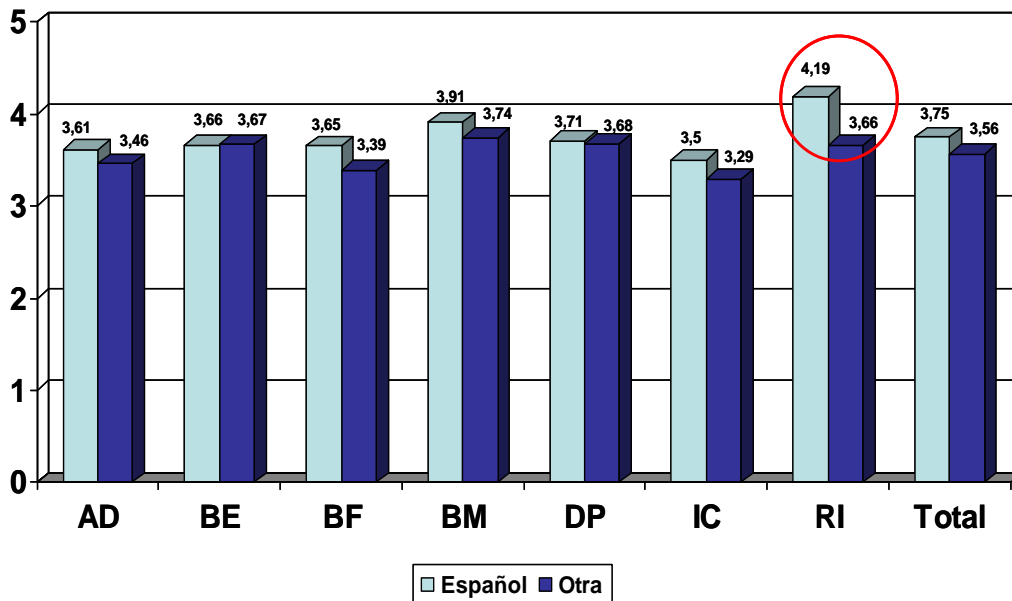
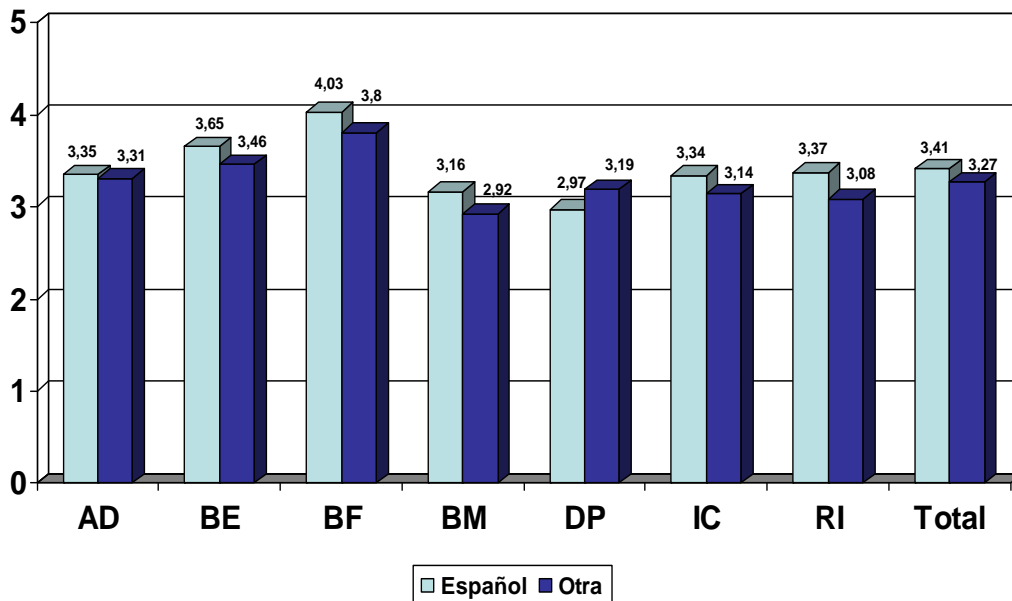


Figura 30: Diferencias CV objetiva según lengua materna, muestra extranjeros

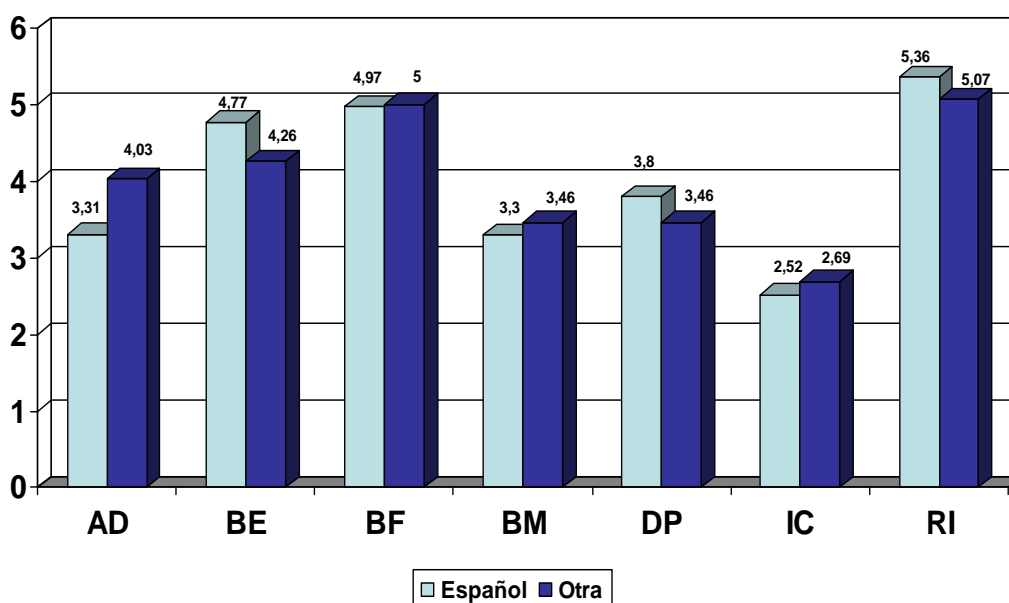


En cuanto a las puntuaciones totales (escalas subjetiva y objetiva), los participantes que hablan español obtienen una media más elevada que los que hablan otra lengua (3,58 y 3,41, respectivamente), pero la diferencia no resulta estadísticamente significativa ($F=2,79$, $p=0,97$).

Para terminar el análisis de diferencias en las puntuaciones medias de las diferentes dimensiones según la lengua materna de los participantes, en la Figura 31 se

muestran los resultados para el grado de importancia asignado a cada área. Se advierte que ambos grupos consideran que las dimensiones más importantes son “Relaciones Interpersonales”, “Bienestar Físico” y “Bienestar Emocional”, ubicadas en las primeros tres lugares en ambos grupos. También hay acuerdo en que el área menos relevante es “Integración en la Comunidad”, la cual es asignada al último puesto tanto por adolescentes que hablan español como lengua materna, como por quienes hablan otro idioma. En cuanto al resto de las áreas, se advierten pequeñas diferencias: el grupo de adolescentes cuya lengua materna es el español ubica al “Desarrollo Personal” en cuarto lugar de importancia, seguido de “Autodeterminación” y “Bienestar Material”; mientras que los participantes con una lengua materna distinta al español sitúan a la “Autodeterminación” en cuarto lugar, seguida del “Desarrollo Personal” y “Bienestar Material” con puntuaciones idénticas. A pesar de lo anterior, la Prueba U de Mann-Whitney refiere que las diferencias entre ambos grupos no son significativas en ninguno de los casos.

Figura 31: Diferencias Enfoque valórico según lengua materna, muestra extranjeros



3.4.6 Diferencias según Tiempo en España

Para estudiar las diferencias existentes en la Calidad de Vida de los adolescentes extranjeros según el tiempo que llevaban viviendo en España, se dividió a la muestra en cuatro grupos: a) adolescentes que llevaban menos de un año en España; b) adolescentes que llevaban entre 1 y 3 años; c) adolescentes que vivían en España entre 3 y 5 años, y d) adolescentes que llevaban más de 5 años en este país.

Posteriormente, se sometió a todos los grupos a la Prueba de Kolmogorov-Smirnov, para comprobar si su distribución era normal, y a la Prueba de Homogeneidad de

Varianzas, para decidir el uso de pruebas paramétricas o no paramétricas en el análisis de diferencias (Anexo 7, Tablas 48 y 49). Así, en la mayoría de dimensiones y en todos los grupos, las distribuciones no difieren significativamente de lo normal. Sin embargo existen excepciones: una de ellas se encuentra en el grupo de adolescentes extranjeros que llevan entre tres y cinco años en España, en la dimensión “Autodeterminación” de la Escala Objetiva. El resto, corresponden al Enfoque Valórico, en las áreas “Relaciones Interpersonales” para el grupo que lleva entre uno y tres años en España, “Integración en la Comunidad” para quienes llevan tres o más años en este país, y en “Autodeterminación” para quienes llevan más de cinco años viviendo en España.

Adicionalmente, la Prueba de Homogeneidad de Varianzas da cuenta que en el Enfoque Subjetivo, las dimensiones “Autodeterminación”, “Bienestar Material”, “Relaciones Interpersonales” y la puntuación Total de dicho enfoque no cumplen con este supuesto para el análisis de varianza (significación 0,00 en todos los casos). Por su parte, en la Escala Objetiva, las áreas “Bienestar Emocional”, “Bienestar Material” y el Total de la Escala tampoco lo cumplen (significación 0,00 en los dos primeros casos y 0,01 en el último), así como tampoco se cumple en la Puntuación General (Escala Subjetiva y Objetiva, con significación 0,02). Finalmente, en el Enfoque Valórico, es la dimensión “Bienestar Emocional” la que no da cuenta de homogeneidad en su varianza (significación 0,03).

En todos los casos en que no se cumplió con los supuestos para el análisis de varianza se utilizó la Prueba H de Kruskal-Wallis para analizar las diferencias entre los grupos, mientras que en las demás áreas se usó ANOVA (Anexo 7, Tablas 50 y 51).

La Figura 32 muestra los resultados de todas las dimensiones para la Escala Subjetiva, donde se aprecia que los grupos obtienen puntuaciones medias cercanas en las diferentes áreas, no existiendo diferencias estadísticamente significativas al 0,05 según las Pruebas H de Kruskal-Wallis y ANOVA.

Respecto a la Escala Objetiva, la Figura 33 muestra que en la mayoría de dimensiones los grupos obtienen puntuaciones cercanas. Sin embargo, existen dos áreas en que las diferencias son estadísticamente significativas. La primera de ellas es “Desarrollo Personal”, con $F=3,33$, $p=0,02$, donde las puntuaciones medias descienden en la medida que aumenta el tiempo que los adolescentes extranjeros llevan viviendo en España. Por su parte, la segunda dimensión que da cuenta de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos es “Relaciones Interpersonales”, con $F=3,70$, $p=0,01$. En ella, se aprecia que el grupo que lleva menos de un año en España obtiene puntuaciones levemente superiores a las de los adolescentes que llevan tres o más años en este país, pero que la diferencia mayor se da con los participantes que han permanecido en España entre uno y tres años, quienes dan cuenta de una media considerablemente más baja que el resto de los grupos.

Figura 32: Diferencias CV subjetiva según tiempo en España, muestra extranjeros

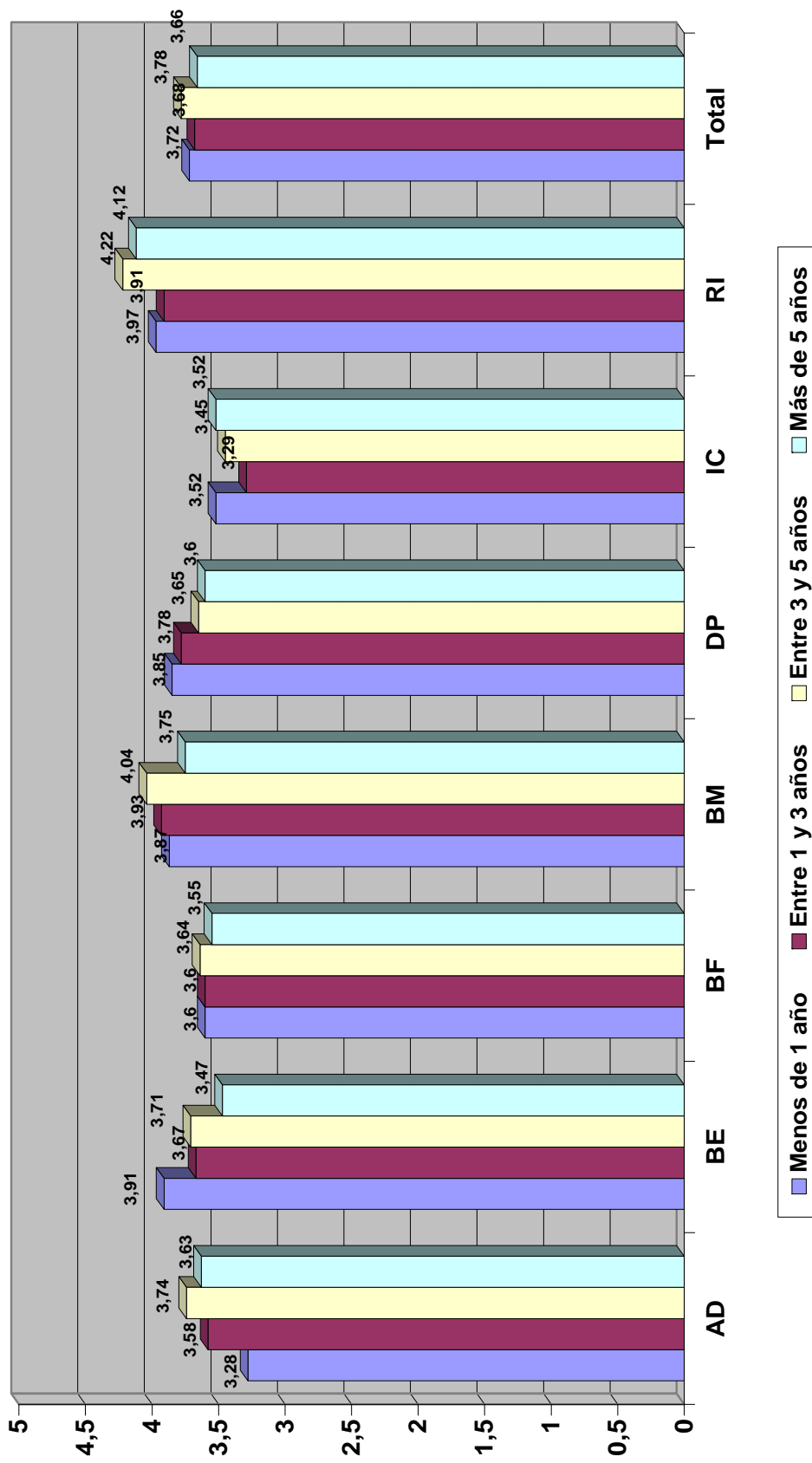
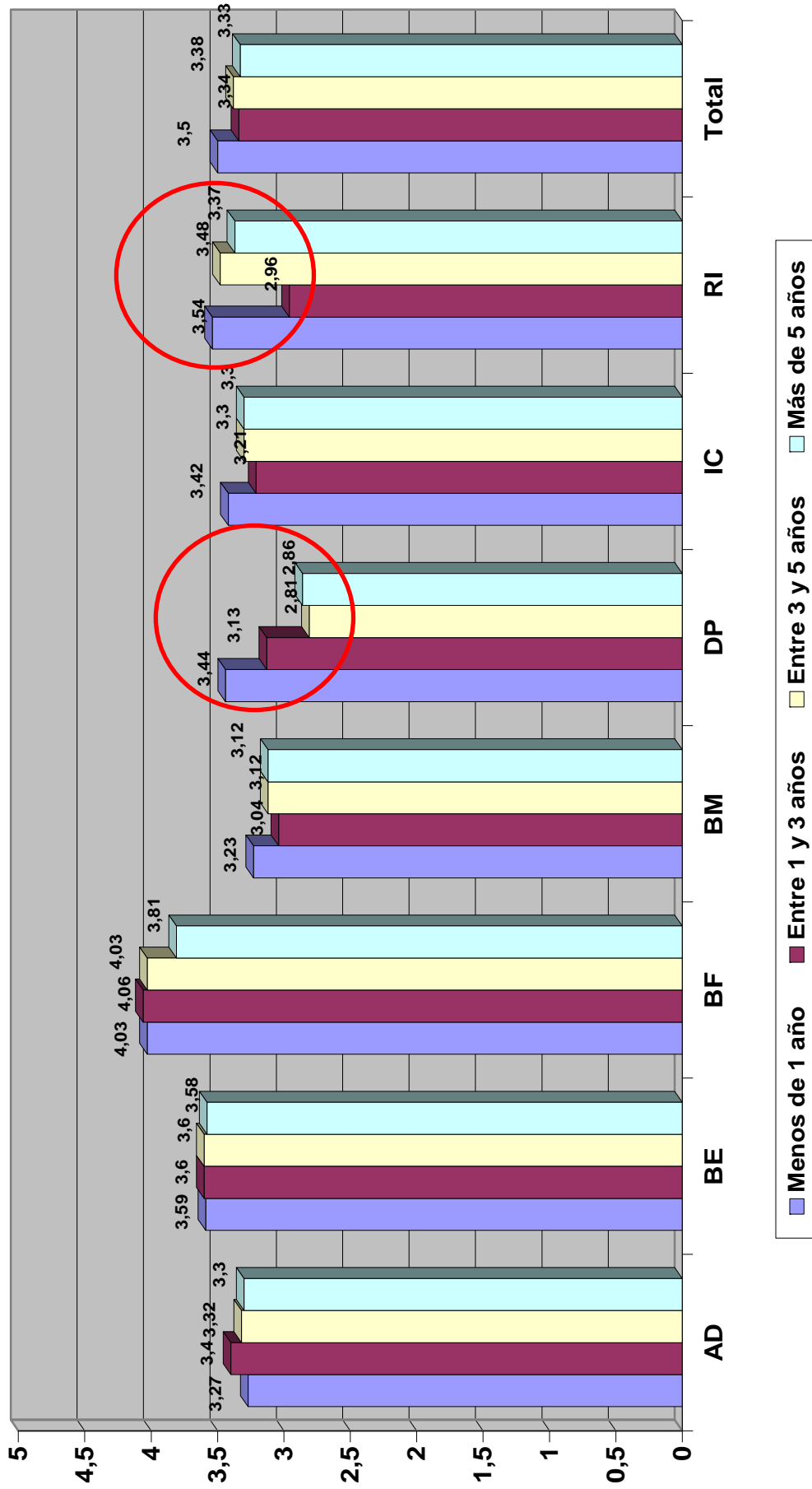


Figura 33: Diferencias CV objetiva según tiempo en España, muestra extranjeros



Adicionalmente, se debe señalar que en las Puntuaciones Medias Generales de las Escalas Subjetiva y Objetiva tampoco se advierten diferencias estadísticamente significativas entre los grupos (Menos de un año = 3,61; Entre uno y tres años = 3,51; Entre tres y cinco años = 3,58; Más de cinco años = 3,5).

Finalmente, respecto al Enfoque Valórico, la Figura 34 muestra las puntuaciones medias de cada grupo en las distintas dimensiones. Se aprecia que todos los adolescentes extranjeros consideran a “Relaciones Interpersonales” como el área más importante. La siguen “Bienestar Físico” y “Bienestar Emocional” en segundo y tercer lugar, excepto en el grupo de adolescentes que llevan menos de un año en España, quienes invierten el orden de estas dos últimas áreas. Posteriormente, los participantes que llevan menos de un año y el grupo de más de cinco años en España consideran al “Desarrollo Personal” en cuarto lugar, mientras que los otros grupos ubican a la “Autodeterminación” en ese sitio, seguido de “Desarrollo Personal” y “Bienestar Material” en los lugares posteriores (el grupo que lleva entre tres y cinco años en España da cuenta de puntuaciones idénticas para estas dos últimas dimensiones). Por su parte, los participantes que llevan menos de un año viviendo en España consideran al “Bienestar Material” y la “Autodeterminación” en quinto lugar, con resultados iguales; y quienes llevan más de cinco años en este país ubican al “Bienestar Material” en quinto lugar y la “Autodeterminación” en sexto puesto. Finalmente, todos los grupos consideran el área “Integración en la Comunidad” como lo menos importante.

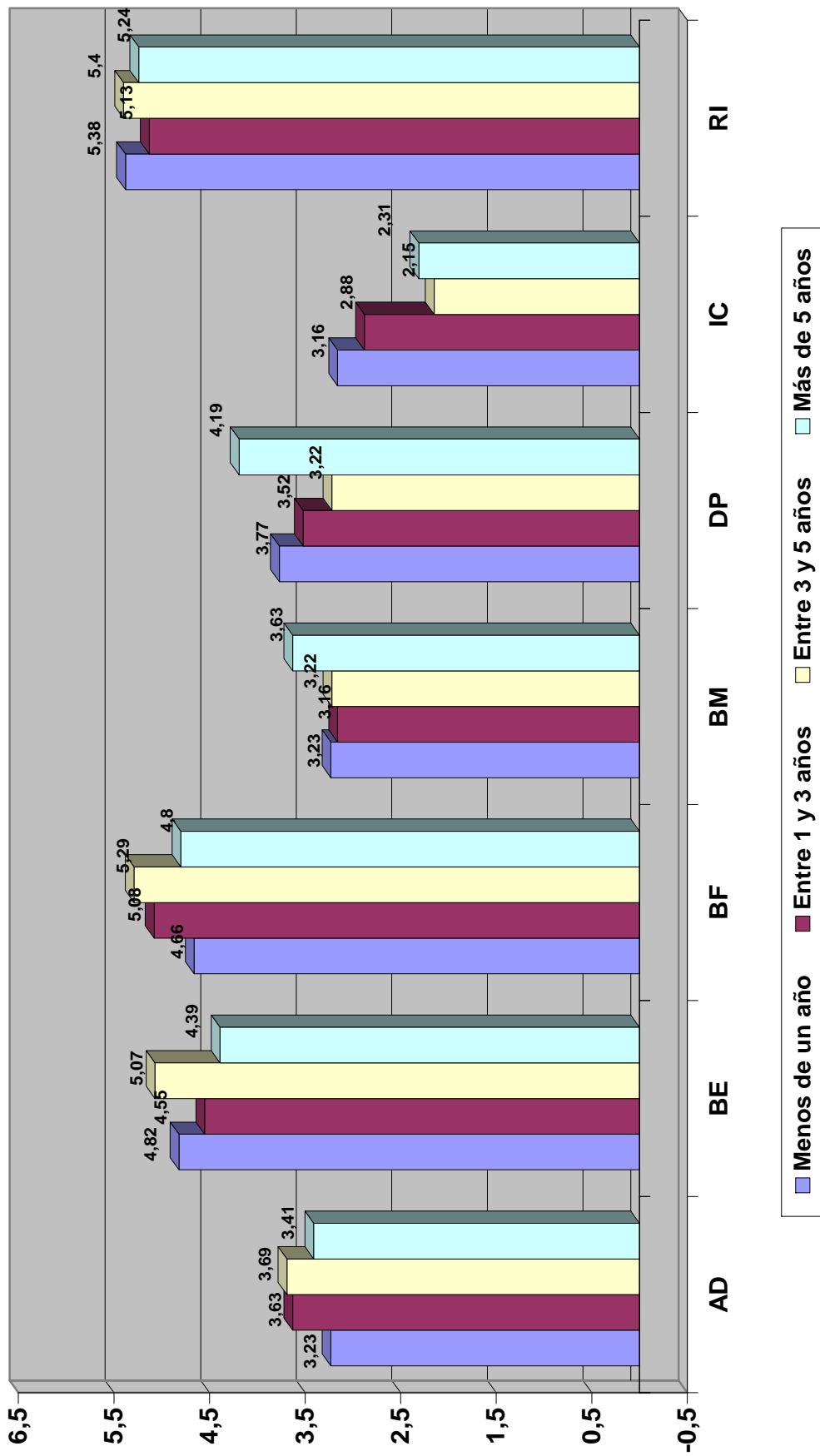
A pesar de las diferencias descritas, la Prueba H de Kruskal-Wallis y el análisis de varianza indican que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones medias de las dimensiones estudiadas.

3.5 Análisis de las puntuaciones inferiores

Tal como se llevó a cabo con la muestra completa de adolescentes salmantinos, a continuación se presentan los resultados del análisis de la representación que los distintos grupos de estudiantes extranjeros (según sexo, edad, curso, titularidad del centro de estudios, lengua materna y tiempo en España) tienen en el 5% de puntuaciones inferiores.

Así, según el sexo de los participantes, las diferencias entre las frecuencias reales y las esperadas son leves, alcanzando un máximo de 1,9 en la dimensión “Bienestar Físico” del Enfoque Objetivo (Anexo 7, Tabla 52). Lo anterior puede ser confirmado con el análisis de Chi cuadrado, mediante el Estadístico Exacto de Fisher (utilizado porque en todos los casos existe más de un 20% de casillas con frecuencia esperada inferior a 5), el cual da cuenta de la inexistencia de diferencias estadísticamente significativas (Anexo 7, Tabla 53).

Figura 34: Diferencias Enfoque valórico según tiempo en España, muestra extranjeros



Respecto a las diferencias entre frecuencias esperadas y reales según la edad (Anexo 7, Tabla 54), también aquí las diferencias son reducidas, alcanzando un máximo de 2,3 en las áreas “Autodeterminación” y “Desarrollo Personal” del Enfoque Objetivo, y de 3,4 en “Bienestar Emocional” de la Escala Subjetiva. Sólo en esta última dimensión las diferencias son significativas según el Estadístico Exacto de Fisher (significación exacta unilateral 0,03), lo cual da cuenta que los adolescentes extranjeros de entre 15 y 18 años se encuentran sobre-representados en las puntuaciones más bajas (Anexo 7, Tabla 55).

En cuanto al nivel educativo de los participantes, las frecuencias reales y las esperadas son similares, con una diferencia máxima de 3,3 en el área “Bienestar Emocional” de la Escala Subjetiva, en el grupo de adolescentes de 1º de ESO (Anexo 7, Tabla 56). Esta diferencia es la única estadísticamente significativa según el Estadístico Exacto de Fisher (significación exacta bilateral 0,02) (Anexo 7, Tabla 57).

Por su parte, el análisis de las puntuaciones inferiores según la titularidad del centro de estudio de los participantes extranjeros da cuenta que las frecuencias reales y esperadas no difieren mayormente (la mayor diferencia se da en la dimensión “Autodeterminación” del Enfoque Objetivo, llegando a 2,4) (Anexo 7, Tabla 58). Lo anterior es confirmado por el Estadístico Exacto de Fisher (el cual se utilizó porque en todas las áreas existe más de un 20% de frecuencias esperadas inferiores a 5), que indica que no existen diferencias estadísticamente significativas a nivel 0,05 (Anexo 7, Tabla 59).

Respecto a la lengua materna de los adolescentes extranjeros, en todas las dimensiones las frecuencias reales y esperadas son similares (la diferencia mayor se da en “Relaciones Interpersonales” del Enfoque Subjetivo, llegando a 2,6) (Anexo 7, Tabla 60), no existiendo diferencias estadísticamente significativas a nivel 0,05 según el Estadístico Exacto de Fisher (también en este caso se utilizó dicho estadístico debido a que en todas las dimensiones existía más de un 20% de casillas con frecuencias esperadas menores a 5) (Anexo 7, Tabla 61).

Finalmente, el análisis de las puntuaciones en el percentil cinco según el tiempo que los estudiantes extranjeros llevan viviendo en España, da cuenta que a pesar de que en muchas dimensiones las diferencias entre las frecuencias reales y las esperadas son pequeñas, hay otras áreas en que sí son significativas (Anexo 7, Tabla 62). Así, el Estadístico Exacto de Fisher refiere que en las dimensiones “Autodeterminación”, “Relaciones Interpersonales” y en el Total de la Escala Subjetiva, las diferencias son estadísticamente significativas,

con una significación exacta bilateral de 0,03; 0,00 y 0,03, respectivamente. Lo mismo ocurre en el área “Autodeterminación” del Enfoque Objetivo y en la Puntuación General de las Escalas Subjetiva y Objetiva, con una significación exacta bilateral de 0,01 para la primera y 0,03 para la segunda (Anexo 7, Tabla 63). En general, en todos estos casos, la frecuencia real de estudiantes extranjeros que llevan menos tiempo viviendo en España es mayor a la esperada.

4 DIFERENCIAS DE CALIDAD DE VIDA ENTRE ADOLESCENTES ESPAÑOLES Y EXTRANJEROS

Para terminar el análisis de resultados, se llevó a cabo una comparación de las puntuaciones obtenidas por los participantes españoles y extranjeros en las distintas dimensiones y escalas.

4.1 Diferencias en la Escala Subjetiva

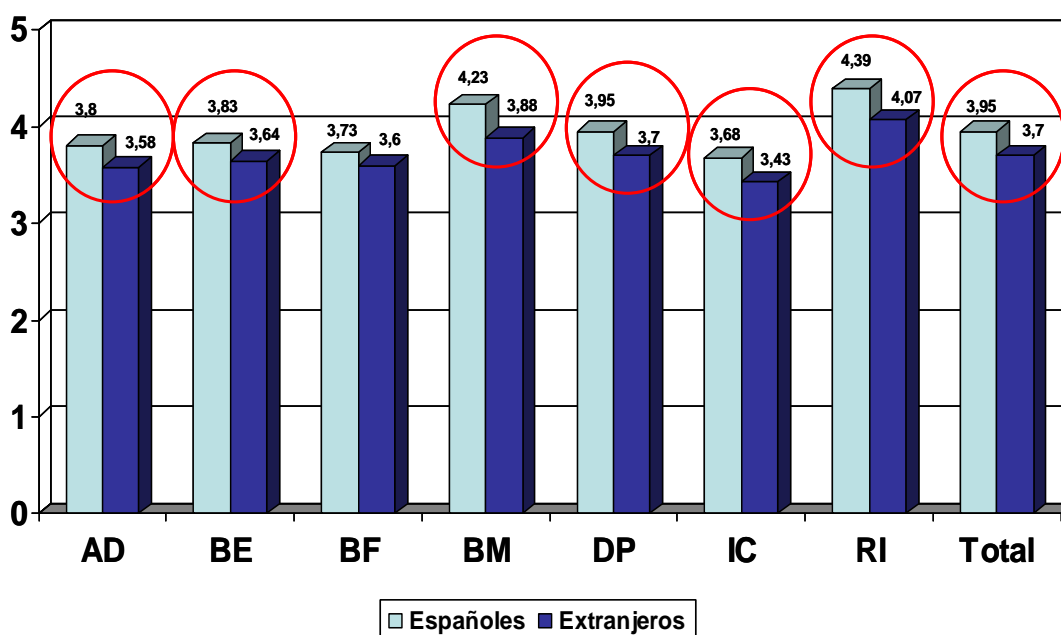
Para comenzar, tanto la muestra de adolescentes extranjeros como la de españoles fueron sometidas a la Prueba Kolmogorov-Smirnov para una muestra, con el objetivo de identificar si las distribuciones de ambos grupos eran normales. A partir de este análisis fue posible comprobar que dichas distribuciones son significativamente diferentes a la normal en el grupo de participantes españoles en todas las dimensiones y en el Total de la Escala Subjetiva (con $Z= 2,89$, $p=0,00$ en Autodeterminación; $Z=3,46$, $p=0,00$ en Bienestar Emocional; $Z=3,83$, $p=0,00$ en Bienestar Físico; $Z=4,88$, $p=0,00$ en Bienestar Material; $Z=3,5$, $p=0,00$ en Desarrollo Personal; $Z=3,79$, $p=0,00$ en Integración en la Comunidad; $Z=5,66$, $p=0,00$ en Relaciones Interpersonales; y $Z=2,7$, $p=0,00$ en el Total de la Escala). Por su parte, en el grupo de estudiantes extranjeros, las distribuciones difieren significativamente de la normal en las áreas Bienestar Físico ($Z=1,39$, $p=0,04$), Bienestar Material ($Z=1,35$, $p=0,05$) y Relaciones Interpersonales ($Z=1,8$, $p=0,00$) de esta escala (Anexo 7, Tabla 64).

Adicionalmente se llevó a cabo la Prueba de Homogeneidad de Varianzas (Anexo 7, Tabla 65), a partir de la cual se constató que las áreas “Bienestar Físico”, “Bienestar Material”, “Desarrollo Personal”, “Relaciones Interpersonales” y el Total de esta Escala no cumplían con dicho supuesto (con

significación 0,00 en todos los casos). Tomando en cuenta estos datos y la evidencia anterior, se decidió utilizar la Prueba U de Mann-Whitney para analizar las diferencias entre los grupos (Anexo 7, Tabla 66).

Así, la Figura 35 muestra las puntuaciones medias de ambos grupos en las siete dimensiones y en el Total de la escala, para el Enfoque Subjetivo. En ella se aprecia que en todas las áreas el grupo de estudiantes españoles obtiene puntuaciones más elevadas que la muestra de alumnos extranjeros.

Figura 35: Diferencias CV subjetiva según lugar de nacimiento



Adicionalmente, se advierte que dichas diferencias resultan significativas en la mayoría de dimensiones: Autodeterminación con $Z=-3,53$, $p=0,00$; Bienestar Emocional con $Z=-3,09$, $p=0,00$; Bienestar Material con $Z=-5,02$, $p=0,00$), Desarrollo Personal con $Z=-3,45$, $p=0,00$; Integración en la Comunidad con $Z=-3,55$, $p=0,00$; Relaciones Interpersonales con $Z=-4,14$, $p=0,00$) y en el Total de la Escala con $Z=-5,51$, $p=0,00$). Sólo en Bienestar Físico, las diferencias no serían estadísticamente significativas ($Z=-1,36$, $p=0,17$).

Ante estas diferencias, se decidió analizar cada uno de los ítems que conforman la Escala Subjetiva, para lo cual se sometieron todas las afirmaciones

a la Prueba Kolmogorov-Smirnov para una muestra, tanto en el grupo de adolescentes españoles como extranjeros, con el fin de comparar sus distribuciones con una distribución normal (Anexo 7, Tabla 67). Los resultados de dicho análisis indicaron que las distribuciones de todos los ítems del Enfoque Subjetivo diferían significativamente de una distribución normal, en ambos grupos.

Asimismo, se realizó la prueba de homogeneidad de varianzas, comprobándose que las muestras no cumplen con este supuesto en la mayoría de ítems (sólo en ocho de las 29 afirmaciones las varianzas son homogéneas) (Anexo 7, Tabla 68). Frente a esto, y tomando en cuenta los resultados relativos a la normalidad de las distribuciones, se decidió llevar a cabo la comparación de las preguntas mediante la Prueba U de Mann-Whitney.

La Tabla 56 muestra los resultados para dicho análisis, apreciándose que existen diferencias significativas entre los grupos en 17 de las 29 afirmaciones correspondientes a esta escala (señaladas en cursiva en la Tabla 56). Así, en la dimensión Autodeterminación, los resultados difieren significativamente entre estudiantes españoles y extranjeros en los enunciados "*Tengo el control sobre mi vida*" y "*Pienso por mi mismo/a y tomo mis propias decisiones*", con $Z=-2,86$, $p=0,004$ y $Z=-3,44$, $p=0,001$, respectivamente. Por su parte, en el área "Bienestar Emocional" las diferencias estadísticamente significativas se dan sólo en el ítem "*Soy feliz*", con $Z=-3,96$, $p=0,000$.

Continuando con las otras dimensiones, en el área "Bienestar Físico" existen diferencias significativas entre las respuestas de ambos grupos en el enunciado "*Me siento bien físicamente*" (con $Z=-2,46$, $p=0,014$), mientras que en "Bienestar Material" las diferencias son estadísticamente significativas en todas las afirmaciones de dicha dimensión ("*Me gusta mi nivel de vida*", con $Z=-3,31$, $p=0,001$; "*El trabajo de mis padres nos permite vivir sin ninguna clase de preocupaciones económicas*", con $Z=-4,59$, $p=0,000$; "*Puedo comprarme todo lo que necesito*", con $Z=-4,04$, $p=0,000$; y "*En mi casa hay de todo para comer*", con $Z=-2,23$, $p=0,025$).

Tabla 56: Prueba U de Mann-Whitney: Diferencias por ítems, Escala Subjetiva, según lugar de nacimiento

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilat.)
Mi estado de salud es excelente	66958,500	76828,500	-1,608	,108
<i>Tengo el control sobre mi vida</i>	62000,000	71870,000	-2,861	,004
<i>El instituto es un lugar donde aprendo cosas importantes</i>	62270,000	597365,000	-2,750	,006
<i>Soy feliz</i>	58724,500	68594,500	-3,968	,000
Donde vivo hay muchas actividades para jóvenes como yo	67124,000	76715,000	-1,196	,232
Me gusta la relación que mantengo con mis padres y hermanos/as	68257,000	77987,000	-1,061	,289
<i>Tengo una buena calidad de vida</i>	55564,000	64880,000	-4,410	,000
Nunca tengo que ir al médico	70551,500	608754,500	-,557	,578
<i>Me gusta mi nivel de vida</i>	60604,000	70334,000	-3,310	,001
Aunque mis padres, profesores y amigos me aconsejen, al final yo elijo	69698,000	79428,000	-,525	,600
<i>Estoy contento/a con los resultados que he ido obteniendo en las actividades importantes que realizo (colegio, instituto, ocio, etc.)</i>	57476,000	66929,000	-3,767	,000
Mi Instituto, mi barrio y mi ciudad valoran y respetan a gente como yo	66837,000	76707,000	-1,543	,123
Soy una persona estable emocionalmente	65435,500	74888,500	-1,418	,156
<i>Me siento bien físicamente</i>	61919,500	71372,500	-2,462	,014
<i>En el instituto hay personas que me importan mucho (amigos, compañeros, profesores, etc.)</i>	60345,000	69936,000	-3,635	,000
<i>El trabajo de mis padres nos permite vivir sin ninguna clase de preocupaciones económicas</i>	56015,500	65745,500	-4,596	,000
A diario aprendo cosas necesarias para la vida	70589,500	602585,500	-,010	,992
<i>Tengo un buen número de buenos/as amigos/as</i>	57038,500	66768,500	-4,577	,000
Me conozco bien y sé lo que es mejor para mí	67038,000	76768,000	-1,411	,158
Tendré éxito en mi futuro	64823,500	74276,500	-1,649	,099
<i>Me siento querido/a y apreciado/a por mis compañeros y amigos</i>	59556,500	69426,500	-3,713	,000
<i>Puedo comprarme todo lo que necesito</i>	55450,000	64630,000	-4,041	,000
<i>Me gusta mi barrio</i>	59965,500	69556,500	-3,141	,002
<i>Participo en actividades que me ayudan a desarrollarme como persona (deportes, actividades sociales, talleres artísticos, etc.)</i>	52177,500	62047,500	-5,605	,000
Me gustaría cambiar algunas partes de mi cuerpo	68709,500	78439,500	-,828	,408
Nunca he dejado de hacer algo por problemas físicos	68095,000	77548,000	-,544	,586
<i>En mi casa hay de todo para comer</i>	63999,500	73590,500	-2,235	,025
<i>Pienso por mi mismo/a y tomo mis propias decisiones</i>	59467,500	69197,500	-3,447	,001
<i>Es fácil participar en bastantes actividades en el instituto, el barrio o la ciudad (campeonatos, asociaciones, grupos de ocio, etc.)</i>	61618,500	71348,500	-2,874	,004

a Variable de agrupación: Lugar Nacimiento

Respecto al área “Desarrollo Personal”, existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en las afirmaciones “*El instituto es un lugar donde aprendo cosas importantes*” ($Z=-2,75$, $p=0,004$), “*Estoy contento/a con los resultados que he ido obteniendo en las actividades importantes que realizo (colegio, instituto, ocio, etc.)*” ($Z=-3,76$, $p=0,00$), y “*Participo en actividades que me ayudan a desarrollarme como persona (deportes, actividades sociales, talleres artísticos, etc.)*” ($Z=-5,6$, $p=0,000$). Por su parte, en la dimensión “Integración en la Comunidad” se advierten diferencias significativas en los ítems “*Me gusta mi barrio*” ($Z=-3,14$, $p=0,002$) y “*Es fácil participar en bastantes actividades en el instituto, el barrio o la ciudad (campeonatos, asociaciones, grupos de ocio, etc.)*”, ($Z=-2,87$, $p=0,004$).

Adicionalmente, en el área “Relaciones Interpersonales” hay diferencias estadísticamente significativas en tres de los cuatro enunciados que la componen: “*En el instituto hay personas que me importan mucho (amigos, compañeros, profesores, etc.)*” ($Z=-3,63$, $p=0,000$); “*Tengo un buen número de buenos/as amigos/as*” ($Z=-4,57$, $p=0,000$) y “*Me siento querido/a y apreciado/a por mis compañeros y amigos*” ($Z=-3,71$, $p=0,000$).

Finalmente, en la pregunta criterio incluida en esta escala (“*Tengo una buena calidad de vida*”), también se advierten diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ($Z=-4,41$, $p=0,000$).

Para terminar con el análisis del Enfoque Subjetivo, se debe destacar que en todos los casos en que existen diferencias estadísticamente significativas entre los ítems, el grupo de adolescentes españoles obtiene puntuaciones más elevadas que el grupo de estudiantes extranjeros, excepto en la afirmación “*El instituto es un lugar donde aprendo cosas importantes*” del área “Desarrollo Personal” donde los alumnos españoles dan cuenta de una media de 4,15, mientras que los extranjeros alcanzan a 4,31.

4.2 Diferencias en la Escala Objetiva

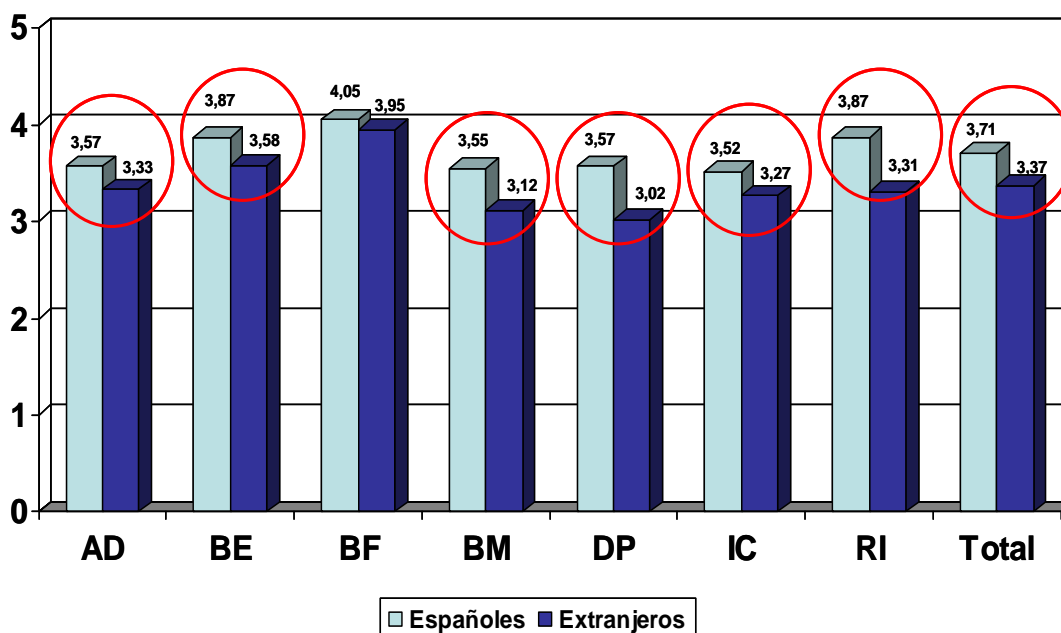
También en este caso se sometieron ambos grupos a la Prueba Kolmogorov-Smirnov para una muestra, con el objetivo de identificar si las distribuciones eran normales (Anexo 7, Tabla 64). Gracias a este análisis se pudo comprobar que dichas distribuciones son significativamente diferentes a la normal en el grupo de participantes españoles en todas las dimensiones (Autodeterminación con $Z=3,19$, $p=0,000$; Bienestar Emocional con $Z=3,29$,

p=0,00; Bienestar Físico con $Z=4,2$, $p=0,00$; Bienestar Material con $Z=2,3$, $p=0,00$; Desarrollo Personal $Z=4,64$; $p=0,000$; Integración a la Comunidad con $Z=3,5$; $p=0,000$; Relaciones Interpersonales con $Z=3,56$, $p=0,00$; y en el Total de la Escala con $Z=1,58$, $p=0,013$); y en las dimensiones “Bienestar Físico” ($Z=1,56$; $p=0,015$) e “Integración a la Comunidad” ($Z=1,45$; $p=0,029$) para el grupo de extranjeros.

Adicionalmente, la Prueba de Homogeneidad de Varianzas (Anexo 7, Tabla 65) constató que en el área “Bienestar Físico” no se cumplía con dicho supuesto. En este escenario, se decidió utilizar la Prueba U de Mann-Whitney para analizar las diferencias entre los grupos (Anexo 7, Tabla 66).

De esta manera, la Figura 36 presenta las puntuaciones medias de las dimensiones estudiadas y el Total de la Escala Objetiva, para ambos grupos. Se observa que nuevamente, los estudiantes españoles obtienen puntuaciones medias más elevadas que los alumnos extranjeros en todas las áreas.

Figura 36: Diferencias CV objetiva según lugar de nacimiento



De estas diferencias, sólo las que se dan en la dimensión “Bienestar Físico” no resultan significativas ($Z=-1,21$, $p=0,226$). En el resto de áreas las diferencias son estadísticamente significativas a nivel 0,05 (Autodeterminación $Z=-3,25$, $P=0,001$; Bienestar Emocional $Z=-4,52$, $p=0,000$; Bienestar Material $Z=-$

6,63, $p=0,000$; Desarrollo Personal $Z=-7,12$, $p=0,000$; Integración en la Comunidad $Z=-39$, $p=0,000$; y “Relaciones Interpersonales” $Z=-7,69$, $p=0,000$). Lo mismo ocurre para la puntuación Total de la Escala ($F=-7,99$, $p=0,000$).

Nuevamente se analizaron los ítems que forman la Escala Objetiva, sometiéndolos a la Prueba Kolmogorov-Smirnov para una muestra, con el fin de comparar sus distribuciones con una distribución normal (Anexo 7, Tabla 69). Los resultados de dicho análisis indican que las distribuciones de todos los ítems, tanto para el grupo de extranjeros como para los españoles, difieren significativamente de una distribución normal. Asimismo, en el análisis de homogeneidad de varianzas se advierte que no se cumple este supuesto en 15 de los 29 ítems de la escala (Anexo 7, Tabla 70). Frente a todo lo anterior, se decidió comparar las preguntas del Enfoque Objetivo utilizando la Prueba U de Mann-Whitney.

En la Tabla 57 pueden apreciarse los resultados de dicho análisis, observándose que existen diferencias estadísticamente significativas en 24 de los 29 ítems pertenecientes a todas las dimensiones estudiadas (marcados en cursiva en la Tabla 57). Así, en el área Autodeterminación existen diferencias significativas entre adolescentes españoles y extranjeros en las preguntas “*Las personas cercanas a mi creen que tengo el control sobre mi vida*” ($Z=-2,78$, $p=0,005$); “*Las personas cercanas a mi piensan que me conozco bien y sé lo que es mejor para mí*” ($Z=-2,65$, $p=0,008$) y en “*Las personas cercanas a mi creen que pienso por mí mismo/a y tomo mis propias decisiones*” ($Z=-2,96$, $p=0,003$). Del mismo modo, en el área Bienestar Emocional, las afirmaciones “*Las personas cercanas a mi creen que soy una persona estable emocionalmente*” ($Z=-2,24$, $p=0,025$); “*Las personas cercanas a mi piensan que estoy satisfecho/a conmigo mismo/a*” ($Z=-3,53$, $p=0,000$) y “*Las personas cercanas a mi piensan que me gustaría cambiar algunas partes de mi cuerpo*” ($Z=-2,2$, $p=0,027$) dan cuenta de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos.

Tabla 57: Prueba U de Mann-Whitney: Diferencias por ítems, Escala Objetiva, según lugar de nacimiento

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilat.)
<i>Las personas cercanas a mi creen que tengo el control sobre mi vida</i>	62590,500	72460,500	-2,783	,005
<i>Las personas cercanas a mi piensan que participo en actividades que me ayudan a desarrollarme como persona (deportes, actividades sociales, talleres artísticos, etc.)</i>	55743,500	65473,500	-4,541	,000
<i>Las personas cercanas a mi creen que soy una persona estable emocionalmente</i>	63731,000	73461,000	-2,243	,025
<i>Las personas cercanas a mi piensan que mi estado de salud es perfecto</i>	66117,000	75708,000	-1,467	,142
<i>Las personas cercanas a mi creen que puedo comprarme todo lo que necesito</i>	56483,000	66213,000	-4,246	,000
<i>Las personas cercanas a mi piensan que donde vivo hay muchas actividades para jóvenes como yo</i>	62558,500	72149,500	-2,384	,017
<i>Las personas cercanas a mi piensan que me conozco bien y sé lo que es mejor para mí</i>	62421,000	72151,000	-2,653	,008
<i>Mis padres están contentos con los resultados que obtengo en las actividades que realizo</i>	59678,500	69131,500	-3,093	,002
<i>Las personas cercanas a mi piensan que estoy satisfecho/a conmigo mismo/a</i>	59477,500	69207,500	-3,538	,000
<i>Las personas cercanas a mi piensan que tengo una buena calidad de vida</i>	56918,500	66371,500	-4,189	,000
<i>Mi familia cree que nuestro barrio tiene todo lo que necesitamos</i>	66822,000	76692,000	-1,591	,112
<i>Las personas cercanas a mi creen que pienso por mí mismo/a y tomo mis propias decisiones</i>	62193,500	72204,500	-2,967	,003
<i>Las personas cercanas a mi piensan que me gustaría cambiar algunas partes de mi cuerpo</i>	64787,000	74798,000	-2,206	,027
<i>El nivel socioeconómico de mi familia es muy alto</i>	53426,000	63017,000	-4,782	,000
<i>Las personas cercanas a mi consideran que nunca he dejado de hacer algo por problemas físicos</i>	63183,500	72636,500	-2,027	,043
<i>Mis amigos creen que nuestra ciudad es un muy buen lugar para vivir</i>	64494,000	74505,000	-2,367	,018
<i>Las personas de mi entorno me aprecian muchísimo</i>	58586,500	68456,500	-3,967	,000
<i>Mis padres consideran que yo me organizo bien cuando tengo que estudiar</i>	72106,000	82117,000	-,177	,860
<i>Las personas cercanas a mi creen que tendré éxito en el futuro</i>	65780,000	75650,000	-1,814	,070
<i>Promedio nivel educativo Padres</i>	59193,000	68784,000	-3,190	,001
<i>Pertenencias</i>	54217,500	63808,500	-4,823	,000
<i>Repitencias</i>	51264,500	60717,500	-6,439	,000
<i>Actividades desarrollo personal</i>	57823,000	67693,000	-4,161	,000
<i>Actividades integración en la comunidad</i>	59842,500	69712,500	-3,560	,000

Tabla 57: Prueba U de Mann-Whitney: Diferencias por ítems, Escala Objetiva, según lugar de nacimiento (Continuación)

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilat.)
<i>Tamaño red social</i>	44225,500	53136,500	-6,927	,000
<i>Intimidad red social</i>	45917,500	55097,500	-6,575	,000
<i>Experiencias significativas red social</i>	59419,000	68599,000	-2,848	,004
Enfermedad crónica o discapacidad	58642,500	66898,500	-1,601	,109
<i>Consultas médicas</i>	61656,500	582366,500	-1,973	,048

a Variable de agrupación: Lugar Nacimiento

Respecto al área Bienestar Físico, las diferencias entre las puntuaciones obtenidas por los adolescentes españoles y extranjeros difieren significativamente en la frase *“Las personas cercanas a mi consideran que nunca he dejado de hacer algo por problemas físicos”* ($Z=-2,02$, $p=0,043$), y en la pregunta relativa a las consultas al médico realizadas en el último año ($Z=-1,97$, $p=0,048$). Por su parte, en la dimensión Bienestar Material existen diferencias significativas entre adolescentes españoles y extranjeros en todos los ítems (*“Las personas cercanas a mi creen que puedo comprarme todo lo que necesito”* con $Z=-4,24$, $p=0,000$; *“El nivel socioeconómico de mi familia es muy alto”* con $Z=-4,78$, $p=0,000$; en el ítem relativo al nivel educativo de los padres con $Z=-3,19$, $p=0,001$; y en la pregunta referida a las pertenencias, con $Z=-4,82$, $p=0,000$).

En el caso del área Desarrollo Personal, las diferencias significativas entre los grupos también se dan en todas las preguntas: *“Las personas cercanas a mi piensan que participo en actividades que me ayudan a desarrollarme como personas (deportes, actividades sociales, talleres artísticos, etc.)”* ($Z=-4,54$, $p=0,000$); *“Mis padres están contentos con los resultados que obtengo en las actividades que realizo”* ($Z=-3,09$, $p=0,002$); el ítem referido a las repitencias ($Z=-6,43$, $p=0,000$) y en el enunciado relativo a las actividades de desarrollo personal realizadas en el último mes ($Z=-4,16$, $p=0,000$).

Asimismo, en “Integración a la Comunidad” existen diferencias significativas en las afirmaciones *“Las personas cercanas a mi piensan que donde vivo hay muchas actividades para jóvenes como yo”* ($Z=-2,38$, $p=0,017$) y *“Mis amigos creen que nuestra ciudad es un muy buen lugar para vivir”* ($Z=-2,36$,

$p=0,018$), así como en la pregunta relativa a las actividades asociadas a esta área realizadas en el último mes ($Z=-3,56$, $p=0,000$).

En cuanto a la dimensión “Relaciones Interpersonales”, todos los ítems que la componen dan cuenta de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos. Así, en la afirmación “*Las personas de mi entorno me aprecian muchísimo*” la Prueba U de Mann-Whitney arroja un $Z=-3,96$, $p=0,000$; en la pregunta referida al tamaño de la red social, un $Z=-6,92$, $p=0,000$; en el ítem sobre la intimidad en la red social, un $Z=-6,57$, $p=0,000$; y en el enunciado sobre experiencias significativas en la red social, un $Z=-2,84$, $p=0,004$.

Finalmente, en la pregunta criterio incluida en este enfoque (“*Las personas cercanas a mi piensan que tengo una buena calidad de vida*”) también se advierten diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, con $Z=-4,18$, $p=0,000$.

Para terminar el análisis de la Escala Objetiva, sólo falta señalar que en todos los ítems que dan cuenta de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, los participantes españoles obtienen puntuaciones mayores a los adolescentes extranjeros, excepto en la pregunta referida a las consultas médicas a las que los adolescentes han debido acudir en el último año, donde los estudiantes españoles dan cuenta de una puntuación media de 3,68, mientras que los alumnos extranjeros alcanzan los 3,79 puntos.

4.3 Diferencias en la Puntuación General para las Escalas Subjetiva y Objetiva

Luego de analizar los Enfoque Subjetivo y Objetivo, se revisaron las diferencias en la Puntuación General de ambas escalas. Para esto, se sometió dicha puntuación a la Prueba Kolmogorov-Smirnov para una muestra, con el objetivo de identificar si las distribuciones eran normales, advirtiéndose que la distribución difiere estadísticamente de la normal en el caso de los adolescentes españoles, con $Z=1,59$ y $p=0,012$ (Anexo 7, Tabla 64). Asimismo, el análisis de homogeneidad de varianza, indica que tampoco se cumple con este supuesto (Anexo 7, Tabla 65), por lo que se decidió utilizar la Prueba U de Mann-Whitney para comparar los resultados de ambos grupos.

A partir de dicho análisis se advierte que la Puntuación General de ambas escalas da cuenta de diferencias estadísticamente significativas entre los

grupos ($Z=-7,08$, $p=0,000$) (Anexo 7, Tabla 66), con una media de 3,83 para los adolescentes españoles y 3,54 para los participantes extranjeros.

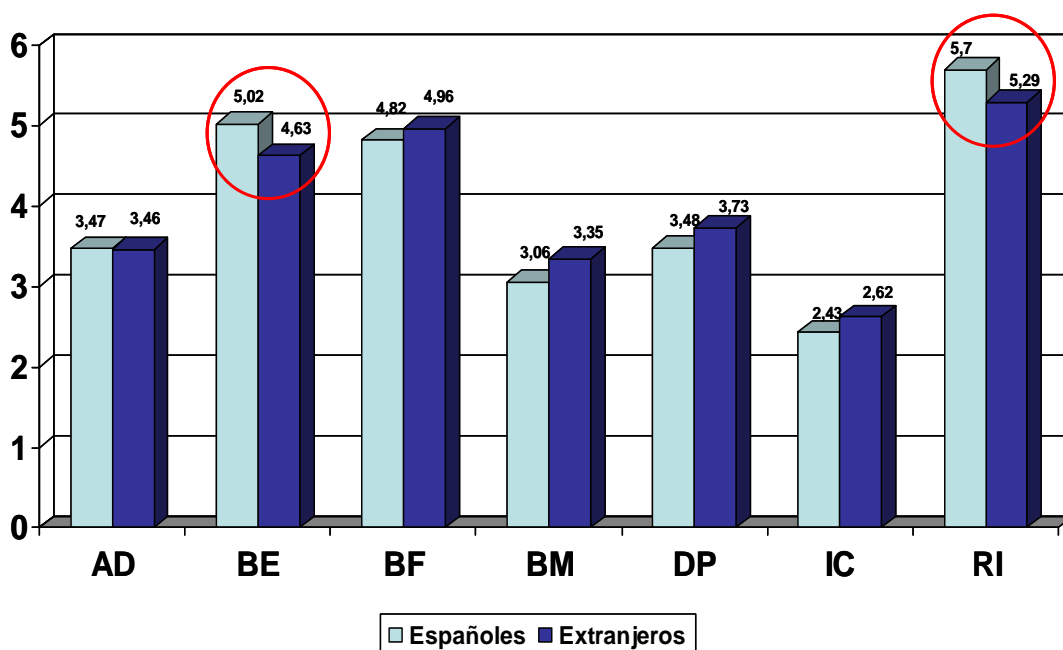
4.4 Diferencias en el Enfoque Valórico

Tal como en las Escalas anteriores, se sometieron los resultados de ambos grupos a la Prueba Kolmogorov-Smirnov para una muestra, con el objetivo de identificar si las distribuciones eran normales, advirtiéndose que tanto en los adolescentes españoles como en los extranjeros, todas las dimensiones presentaban una distribución que difería estadísticamente de la normal. Así, para los participantes españoles: Autodeterminación $Z=5,00$, $p=0,000$; “Bienestar Emocional” $Z=6,018$, $p=0,000$; Bienestar Físico $Z=5,09$, $p=0,000$; Bienestar Material $Z=6,21$, $p=0,000$; Desarrollo Personal $Z=4,85$, $p=0,000$; Integración en la Comunidad $Z=6,76$, $p=0,000$; y Relaciones Interpersonales $Z=7,45$, $p=0,000$; y para los adolescentes extranjeros: Autodeterminación $Z=1,895$, $p=0,002$; Bienestar Emocional $Z=1,697$, $p=0,006$; Bienestar Físico $Z=1,921$, $p=0,001$; Bienestar Material $Z=1,880$, $p=0,002$; Desarrollo Personal $Z=1,432$, $p=0,033$; Integración a la Comunidad $Z=2,482$, $p=0,000$; y Relaciones Interpersonales $Z=2,665$, $p=0,000$ (Anexo 7, Tabla 64).

Adicionalmente, la prueba de homogeneidad de varianzas da cuenta que en esta escala, las dimensiones Bienestar Emocional, Integración en la Comunidad y Relaciones Interpersonales no cumplen con dicho supuesto para el análisis de varianza (significación 0,013; 0,008 y 0,02, respectivamente) (Anexo 7, Tabla 65). Frente todo lo anterior, se decidió utilizar la Prueba U de Mann-Whitney para analizar las diferencias entre los grupos (Anexo 7, Tabla 66).

La Figura 37 muestra las puntuaciones medias de las dimensiones estudiadas según el Enfoque Valórico, para ambos grupos, apreciándose que tanto los participantes españoles como los extranjeros consideran que “Relaciones Interpersonales” es la dimensión más relevante en sus vidas. Sin embargo, la puntuación que le otorga el grupo de adolescentes españoles es significativamente mayor que la que le atribuyen los estudiantes extranjeros ($Z=-2,64$, $p=0,008$)

Figura 37: Diferencias Enfoque Valórico según lugar de nacimiento



También hay diferencias entre los grupos respecto a las áreas asignadas al segundo y tercer lugar en grado de importancia. Así, mientras los españoles refieren que el “Bienestar Emocional” se ubica en segundo lugar y el “Bienestar Físico” en tercero, los extranjeros sitúan al “Bienestar Físico” segundo, seguido de “Bienestar Emocional”. En este escenario, cabe destacar que las puntuaciones medias en el grado de importancia atribuido al área “Bienestar Emocional” difieren significativamente entre los grupos ($Z=-2,38$, $p=0,017$).

En el resto de las dimensiones, no se advierten diferencias en el orden en que han sido asignadas por ambos grupos, ubicándose el área “Desarrollo Personal” en cuarto lugar, “Autodeterminación” en quinto, “Bienestar Material” en sexto, e “Integración a la Comunidad” en último lugar en grado de importancia. En este sentido, no existen diferencias significativas entre las puntuaciones medias de dichas dimensiones.

4.5 Análisis de las puntuaciones inferiores

Para terminar la revisión de las diferencias de Calidad de Vida entre adolescentes españoles y extranjeros, se llevó a cabo un análisis de la

representación que cada grupo tiene en el 5% de puntuaciones inferiores, utilizando tablas de contingencia y el estadístico chi cuadrado (Anexo 7, Tabla 71 y 72).

A partir de este análisis se advierte que en todas las dimensiones de ambas escalas, en las puntuaciones por enfoque y en la Puntuación General, el número de adolescentes extranjeros que obtienen puntuaciones bajo el 5% de la muestra es superior a lo esperado, y que, por lo tanto, la frecuencia de participantes españoles bajo ese percentil es inferior a lo esperado. Así, las diferencias entre frecuencias reales y esperadas van desde un mínimo de 3,3 en el área “Bienestar Emocional” del Enfoque Subjetivo, a un máximo de 15,1, para “Relaciones Interpersonales” del Enfoque Objetivo.

En este escenario, el análisis mediante chi cuadrado indica que dichas diferencias son estadísticamente significativas en la mayoría de dimensiones y en los Totales, tanto de la Escala Subjetiva como de la Objetiva, así como en el Total General de las Escalas Subjetiva y Objetiva.

De esta manera, en el Enfoque Subjetivo las diferencias significativas se dan en las áreas Autodeterminación, Bienestar Físico, Bienestar Material, Desarrollo Personal, Integración en la Comunidad, Relaciones Interpersonales y en el Total de la Escala (con significaciones asintóticas bilaterales 0,032; 0,016; 0,003; 0,007; 0,016; 0,000 y 0,004, respectivamente). Sólo en Bienestar Emocional la diferencia no es estadísticamente significativa (significación asintótica bilateral 0,223). Por su parte, en la escala Objetiva, las dimensiones Autodeterminación, Bienestar Emocional, Bienestar Físico, Bienestar Material, Desarrollo Personal, Relaciones Interpersonales y en el Total del Enfoque, dan cuenta de diferencias estadísticamente significativas entre las frecuencias esperadas y las reales (con significaciones asintóticas bilaterales 0,02; 0,01; 0,017; 0,000; 0,006; 0,000 y 0,000 respectivamente). Únicamente en el área Integración en la Comunidad, las diferencias no alcanzan a ser estadísticamente significativas (significación asintótica bilateral 0,166).

Finalmente, en el Total General de las Escalas Subjetiva y Objetiva también se da una diferencia estadísticamente significativa entre las frecuencias reales y las esperadas, con una significación asintótica bilateral de 0,000.

CAPÍTULO VIII: DISCUSIÓN

Después de presentar los principales resultados sobre la Calidad de Vida (CV) de los adolescentes autóctonos e inmigrantes de la ciudad de Salamanca, resulta necesario reflexionar sobre ellos, intentando comprenderlos y explicarlos. Lo anterior, para darle un sentido a la información obtenida y poder utilizarla en el desarrollo de intervenciones que realmente mejoren las condiciones de vida de dichos estudiantes.

De esta manera, para comenzar este capítulo, se presenta una reflexión sobre el constructo Calidad de Vida y cómo éste ha sido utilizado en el marco del estudio llevado a cabo. Posteriormente se analiza el proceso mediante el cual se desarrolló el instrumento utilizado para evaluar la CV de los adolescentes, y la manera en que éste ha sido validado en la muestra de participantes. A continuación, se abordan algunos resultados en la CV de los adolescentes salmantinos, en general, y de los jóvenes inmigrantes, en particular, para finalmente, reflexionar sobre las principales diferencias entre la CV de ambos grupos.

1 *SOBRE EL CONSTRUCTO “CALIDAD DE VIDA”*

Antes de comenzar la discusión en torno a los objetivos de la presente investigación, resulta necesario reflexionar sobre el constructo CV, elemento central del marco de referencia que guía este trabajo.

En primer lugar, dicho constructo ha demostrado ser una herramienta extremadamente útil en el área de las ciencias sociales, ya que puede constituirse en una importante ayuda para el desarrollo de programas e intervenciones que mejoren las condiciones de vida de las personas. Sin embargo, aún existen dificultades en su definición: el uso común del término, la inexistencia de acuerdo entre los investigadores, la utilización del constructo en diversos ámbitos, y la propia complejidad del concepto, han llevado a que en la actualidad aún no sea posible contar con una definición consensuada. Frente a esto, se ha intentado identificar características y elementos que puedan ir configurando a qué se refiere la CV, planteándose por ejemplo, que es un constructo multidimensional, que abarca elementos objetivos y subjetivos, y que tiene los mismos componentes para todas las personas, entre otros elementos.

En estas circunstancias, en el marco de la presente investigación fue necesario tomar una postura frente a todas las definiciones existentes, la cual ayudara a comprender el concepto y guiara las formas en que ha sido utilizado dicho término.

Así, se hizo una distinción entre el significado de la palabra “*calidad*” como adjetivo, que como sustantivo. En el primero de los casos se refiere a algo de excelencia o superior, a una “*vida de calidad*”, lo que estaría dando cuenta de la utilización del constructo para describir una cualidad positiva de la vida que se lleva. Por su parte, cuando se habla de CV como sustantivo, se hace referencia a un atributo de la vida, de la misma manera como cuando se menciona el tamaño de una persona. Así como la persona puede ser grande o pequeña, la vida puede tener una buena o mala calidad.

Frente a esto, en el presente estudio se consideró a la CV como un sustantivo referido a un atributo de la vida, ya que de esta forma dicho constructo podría abarcar tanto las condiciones de excelencia y superioridad de la vida de los adolescentes españoles e inmigrantes, como las circunstancias negativas y de desventaja que viven muchos de ellos. A partir de lo anterior y desde el punto de vista individual, se propuso entender el concepto como la respuesta a la pregunta: “*¿Cómo es mi vida?*”.

Para responder a esta interrogante, es necesaria una evaluación de la vida que lleva cada sujeto, la cual puede realizarse desde dos miradas. La primera, una visión global e inespecífica, relacionada con conceptos tales como el bienestar subjetivo y la satisfacción vital; y la segunda, una visión que intenta conocer cómo es la vida a partir de los dominios y dimensiones relevantes en las que cada sujeto se desenvuelve.

Tomando en cuenta estas dos posibles miradas, resulta evidente que la utilidad del constructo CV se acentúa cuando las evaluaciones se realizan poniendo atención a las dimensiones en las que el individuo se desenvuelve. Contar con una visión global que dé cuenta de una CV disminuida no proporcionará información respecto a dónde intervenir, cómo ayudar a mejorar la vida de un determinado sujeto, cuáles son sus principales necesidades, etc. Por el contrario, si se concibe la CV como un constructo multidimensional, se reconoce la multidimensionalidad de los individuos, resaltando la necesidad de valorar los diversos ámbitos en que participan y los diferentes dominios que conforman sus vidas. Desde esta concepción de la CV se esperaba conocer cuáles eran las áreas en que los adolescentes inmigrantes requerían apoyo,

cómo superar las deficiencias y cuáles eran las fortalezas desde las que se podía trabajar.

Además de una mirada multidimensional de la vida de los sujetos, en este trabajo se ha adoptado una aproximación a la CV que incorpore los valores individuales de los participantes, los cuales, prácticamente, no han sido considerados previamente en la evaluación del constructo en la etapa adolescente. Es posible plantear que esto último ha impedido contar con miradas que reconozcan las diversas dimensiones en la vida de los adolescentes, y que al mismo tiempo consideren las diferencias individuales, culturales, contextuales y del ciclo vital de los sujetos, todo lo cual le resta riqueza y utilidad al concepto.

Lo anterior, ya que, según se plantea en la presente investigación, son los valores los que dan al constructo CV parte de la especificidad requerida para abordar la vida de diferentes sujetos, pues sólo a partir de la consideración de las distintas dimensiones según la importancia que cada individuo les atribuye, el modelo es capaz de ajustarse para dar cuenta de la CV de una persona determinada. Así, sólo considerando los valores es posible responder a la pregunta “¿Cómo es mi vida?”.

Por otra parte, el “¿Cómo es mi vida?” puede ser contestado tomando en cuenta la percepción subjetiva que cada individuo tiene de su vida (el grado de satisfacción que experimenta con ella, los aspectos que la propia persona considera exitosos y los que cree que aún están pendientes de desarrollar) o considerando una evaluación objetiva de las condiciones de vida, mediante indicadores sociales que den cuenta de la posición del sujeto respecto a la población total.

Frente a estas opciones, cuando la CV individual es entendida como la respuesta a la pregunta “¿Cómo es mi vida?”, es posible plantear que para contestarla no basta con una mirada puramente objetiva o subjetiva. Cualquiera de los enfoques por separado dará cuenta sólo de una parte de la vida, contribuyendo a la construcción de una visión incompleta y empobrecida del constructo. Por esto, y tomando en cuenta lo planteado por Cummins (2000), la CV debe ser evaluada tanto desde el punto de vista objetivo como subjetivo.

Sin embargo, hasta la fecha existen escasos intentos por desarrollar instrumentos que aborden la CV considerando ambas perspectivas, y menos aún orientados a la población adolescente y en el contexto escolar (Gómez-Vela, 2007). Así, a pesar de que el concepto CV ha generado importantes expectativas respecto a su utilidad en estos escenarios, su aplicación no ha sido lo fructífero que podría esperarse, lo cual se evidencia en la escasez de investigaciones y la

falta de instrumentos de evaluación. Asimismo, la revisión de las escalas existentes da cuenta de importantes contradicciones respecto a los planteamientos que guían la aplicación del concepto en la actualidad. Así, tal como señala Gómez-Vela (2004, 2007), se ha intentado medir la CV de los estudiantes, pero sin detenerse en el desarrollo de marcos teóricos acordes a las características del contexto y de la población a evaluar, lo cual ha llevado al diseño de instrumentos con importantes carencias.

A partir de lo anterior se destaca la relevancia del trabajo llevado a cabo por Gómez-Vela (2007), quien ha desarrollado un modelo teórico que fundamenta el abordaje de este concepto durante la adolescencia. Dicha propuesta constituye un intento serio y riguroso por generar un marco conceptual desde esta etapa del ciclo vital, el cual cuenta con sustento teórico basado en los antecedentes bibliográficos existentes, y a la vez, con una importante base empírica. En base a dicho marco conceptual, la autora plantea un modelo de CV para la adolescencia, el cual cuenta con una estructura que aborda de manera cabal los diversos elementos de la vida de los adolescentes.

Sin embargo, es posible plantear que cuando este modelo se plasma en el Cuestionario de evaluación de la CV de alumnos adolescentes (CCVA) (Gómez-Vela y Verdugo, 2009), hay aspectos fundamentales del constructo que no han sido considerados. Así por ejemplo, a pesar de que la autora se refiere a la importancia de los enfoques objetivo y subjetivo en la evaluación de la CV, y que hace hincapié en la tendencia actual de incorporar los aspectos valóricos en la medición del constructo, estos elementos no son considerados explícitamente a la hora de diseñar su cuestionario.

En este escenario, desde la perspectiva de la presente investigación se consideró necesario elaborar un nuevo instrumento de evaluación de la CV de adolescentes, el cual surgiera desde el modelo teórico propuesto por Gómez-Vela, pero que incorporara los elementos del constructo que no habían sido considerados anteriormente. Con esto, se esperaba contar con una escala que entregara información completa sobre la satisfacción que experimentan los adolescentes en los ámbitos relevantes durante esta etapa del ciclo vital, y al mismo tiempo, se podrían obtener datos que dieran cuenta de miradas más objetivas de la CV en este grupo etario, así como elementos valóricos que pudieran contextualizar los resultados para cada individuo.

2 SOBRE LA ELABORACIÓN DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE VIDA DE LOS ADOLESCENTES

Después de detectar la necesidad de elaborar un nuevo instrumento de evaluación de la CV de los adolescentes, resulta importante señalar la dificultad de la tarea. Lo anterior, partiendo de la riqueza y la enorme amplitud del constructo, elementos que lo llevan a constituirse en un modelo extremadamente complejo y difícil de investigar. No es de extrañar que hasta la fecha apenas hayan existido intentos serios por desarrollar instrumentos que lo aborden de manera cabal, incluyendo las diferentes dimensiones, enfoques y perspectivas involucradas (Gómez-Vela, 2007; Schalock y Verdugo, 2003). Según la revisión teórica llevada a cabo, a pesar de los importantes acuerdos existentes respecto a los diversos elementos que deben tomarse en cuenta para evaluar la CV, prácticamente no existen instrumentos que los incorporen a todos.

En este escenario, la presente propuesta es un intento por hacerse cargo de los planteamientos teóricos existentes respecto a la evaluación de la CV. Se buscó incorporar en la medición a todos los elementos involucrados, intentando articularlos para obtener una visión integral de la CV de los adolescentes, la cual respondiera a lo que el modelo de CV plantea sobre dicho constructo. Esto último constituyó una tarea realmente compleja, que requirió la utilización de mecanismos de evaluación ya utilizados previamente, pero también necesitó del diseño de estrategias poco usuales e innovadoras, las cuales deberán seguir estudiándose para confirmar su capacidad de entregar información válida.

Lo anterior tiene que ver con que, mientras en la evaluación del enfoque subjetivo se utilizaron métodos ya probados y ampliamente difundidos, en los que cada persona debía valorar el grado de satisfacción que experimenta en las diferentes dimensiones vitales, para medir el enfoque objetivo la situación requirió de nuevas estrategias debido a las dificultades asociadas a la posibilidad de “*objetivizar*” las dimensiones y los indicadores que conforman el constructo.

Así, para evaluar la CV desde una mirada objetiva, se propuso que el propio sujeto evaluara su vida, no desde sus propios criterios de satisfacción, sino intentando tomar como referencia lo que las personas significativas de su entorno podrían opinar de él. De esta manera, la evaluación desde la “*mirada de otros*” intentaría alejarlo en cierta medida de su mundo subjetivo, tratando de llevarlo a ver su vida desde “*fuera*”.

Claramente, esta estrategia no asegura objetividad absoluta. Sin embargo, para enfrentar los problemas de “*objetivación*” de la evaluación objetiva de la CV, es imprescindible reconocer que la realidad es subjetiva. Desde esta premisa se vuelve más fácil aceptar que no será posible encontrar grados absolutos de objetividad y que habrá que conformarse con el mayor nivel de objetividad que sea posible conseguir. Luego de reconocer esto, se podrá definir qué grados de objetividad serán útiles de alcanzar en cada caso, y cuáles serán posibles de lograr. Esto último tendrá estrecha relación con los objetivos y características de la evaluación de CV que se pretenda realizar, y con los niveles de análisis que se vayan a llevar a cabo.

A partir de lo anterior, la presente investigación utilizó la evaluación desde la “*mirada de otros*” como una estrategia innovadora de abordar la CV objetiva de los adolescentes, a lo que se sumó la incorporación de distintos elementos y aspectos concretos que dieran cuenta de la situación “*objetiva*” en que se encuentran las diferentes áreas de la vida de estos sujetos.

Respecto a esto último, a pesar de que la información que puede proporcionar este tipo de preguntas resulta bastante útil para evaluar aspectos específicos de la CV de un individuo particular, ya que posibilita su comparación a lo largo del tiempo, en la evaluación de la CV de grupos poblacionales dicha estrategia podría resultar cuestionable. Lo anterior, en la medida que los elementos evaluados podrían no estar abarcando todos los ámbitos involucrados (por ejemplo, el poseer un determinado artículo, ¿da cuenta de todo lo que involucra el bienestar material del sujeto?). Asimismo, en muchos casos las alternativas propuestas como respuestas pueden plantear dudas respecto al nivel de CV objetiva al que se refieren (por ejemplo, ir al médico 5 veces en un año, ¿es un indicador de una CV objetiva buena, regular o mala?).

Frente a todas estas interrogantes, se debe reconocer que la complejidad de hacer objetiva una realidad que no es objetiva, es lo que genera este tipo de complicaciones, y que exige a quienes intentan investigarla, utilizar diversas estrategias, diseñar distintas formas de asirla e “inventar” múltiples métodos para indagarla. A partir de esto, y en términos concretos relacionados con el instrumento desarrollado en el marco del presente trabajo, se decidió utilizar diferentes mecanismos e integrar las distintas formas de obtener información, para intentar una mirada lo más completa y objetiva posible. Así, en los casos donde la “*mirada de otros*” podía proporcionar antecedentes relevantes, se usó dicha estrategia; y en los casos donde era posible obtener informes concretos sobre las distintas dimensiones, éstos también fueron considerados.

En este escenario, cabe señalar que en la actualidad existen instrumentos de evaluación de la CV que intentan abordarla desde una mirada objetiva, como la “Escala Integral. Evaluación Objetiva y Subjetiva de la Calidad de Vida de Personas con Discapacidad Intelectual” (Verdugo, Gómez, Arias y Schalock, 2009; Verdugo y Schalock, 2006). En dicho instrumento, la fórmula que se ha utilizado para evaluar la CV objetiva es mediante la valoración de una persona externa, específicamente, el profesional que trabaja con el sujeto con discapacidad y, en teoría, lo conoce bien. Esta estrategia puede resultar útil en la medida que se conoce la opinión de un observador cercano al propio individuo, quien evalúa las circunstancias y experiencias vitales de éste. Sin embargo, también en este caso la “objetividad” de dicha medida podría cuestionarse, tomando en cuenta, por un lado, la elección del profesional que responde el cuestionario (¿realmente conoce la CV del usuario?, ¿es la persona más indicada para responder sobre la CV de un determinado sujeto?), y por el otro, la propia subjetividad de quien responde. Adicionalmente, en el caso que se intentara utilizar este tipo de evaluación de la CV objetiva de los adolescentes, cabría preguntarse qué observador externo podría considerarse válido (¿los padres?, ¿los profesores?, ¿los amigos?), tomando en cuenta la situación vital en la que se encuentran los sujetos en esta etapa del desarrollo, es decir, independizándose de la familia, estableciendo relaciones de amistad profundas dentro de su grupo de pares y con frecuentes dificultades para aceptar la autoridad de los docentes.

En cualquier caso, como una propuesta a futuro para otorgar validez a la evaluación de la CV de los adolescentes mediante el instrumento desarrollado en la presente investigación, podría sugerirse la utilización de dicha escala en combinación con la consulta efectiva a las personas del entorno de los sujetos. De esta manera, se añadiría una nueva fuente de información respecto a la CV objetiva de los adolescentes, lo cual podría aportar una mirada diferente a los datos que surgen desde el propio individuo.

Después de reflexionar acerca de la estrategia utilizada para medir la CV objetiva en el cuestionario desarrollado, cabe mencionar algunos elementos relevantes en la elaboración del mismo y el uso que se le ha dado en la presente investigación. Así, resulta necesario señalar que en el proceso de elaboración de la escala se han seguido prácticamente todos los pasos sugeridos desde las diversas investigaciones sobre CV para el diseño de cuestionarios de evaluación (Verdugo, Gómez, Arias y Navas, 2010). Dichos pasos se refieren a: la construcción de un pool de ítems que aborden el constructo total y que estén formulados de manera clara, simple y posibilitando variabilidad en las

respuestas; la consulta a jueces expertos (en este caso, sujetos que trabajan con adolescentes y/o en el ámbito de la CV); la realización de un estudio piloto; y, el ajuste del cuestionario para la versión final. A partir de lo anterior, es posible confiar en que el cuestionario ha sido desarrollado de manera seria y rigurosa, por lo que cuenta con un procedimiento de elaboración que, en términos teóricos y de contenido, le dan validez.

Otro elemento relevante relacionado con la evaluación de la CV llevada a cabo en este estudio tiene que ver con el pluralismo metodológico, estrategia central en la medición de este constructo, aunque aún sea poco clara la manera en que dicha metodología se debe llevar a la práctica (Gómez-Vela, 2004).

En este sentido, desde la presente investigación se ha planteado que la complejidad del concepto, la diversidad de enfoques y dimensiones que deben ser consideradas en su evaluación y la importancia de los factores personales, culturales y valóricos involucrados, hacen evidente la necesidad de abordarlo desde diversas perspectivas. Esto, ya que la aplicación de un cuestionario estandarizado y validado como el que se ha desarrollado en este estudio proporcionará información relevante (que permitirá comparar resultados en diferentes grupos, identificar las áreas con mayores deficiencias y los dominios fortalecidos desde los que se puede intervenir), pero insuficiente si lo que se quiere es profundizar y contextualizar los datos.

Así, la CV, especialmente su evaluación en el ámbito individual, necesita un abordaje que vaya más allá y pueda identificar elementos específicos de los sujetos a los que se pretende apoyar, lo cual difícilmente puede lograrse mediante escalas estandarizadas. Lo anterior, teniendo en cuenta que, por ejemplo en el caso de este estudio, una escala para adolescentes no proporcionará información específica y profunda sobre la realidad de los jóvenes inmigrantes. Frente a esto, una opción sería crear escalas para cada una de las realidades que viven los adolescentes, lo que se traduciría en una tendencia a categorizar las vidas de los jóvenes para crear instrumentos específicos a cada realidad. El resultado serían diversas escalas de CV dirigidas a este grupo etario, imposibilitando la comparación de resultados e impidiendo la evaluación de situaciones que se salgan de las categorías preestablecidas, como podría ser un adolescente inmigrante superdotado o un joven extranjero que consume drogas, entre otros.

Frente a esto, la alternativa adoptada en la presente investigación ha sido la de desarrollar un instrumento que pueda ser aplicado a todos los individuos de la población a investigar, para luego, en una segunda etapa y con algunos

resultados que orienten los siguientes abordajes, contextualizar la información obtenida, acercándola a la realidad que viven quienes responden los instrumentos. Sólo de esta manera será posible considerar sus intereses, sus valores, sus necesidades, sus inquietudes, etc. Así, se propone una estrategia de evaluación que incluya dos fases. La primera, en la que se aplique el presente cuestionario estandarizado y validado, que cuente con las características psicométricas necesarias para su utilización, y la segunda, donde mediante métodos cualitativos (entrevistas en profundidad o grupos de discusión, por ejemplo) pueda profundizarse en los hallazgos realizados previamente. Esta estrategia metodológica puede suponer mayor gasto de tiempo y recursos en la evaluación de la CV, pero a cambio, otorgará información enriquecida, involucrará mayormente a los propios participantes en la evaluación de su CV, y proporcionará espacios de reflexión y búsqueda de soluciones en conjunto. Tomando en cuenta que el constructo se orienta a mejorar las condiciones de vida de las personas, este mayor esfuerzo bien merece la pena.

3 SOBRE LA VALIDACIÓN DEL “CUESTIONARIO DE CALIDAD DE VIDA PARA ADOLESCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA”

Respecto a la validación psicométrica del “Cuestionario de Calidad de Vida para Adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria”, en el presente trabajo se analizó su validez de criterio (mediante la correlación entre la media de cada escala y la pregunta criterio correspondiente) y de constructo (mediante análisis factorial exploratorio), así como su fiabilidad. Adicionalmente, y considerando algunos datos de investigaciones previas sobre CV y satisfacción vital en este grupo etario, fue posible indagar en la validez convergente del instrumento desarrollado.

En cuanto a la validez de criterio, se destacan correlaciones altas y estadísticamente significativas (con $p < 0,01$) entre la media obtenida en cada escala y las puntuaciones en la pregunta criterio correspondiente. A partir de lo anterior, es posible señalar que lo que los adolescentes entienden por “Calidad de Vida” ha sido abordado en el cuestionario, y que la CV que ellos consideran tener (en el caso de la escala subjetiva), o que según su parecer, las personas significativas de su entorno les asignarían (desde el enfoque objetivo), se

relaciona con su grado de satisfacción en las distintas dimensiones que componen el constructo.

Por su parte, para evaluar la validez de constructo del instrumento, se utilizó el análisis factorial, a partir del cual se buscó evidencia que diera cuenta de la naturaleza multidimensional del constructo, intentando comprobar que los factores latentes arrojados por dicho análisis correspondieran a las dimensiones teóricas planteadas en la elaboración del cuestionario. En este sentido, a pesar de contar con fundamentos teóricos sólidos sobre las distintas dimensiones que componen el instrumento, se decidió utilizar el análisis factorial exploratorio (y no el confirmatorio) basándose en los planteamientos de Henson y Roberts (2006, citado en Morales, 2011), quienes señalan que en el caso de un instrumento de nueva creación donde no se conoce la estructura factorial obtenida en otras muestras, conviene utilizar el primero de estos análisis, reservándose el segundo para evaluaciones posteriores.

En cuanto a la escala subjetiva, el análisis factorial da cuenta de siete factores. Al revisar los ítems asociados a cada uno de ellos es posible advertir que, en términos generales, esos siete factores se corresponden con las siete dimensiones de CV propuestas en el marco teórico que fundamenta el cuestionario. Respecto a estos resultados, resulta de interés destacar que el primer factor, que representa a la dimensión Bienestar Emocional, es el que explica la mayor cantidad de varianza total y al que se asocian más ítems con saturaciones elevadas. Lo anterior podría indicar que, justamente, en la Calidad de Vida subjetiva, la sensación personal de bienestar emocional es fundamental, y en esa sensación personal se incluiría la satisfacción que el sujeto experimenta en otras dimensiones de su vida (Bienestar Físico, Bienestar Material y Relaciones Interpersonales). De hecho, existen estudios que relacionan de manera positiva la satisfacción vital con el estado de salud (Bradley y Corwyn, 2004; Neto, 1994; Zullig, et al., 2005) y los estilos de vida saludables (Proctor, et al., 2009b); así como con el apoyo de padres y amigos (Maton 1990, citado en Dew y Huebner, 1994; Gómez-Vela, et al., 2007; Huebner, 2004; Huebner, Drane y Valois, 2000; Liebkind y Jasinskaja-Lahti, 2000; Nickerson y Nagle, 2004). Del mismo modo, existen investigaciones que asocian de forma negativa las desventajas socioeconómicas y el bienestar psicológico (Shek, 2008). Toda esta evidencia podría indicar que en el bienestar emocional de los adolescentes, se incluye su percepción respecto a la satisfacción que experimentan en otras áreas de sus vidas.

Por su parte, en la escala objetiva el análisis factorial resulta más complejo, surgiendo nueve factores. Al revisar las variables que componen cada uno, es posible interpretar que la mayoría de dimensiones están representadas en los factores resultantes. Sin embargo, existen dos áreas que aparecen divididas en dos factores: Desarrollo Personal y Bienestar Emocional.

Respecto a la primera, es posible interpretar los resultados señalando que existen dos factores asociados a ella: uno referido al desempeño de los adolescentes y los logros en las actividades que realizan, y el otro asociado a la realización de actividades significativas y las oportunidades formativas que se les presentan a los jóvenes. Lo mismo ocurre en el área Bienestar Emocional que también aparece dividida en dos factores, uno relativo al autoconcepto, autoestima y autoimagen, y otro relacionado con la seguridad social/emocional de los adolescentes. En ambos casos, es posible hipotetizar que los indicadores que componen las dimensiones, si bien apuntan a elementos que forman parte central de cada una de ellas, pueden vincularse a cada área desde diversos ámbitos, lo que lleva a que aparezcan separados en el análisis factorial. En cualquier caso, esta explicación sólo constituye una hipótesis que requiere estudios posteriores para ser confirmada.

En este escenario, resulta de interés reflexionar en torno a la multidimensionalidad del constructo y los indicadores que componen cada una de las áreas que lo conforman. Como se ha señalado previamente, abordar la CV desde una mirada multidimensional permite analizar las circunstancias vitales de los individuos considerando todos los ámbitos en que se desenvuelven. Este abordaje implica “dividir” la vida de las personas en diferentes áreas y a cada una de ellas asignar diversos indicadores, elementos que componen cada dimensión, y que dan cuenta del bienestar personal. Lo anterior es necesario y útil desde el punto de vista metodológico, pero en términos concretos, resulta fundamental tener presente que esta división de la vida en parcelas diferenciadas es artificial y sólo posible desde una mirada teórica. En la práctica, las dimensiones, probablemente, estarán asociadas, pudiendo vincularse el bienestar en una de ellas con la satisfacción en las demás. Así por ejemplo, el autoconcepto y la autoestima correspondientes al Bienestar Emocional, se asociarán a las habilidades, capacidades y competencias que el individuo reconozca en su Desarrollo Personal, o a su autonomía y control personal, vinculados al área Autodeterminación.

Estas relaciones entre las diferentes dimensiones se advierten en el análisis factorial llevado a cabo, tanto en el enfoque subjetivo como objetivo. Así,

la estrecha relación existente entre las diferentes áreas, complica el análisis y hace que algunas variables orientadas a evaluar una determinada dimensión, terminen incluidas dentro de un factor diferente. Lo anterior resulta comprensible e interpretable, pero es innegable que confunde y complica los resultados que puedan obtenerse mediante el uso del instrumento desarrollado. De esta manera, se plantea la necesidad de analizar cada uno de los ítems con saturaciones elevadas en factores diferentes a sus correspondientes dimensiones, buscando estrategias para plantearlos de forma que puedan asociarse más directamente al área a la que corresponden, y no generen confusiones (por ejemplo, en vez del ítem "*Me gusta mi nivel de vida*" en el enfoque subjetivo, podría utilizarse la afirmación "*Me gusta mi nivel socioeconómico*").

Continuando el análisis psicométrico del instrumento, respecto a su confiabilidad, la consistencia interna fue evaluada mediante alfa de Cronbach, obteniendo puntuaciones elevadas según los criterios de Cohen, lo que permite señalar que la prueba cuenta con un grado aceptable de coherencia general (Aron y Aron, 2001).

Finalmente, respecto a la validez convergente, al analizar los resultados obtenidos en la muestra total de adolescentes participantes en el estudio, se advierten similitudes respecto a las conclusiones derivadas de otras investigaciones sobre satisfacción vital y bienestar personal en este grupo etario. Así, tal como en los trabajos de Casas y colaboradores (2000), Gómez-Vela (2004), Gómez-Vela y colaboradores (2007), Huebner y colaboradores (2000), Neto (2001), Nickerson y Nagle (2004) y Lackland Sam (1994), a partir del instrumento desarrollado en el presente estudio se constata un nivel relativamente elevado de CV entre los adolescentes. También se advierten diferencias significativas entre hombres y mujeres, con mayor satisfacción en los primeros, lo cual concuerda con los hallazgos de Gómez-Vela (2004), Leung y colaboradores (2006), Neto (2001), Nickerson y Nagle (2004), Lackland Sam (1994) y Virta, Lackland Sam y Westin (2004). Finalmente, en la evaluación realizada se constata una correlación negativa entre CV y edad, resultados que coinciden con los de Gómez-Vela y colaboradores (2007), Neto (1994), Nickerson y Nagle (2004), Virta y colaboradores (2004) y Wong y colaboradores (2009). Toda esta evidencia puede aportar información respecto a la validez del instrumento para la población adolescente.

Para terminar la discusión respecto a la validación del instrumento desarrollado, es posible plantear que el "Cuestionario de Calidad de Vida para

Adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria” ha demostrado un grado de confiabilidad y validez aceptables, lo que permite que los resultados obtenidos en su utilización con población adolescente aporten información relevante respecto al nivel satisfacción que los jóvenes experimentan con sus vidas desde una mirada subjetiva y objetiva.

Así, a partir de este instrumento es posible obtener perfiles de CV de los adolescentes, de manera específica para cada uno de ellos, o en términos de grupos y/o poblaciones, pudiendo identificarse las dimensiones que cada individuo considera más importantes y que por lo tanto, influirán con mayor fuerza en su CV; cuáles son las áreas en que es preciso intervenir para aumentar su CV; y, cuáles son las dimensiones en las que el sujeto obtiene niveles elevados de satisfacción, convirtiéndose en fortalezas desde las cuales es posible basarse para comenzar a intervenir.

De esta manera, desde una mirada individual, se puede plantear el “Cuestionario de Calidad de Vida para Adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria” como una prueba que aporta información sobre el nivel de satisfacción que experimenta cada uno de los adolescentes en las diversas áreas en las que se desenvuelve, permitiendo la planificación de intervenciones individualizadas que apunten exactamente a las dimensiones en las que existen dificultades. Pero a la vez, y desde un punto de vista grupal, el instrumento desarrollado aportará datos relevantes para planificar programas dirigidos a aumentar el bienestar de los adolescentes en conjunto, intentando satisfacer sus necesidades desde una mirada educativa integral. Finalmente, y a medida que el cuestionario vaya arrojando resultados de un mayor número de adolescentes, será posible identificar rangos de CV que constituyan circunstancias de riesgo en términos físicos, psicológicos y/o sociales para los jóvenes. Así, se plantea la utilización del “Cuestionario de Calidad de Vida para Adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria” como una prueba de screening a partir de la cual sea posible detectar situaciones en las que se requiere intervenir de manera urgente para atender a jóvenes en peligro.

Para terminar, sólo es posible señalar que, evidentemente, este instrumento requiere continuar en proceso de pruebas y ajustes (algunos de ellos ya han sido señalados a lo largo de este apartado, otros se mencionarán más adelante), pero por el momento, constituye un intento serio por abordar la CV de los adolescentes de manera global, considerando los avances teóricos que, hasta la fecha, han ido definiendo este constructo.

4 SOBRE LOS RESULTADOS DE CALIDAD DE VIDA DE LA MUESTRA TOTAL

Después de reflexionar respecto al constructo Calidad de Vida y sobre la elaboración y validación del Cuestionario de Calidad de Vida para Adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria, es posible discutir los principales resultados obtenidos a partir de la aplicación de dicho instrumento.

En lo que respecta a la muestra total y tal como se ha señalado en el apartado de Resultados, la población evaluada da cuenta de una Calidad de Vida relativamente elevada, en la medida que las puntuaciones medias para cada una de las dimensiones, tanto en el enfoque subjetivo como objetivo, se encuentran más cercanas a la puntuación máxima que a la mínima. Lo mismo ocurre con las puntuaciones medias por escala y del cuestionario total. Todo lo anterior concuerda con estudios previos relativos a la CV de los adolescentes (Casas, et al., 2000; Gómez-Vela, 2004; Gómez-Vela, et al., 2007; Huebner, et al., 2000; Lackland Sam, 1994; Neto, 2001; Nickerson y Nagle, 2004).

Desde el punto de vista subjetivo, la tendencia a la satisfacción en la CV de los adolescentes podría explicarse considerando los planteamientos de Cummins (2000, 2005a), relativos a la existencia de un sistema homeostático que regula y mantiene el bienestar subjetivo estable, permitiendo que los individuos conserven percepciones positivas respecto a ellos mismos y sus vidas, siempre que las condiciones objetivas sean relativamente normales. Así, mientras las circunstancias concretas de la vida de los adolescentes no se vean fuertemente perturbadas, los jóvenes se sentirán relativamente satisfechos en los diversos dominios en que se desenvuelven, lo cual les permitirá funcionar de manera adaptativa en el entorno en que se encuentran. En este sentido, el autor plantea que sólo si las condiciones objetivas se ven fuerte y bruscamente afectadas o si se experimentan situaciones ambientales extremadamente negativas de manera crónica, el sistema homeostático que regula el bienestar subjetivo puede romperse y dejar de mostrarse estable y satisfactorio (Cummins, 2000, 2005a).

Lo anterior se vincula a los resultados, también elevados, constatados desde el enfoque objetivo. Así, en términos generales, en el momento de la evaluación, la población adolescente participante de este estudio daba cuenta de circunstancias de vida concretas en las que las necesidades más importantes en las diversas dimensiones vitales se encontraban satisfechas, lo cual concuerda con el nivel económico y de desarrollo del país en ese momento, y con un

modelo político en el que el Estado de bienestar intenta ofrecer servicios y determinadas garantías sociales a la totalidad de la población (salud integral, educación, derechos fundamentales, etc.).

En este escenario, es posible plantear que, tal como muestran los resultados, la satisfacción de las necesidades objetivas se encontraba relativamente asegurada, lo cual permitía que el sistema homeostático de regulación del bienestar subjetivo se mantuviera estable, permitiendo una visión positiva de la vida entre los adolescentes de la muestra. Sin embargo, probablemente en los años siguientes, la crisis económica que ha afectado a España de forma continuada pueda haber influido negativamente y de manera crónica en las circunstancias ambientales (por ejemplo, el paro y los problemas socioeconómicos que éste plantea), lo que podría afectar no sólo la CV objetiva, sino también la subjetiva, a través de la desestabilización del sistema homeostático.

A pesar de esta vinculación entre los resultados obtenidos desde los distintos enfoques, cabe señalar que existen diferencias significativas entre las puntuaciones medias obtenidas en las diferentes dimensiones, y en los totales de cada escala, según correspondan al enfoque subjetivo u objetivo. Así, sólo en el área Bienestar Emocional la diferencia entre la media obtenida en la escala subjetiva y objetiva no es estadísticamente significativa, mientras que en el resto de dimensiones sí existirían diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas en ambos enfoques. Lo anterior concuerda con investigaciones previas en las que se señala específicamente que no debe asumirse correspondencia entre las dos perspectivas (Cummins, 2005a, 2005b; Cummins y Lau, 2004; Dew y Huebner, 1994; Galloway y Bell, 2006; Perry y Felce, 2005; Schalock y Felce, 2004; Schalock y Verdugo, 2003; Verdugo y Schalock, 2006; Wallander y Schmitt, 2001) y da cuenta de la necesidad de abordar ambos enfoques a la hora de investigar sobre la CV de los sujetos. Pero además, en el contexto de la presente investigación y considerando que en el instrumento de evaluación de la CV desarrollado se ha utilizado una estrategia innovadora como es la evaluación “*desde la mirada de otros*”, este hecho podría contribuir a dar validez a los resultados, en la medida que confirma que dicha estrategia aporta información distinta a la obtenida mediante la evaluación de la satisfacción de los propios participantes en las dimensiones evaluadas (enfoque subjetivo).

Otro elemento relevante respecto a los resultados obtenidos en la muestra total de adolescentes participantes tiene que ver con el grado de importancia que los jóvenes atribuyeron a cada una de las dimensiones que

componen el constructo CV. Así, para ellos, el área más relevante de sus vidas es Relaciones Interpersonales, seguida de Bienestar Emocional, Bienestar Físico, y, posteriormente, Autodeterminación y Desarrollo Personal. Finalmente, los ámbitos que consideran menos importantes son Integración a la Comunidad y Bienestar Material.

En este escenario, es posible plantear que el que la dimensión Relaciones Interpersonales surgiera como el ámbito más importante en la vida de los adolescentes concuerda con los hallazgos de Cummins y Lau (2004) quienes refieren que las relaciones cercanas son ampliamente valoradas y a menudo conducen a una mayor sensación de satisfacción. Asimismo, la importancia de las relaciones interpersonales en la CV de los adolescentes se advierte al constatar la fuerte correlación existente entre esta variable y la satisfacción vital o bienestar emocional que experimentan los jóvenes, lo cual ha sido constatado en diversas investigaciones (Dew y Huebner, 1994; Gilman y Huebner, 2006; Gómez-Vela, et al., 2007; Maton 1990, citado en Huebner, 2004; Huebner, et al., 2000; Liebkind y Jasinskaja-Lahti, 2000; Nickerson y Nagle, 2004; Suldo y Huebner, 2006). A partir de todo lo anterior resulta razonable lo planteado por Bramston, Chipuer y Pretty (2005) al afirmar que las relaciones con otros forman “el corazón de la Calidad de Vida” para la mayoría de las personas, pero más aún en el caso de los adolescentes, quienes se encuentran en una etapa del ciclo vital en la que se están evaluando los vínculos familiares, reestructurando las relaciones con los padres, estableciendo y profundizando nuevos lazos con el grupo de pares y comenzando a formar relaciones de pareja. Así, las relaciones con otros es un área extremadamente relevante en este momento, lo que lleva a que se constituya en un ámbito fundamental a la hora de evaluar la CV.

Considerando lo anterior, cabe destacar que, justamente esta área, es la que obtiene puntuaciones más altas en el enfoque subjetivo, lo que da cuenta de un elevado nivel de satisfacción de los adolescentes en este ámbito de sus vidas. Así, a pesar de los conflictos que puedan surgir en este momento en el contexto familiar por la redefinición de roles y el cuestionamiento a las figuras parentales (Delval, 2004), en general, los menores de la muestra manifiestan estar a gusto con las relaciones que mantienen al interior del hogar. Esto último concuerda con los planteamientos de Musitu, Estévez, Martínez y Jiménez (2006), quienes señalan que todos los cambios que ocurren durante este período no implican necesariamente la ruptura de lazos familiares. Adicionalmente, las altas puntuaciones en esta dimensión también dan cuenta de la satisfacción de los adolescentes respecto a las relaciones con su grupo de pares, lo cual resulta

altamente positivo, considerando la importancia de esta instancia como ámbito de socialización, apoyo afectivo, ejercicio de roles, sentimiento de pertenencia e identidad (Giró, 2011; Medina, 2006; Musitu, et al., 2006).

Por su parte, desde el enfoque objetivo, las puntuaciones son también positivas, pero menos extremas. Los adolescentes piensan que son apreciados por las personas significativas que los rodean, sin embargo, a la hora de analizar sus propias redes sociales, el tamaño, el nivel de intimidad y las funciones que éstas cumplen no dan cuenta de una satisfacción tan elevada como en la escala subjetiva. Esto último ocurre especialmente en lo que respecta al grado de intimidad, en donde la mayoría de jóvenes manifiesta que sólo considera a una pequeña parte de su red de apoyo para compartir las vivencias más personales. Lo anterior puede comprenderse considerando la importancia que en este momento del ciclo vital tiene el/la mejor amigo/a o la pareja. En ambos casos, el establecimiento de una relación íntima y de confianza absoluta permite a los adolescentes abrir su mundo interno en dicha instancia y expresar lo que en el resto de relaciones sería más difícil de compartir.

Continuando con el análisis del grado de importancia otorgado a cada dimensión, en segundo y tercer lugar, los adolescentes ubican las áreas Bienestar Emocional y Bienestar Físico. Ambas obtienen las mayores puntuaciones en el enfoque objetivo, lo que daría cuenta de un elevado nivel de satisfacción objetiva de las necesidades en estas áreas. Lo anterior se traduce en un estado emocional que demuestra estabilidad, optimismo y una sensación de seguridad y satisfacción con quien uno es; así como en una apariencia y funcionamiento físico saludable, ausencia de enfermedades crónicas y escasas necesidades de acudir al médico. Por su parte, desde un enfoque subjetivo, el nivel de satisfacción en ambas dimensiones es dispar.

Así, en Bienestar Emocional los resultados dan cuenta que una parte importante de los adolescentes de la muestra se sienten felices, emocionalmente estables y confiados de su futuro, existiendo menor grado de satisfacción sólo en lo que respecta al autoconcepto físico y la aceptación de sus propias características corporales. Como se señaló en el marco teórico, esto último tiene que ver con la crisis de identidad corporal propia de esta edad y, probablemente, con los exigentes cánones de belleza impuestos por la sociedad actual (Feldman, 2007; Galarcio, 2006; Loayssa y Echagüe, 2001).

A diferencia de lo anterior, la dimensión Bienestar Físico desde un enfoque subjetivo da cuenta de una media más baja, lo que podría ser explicado por la manera en que ha sido medida la satisfacción en este ámbito, más que por

una situación de insatisfacción de los adolescentes con su estado de salud. Así, al analizar cada uno de los ítems que conforman esta dimensión, se advierte que en la mayoría de ellos las medias son bastante elevadas, dando cuenta que en general, los menores se sienten bien físicamente, consideran que su estado de salud es excelente y no reconocen problemas físicos que les impidan realizar sus vidas con normalidad. Sin embargo, en la afirmación “*Nunca tengo que ir al médico*”, la puntuación es bastante más baja, lo que influye en la media de toda la dimensión. En este escenario, es posible hipotetizar que más que la existencia de complicaciones de salud que obliguen a los adolescentes a acudir al médico, el problema está en la manera en que ha sido formulada la pregunta, haciendo que una afirmación tan radical obtenga un alto grado de desacuerdo por parte de los participantes. De esta manera, es posible señalar la necesidad de modificar este ítem utilizando una frase menos categórica (por ejemplo, “*Casi nunca tengo que ir al médico*” o “*Prácticamente nunca tengo que ir al médico*”) para que pueda dar cuenta verdaderamente de la necesidad de los adolescentes de acudir al médico y no los obligue a manifestarse en desacuerdo únicamente debido a lo extremo del ítem.

En el cuarto lugar respecto al grado de importancia otorgado por los adolescentes se encuentra el área Desarrollo Personal, la cual da cuenta de una puntuación relativamente elevada en el enfoque subjetivo, pero es el área con menor media desde una mirada objetiva. Así, los adolescentes se muestran muy satisfechos con los aprendizajes que hacen diariamente, valorando de manera especial el ámbito escolar como un espacio en el que aprenden cosas importantes. Sin embargo, en este escenario de satisfacción, manifiestan estar algo menos contentos con su participación en actividades que les ayudan a desarrollarse como personas y respecto a los resultados que obtienen en ellas. Esto último se expresa con mayor fuerza en el enfoque objetivo, donde los problemas de rendimiento y la escasa participación en actividades vinculadas al desarrollo personal se hacen más evidentes.

A partir de lo anterior, es posible plantear como hipótesis, que para los adolescentes de la muestra el ámbito escolar constituye la instancia de desarrollo personal más importante en sus vidas, lo cual puede haber sido asumido a partir de las expectativas sociales que se vierten sobre la escuela y la educación formal, los discursos familiares en este sentido, la relevancia otorgada a la titulación, etc. En este escenario, se resta importancia a otras formas de desarrollo personal, existiendo escasa participación en actividades artísticas, sociales, deportivas y recreativas, que pudieran aportar en el desarrollo de los individuos desde otros ámbitos. Así, se advierte que los jóvenes desarrollan

escasas actividades fuera del contexto escolar, lo que disminuye las posibilidades de crecer en otras áreas, y a la vez, puede poner en riesgo a quienes se enfrentan a dificultades académicas, tiñendo la percepción que ellos tienen sobre su rendimiento y sus capacidades. De esta manera, para aquellos adolescentes que se encuentran con problemas en el contexto escolar, las posibilidades de satisfacción en lo que respecta al desarrollo personal se ven disminuidas pues, desde su entorno social y desde su propia concepción, dicho desarrollo personal se fundamenta, básicamente, en su desempeño en el centro escolar.

Continuando con el grado de importancia otorgado a las diferentes áreas evaluadas, en el quinto lugar se ubica Autodeterminación, dimensión que también se encuentra en quinto lugar en el nivel de satisfacción, tanto en el enfoque subjetivo como objetivo. En este escenario, sólo cabe mencionar que a la luz de las puntuaciones medias en ambas escalas, es posible plantear que los adolescentes sienten que se conocen mejor y son más capaces de hacerse cargo de sus vidas que lo que ellos perciben que son vistos desde el exterior. Así, los menores creen tener el control sobre sus vidas y la capacidad para tomar decisiones relevantes, pero sienten que las personas que los rodean, aunque reconocen dichas capacidades, no estiman con la misma intensidad sus posibilidades de autodeterminación. Todo esto, estaría dando cuenta de uno de los conflictos más característicos de esta etapa del ciclo vital, referido a la adquisición de mayores grados de autonomía e independencia por parte de los adolescentes, desvinculándose paulatinamente de las autoridades paternas y/o de otras figuras adultas (Alonso, 2005).

En sexto lugar respecto al grado de importancia se encuentra el área Bienestar Material. Dicho ámbito da cuenta de un alto nivel de satisfacción desde un punto de vista subjetivo, lo que estaría evidenciando que los adolescentes sienten que sus principales necesidades en esta dimensión han sido satisfechas. Sin embargo, desde un enfoque objetivo, las puntuaciones son inferiores, especialmente en lo que respecta al nivel educativo de los progenitores. En este escenario, cabe señalar que este indicador se tomó como una fuente de información respecto a las posibilidades laborales de los progenitores y al nivel de salario que podrían alcanzar. Sin embargo, tal como se señalaba anteriormente, es posible plantear que las características de la sociedad española, su nivel de desarrollo y el Estado de Bienestar que se intenta asegurar en ella, contribuyen a que, en términos generales, y al menos antes de la crisis económica que se está viviendo en los últimos años en este país, la población tuviera cubiertas sus necesidades económicas básicas, sin importar mayormente

el nivel de estudios de los ciudadanos. De esta manera, la existencia de salud y educación gratuitas, así como ayudas sociales que permiten que la mayoría de las personas accedan a condiciones mínimas de vida, hacen que la escasa capacitación de determinados individuos no implique un nivel de vida en el que no logren satisfacer sus necesidades básicas. A partir de lo anterior, es posible plantear la necesidad de modificar este indicador, buscando otro que aporte mayor información respecto a las posibilidades laborales al interior del hogar de los adolescentes, tales como el ámbito/área en que trabajan los progenitores (por ejemplo, si trabajan en la construcción, servicio doméstico, comercio, agricultura, etc.) y el cargo que ocupan (empleado, jefe, gerente, etc.).

Finalmente, Integración en la Comunidad resulta ser la dimensión menos relevante para los adolescentes de la muestra y en la que se sienten menos satisfechos en términos subjetivos, principalmente, por la escasa oferta de actividades orientadas a ellos y sus intereses en los entornos en que viven. Así, aunque los jóvenes dicen sentirse a gusto en sus barrios y reconocen ser respetados y valorados en éstos, dan cuenta de falta de alternativas para participar de la comunidad e integrarse a ella. Lo anterior también se advierte desde un enfoque objetivo, donde, aunque esta dimensión da cuenta de una puntuación media relativamente elevada, las escasas actividades en la comunidad realizadas por los adolescentes en el último mes evidencian la falta de posibilidades o la existencia de alternativas que no concuerdan con sus expectativas e intereses.

Después de analizar el grado de importancia otorgado a cada dimensión y la satisfacción que los jóvenes experimentan en cada una de ellas en términos subjetivos y objetivos, resulta necesario discutir respecto a las diferencias en CV entre los diferentes grupos estudiados. En este sentido, al analizar la muestra total se advierten diferencias significativas entre los distintos sexos, según la edad de los participantes, el nivel educativo y la titularidad del centro al que los menores asisten. A continuación se presentan las diferencias más relevantes.

Respecto al sexo de los participantes, los resultados dan cuenta que, en términos generales, los varones manifiestan una CV significativamente más alta que las mujeres, lo cual concuerda con investigaciones previas (Gómez-Vela, 2004; Gómez-Vela, et al., 2007). Al analizar las escalas subjetiva y objetiva, se advierte que los chicos manifiestan una mayor CV en ambas, aunque sólo en la primera las diferencias son estadísticamente significativas. En dicha escala, los varones obtienen puntuaciones más altas que las chicas en la mayoría de dimensiones, existiendo diferencias significativas en Autodeterminación,

Bienestar Físico y Bienestar Emocional, ámbito que también da cuenta de diferencias significativas a favor de los hombres en la escala objetiva. Únicamente en la dimensión Relaciones Interpersonales del enfoque objetivo, las mujeres obtienen resultados significativamente superiores a los de los varones.

Los resultados a favor de los chicos concuerdan con diversas investigaciones previas. Así por ejemplo, Daddis (2011) constata una mayor autodeterminación en los adolescentes varones y más autonomía en la toma de decisiones que sus pares del sexo femenino, mientras que Nota, Soresi, Ferrari y Wehmeyer (2011) plantean que las chicas manifiestan mayores deseos de adquirir grados superiores de independencia. Respecto al Bienestar Emocional, existen investigaciones que dan cuenta de diferencias significativas entre los sexos, con mayores grados de satisfacción entre los adolescentes varones (Vélez, López y Rajmil, 2009). Y sobre el Bienestar Físico, también existe evidencia respecto a que las mujeres adolescentes son más propensas a presentar quejas subjetivas de salud (Botello-Harbaum, Haynie, Murray y Iannotti, 2011; Cavallo, et al., 2006; Vélez, et al., 2009), mientras que los chicos tienden con mayor frecuencia a informar un muy buen estado de salud percibido (Duarte-Salles, et al., 2011; Jerden, Burell, Stenlund, Wieinehall y Bergstrom, 2011).

En este escenario, existen estudios que correlacionan la Autodeterminación con las valoraciones que los adolescentes hacen de su propia eficacia, la confianza que tienen en ellos mismos y su capacidad para manejar situaciones sociales, así como la gestión de sus propias limitaciones y dificultades (Nota, et al., 2011). Todo lo anterior podría vincularse al Bienestar Emocional de los jóvenes, en la medida que esta dimensión tiene que ver con el autoconcepto, la autoestima, la autoimagen, la seguridad social y emocional de los adolescentes, entre otros elementos.

Por su parte, también existen autores que han relacionado el Bienestar Físico durante la adolescencia con el Bienestar Emocional, señalando que las diferencias significativas en la salud percibida entre ambos sexos pueden deberse a que las adolescentes experimentan cambios más precozmente, y quizás más profundos que los chicos, todo lo cual podría generar una mayor susceptibilidad a síntomas depresivos y psicósomáticos, los que a su vez influenciarían su forma de percibir su propio Bienestar Físico (Vélez, et al., 2009).

De esta manera, es posible plantear que el Bienestar Emocional podría ser la base desde la cual se fundamentan las diferencias más importantes en la

CV de los adolescentes de ambos sexos. Así, por una parte, un Bienestar Emocional reducido podría traducirse en sensaciones de autoeficacia y confianza en uno mismo disminuidas, lo que llevaría a una menor satisfacción y percepción de competencia en el ejercicio de la Autodeterminación, lo cual podría verse confirmado por patrones sociales y culturales que aceptan y promueven mayor independencia en los varones que en las chicas. Por otro lado, los problemas en el Bienestar Emocional derivados de las dificultades experimentadas por las chicas en su paso hacia la adolescencia influirían en una negativa percepción de la propia salud y mayores síntomas físicos que los presentes en los varones.

Para terminar de analizar las diferencias de género en la CV de los adolescentes evaluados, resulta necesario considerar la dimensión Relaciones Interpersonales, donde las chicas obtienen resultados significativamente más altos que los chicos. Lo anterior también se ha constatado en investigaciones previas, advirtiéndose que las adolescentes muestran más apego, proximidad emocional e intimidad que los chicos en las relaciones con los pares (Fuertes, Martínez, Carpintero, Soriano y Hernández, 1998; Sánchez-Queija y Oliva, 2003) y dan cuenta de más probabilidades de tener un vínculo de apego seguro con sus padres (Sánchez-Queija y Oliva, 2003). Estas diferencias podrían fundamentarse en elementos culturales y de socialización de los menores, existiendo roles de género específicos para cada sexo, a partir de los cuales se facilitan y fomentan determinados comportamientos relativos a las relaciones con los demás. Así, mientras que de las mujeres se espera que sean cariñosas y sociables, a los varones se les pide que sean independientes y más fríos.

Continuando con la discusión de los resultados de la muestra total, cabe señalar las importantes diferencias en la CV según la edad de los adolescentes participantes. En este sentido, los jóvenes menores (entre 11 y 14 años) obtienen puntuaciones significativamente más altas en las escalas subjetiva y objetiva, y en el cuestionario total, que los participantes mayores (entre 15 y 18 años), resultados consistentes con estudios previos (Gómez-Vela, et al., 2007; Neto, 1994; Virta, et al., 2004; Wong, et al., 2009). Lo anterior podría explicarse considerando que los adolescentes de mayor edad cuentan con una capacidad cognitiva más desarrollada que les permite ser más críticos en sus evaluaciones, considerar diferentes elementos e hipotetizar otros escenarios, todo lo cual les llevaría a realizar valoraciones de sus vidas de manera más rigurosa, obteniendo resultados menos satisfactorios que los adolescentes de menos edad.

Sin embargo, en este escenario, existen dimensiones en las que los jóvenes mayores obtienen puntuaciones significativamente más altas que los menores. Dichas dimensiones son Relaciones Interpersonales de la escala subjetiva y Autodeterminación del enfoque Objetivo. Respecto a la primera de ellas, se advierte que los adolescentes de entre 15 y 18 años se sienten más satisfechos con las relaciones que establecen con las personas que les rodean, lo cual concuerda con otros estudios donde se ha constatado que el apego y la intimidad en las relaciones sociales muestran una tendencia ascendente con la edad de los adolescentes (Sánchez-Queija y Oliva, 2003). Lo anterior puede deberse a que a mayor edad, las relaciones que se establecen con los demás son más conscientes, basadas en características, valores e intereses comunes, permitiendo que se establezcan grados de intimidad, apoyo emocional y confianza más profundos, todo lo cual llevaría a experimentar este ámbito como un área de alta satisfacción en sus vidas.

Por su parte, respecto a la Autodeterminación, también es posible mencionar estudios que comparten estos resultados (Gómez-Vela, et al., 2007; Gullone y Cummins, 1999), aunque en este caso, las diferencias sólo son significativamente superiores en los adolescentes mayores desde un enfoque objetivo. Lo anterior podría reflejar la mayor independencia y control que efectivamente tienen los adolescentes de más edad sobre sus vidas, lo cual les lleva a hacerse cargo de ellos mismos en más ámbitos, tomar decisiones en áreas relevantes y desenvolverse con mayor autonomía. Sin embargo, según los resultados de este estudio, en términos subjetivos, los jóvenes mayores no se sienten más satisfechos en Autodeterminación que los adolescentes menores, lo cual podría interpretarse señalando que, aunque efectivamente tengan mayores grados de autonomía, el contar con mayores capacidades para ejercerla les haga sentir que ésta es insuficiente. Asimismo, cabe mencionar que para este grupo de la muestra, el grado de importancia otorgado a esta dimensión es significativamente más alto que para los adolescentes menores, lo que podría dar cuenta de que ésta es un área en la que los jóvenes de más edad ponen más interés y energías para alcanzar mayores grados de control personal.

Respecto a las diferencias según el nivel educativo de los participantes, los resultados son bastante similares a los obtenidos al analizar la CV de los estudiantes según su edad, lo cual resulta comprensible considerando que en la mayoría de los casos, los alumnos de cursos inferiores tienen menos años que los de cursos superiores. Sin embargo, en el área Relaciones Interpersonales surgen resultados contradictorios con los obtenidos en el análisis anterior, apareciendo una satisfacción subjetiva significativamente mayor en esta área

entre los adolescentes de niveles inferiores. Así, a pesar que los jóvenes mayores (entre 15 y 18 años) refieren estar más satisfechos en este ámbito desde una mirada subjetiva, cuando el análisis se realiza según el curso, los alumnos de niveles inferiores se muestran más satisfechos. Lo anterior resulta difícil de explicar considerando los datos con los que se cuenta, pero es posible hipotetizar que el elevado índice de repitencia de la muestra (más del 30%) modifique de manera importante la relación edad-nivel educativo, generando este tipo de resultados contradictorios. En cualquier caso, se necesitan análisis más acabados y recopilar nuevos datos para comprender y explicar estos resultados.

Para terminar la discusión de las diferencias entre los resultados de los distintos grupos de la muestra total, es necesario analizar lo que ocurre según la titularidad del centro educativo al que asisten los adolescentes. Según este criterio, a pesar de que no existen diferencias significativas en la CV total, ni en las puntuaciones generales por escala, sí se puede señalar que los jóvenes que acuden a institutos públicos dan cuenta de mayores grados de satisfacción, con diferencias estadísticamente significativas, en las dimensiones Autodeterminación y Relaciones Interpersonales, tanto de la escala subjetiva como objetiva. Por su parte, los participantes de centros concertados manifiestan una satisfacción significativamente mayor que la expresada por los adolescentes de institutos públicos, en sus necesidades de Desarrollo Personal de la escala Objetiva.

Estos resultados pueden entenderse considerando los planteamientos de Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez Ferrer (2001). Estos autores desarrollaron un estudio para conocer la participación de las familias en la educación de sus hijos, mediante una encuesta a los padres. A partir de ella es posible señalar algunos elementos que diferencian a las familias según el tipo de centro educativo al que acuden sus hijos. Así, se señala que los padres que eligen una escuela o instituto privado/concertado cuentan con mayores recursos socioeconómicos, educativos y culturales (lo que es confirmado por Fernández Enguita, 2008), todo lo cual se asocia a mejores resultados educativos (menor cantidad de asignaturas suspendidas), menos repitencia y mayores posibilidades educativas fuera del ámbito escolar (cursos de idioma, informática, asistencia a eventos culturales, etc.) (Pérez-Díaz, et al., 2001). Lo anterior explicaría las diferencias significativas en el área Desarrollo Personal del enfoque objetivo a favor de los alumnos de centros concertados.

Adicionalmente, a partir de esta misma encuesta es posible advertir que las familias que optan por centros privado/concertados, en su mayoría, han elegido esta opción luego de analizar diferentes alternativas y evaluar distintos centros, lo que ocurre significativamente menos en los padres que escogen una escuela o instituto público (Pérez-Díaz, et al., 2001). Asimismo, los autores plantean que los progenitores que se implican más en la búsqueda del centro escolar de sus hijos también participan más activamente de su educación (ayuda en tareas, acompañamiento a actividades culturales, etc.). Todo lo anterior podría vincularse a los resultados obtenidos en la dimensión Autodeterminación, en la medida que la mayor presencia y participación de los progenitores en la vida de los adolescentes de centros privado/concertados puede ser entendida por éstos, precisamente en este momento del ciclo vital en donde se lucha por mayores grados de independencia, como una forma de limitar sus posibilidades de autodeterminación, no permitiéndoles ejercer de manera autónoma el control sobre sus vidas. Por su parte, los participantes de centros públicos, al tener padres menos implicados, podrían haber tenido que desarrollar mayores grados de independencia y control personal, lo que les haría sentirse más satisfechos en este ámbito y percibir que sus entornos también aprecian su capacidad de autodeterminación.

En lo que respecta a la dimensión Relaciones Interpersonales, cabe mencionar que se advierten diferencias significativas entre los grupos, pero siempre en un contexto general de satisfacción en esta área. Así, es necesario recordar que una menor satisfacción en este ámbito entre los adolescentes de centros concertados no implica que existan problemas o tensiones importantes. En este escenario, es posible plantear que los hipotéticos roces con los padres derivados de los conflictos en la autodeterminación de los participantes, podrían asociarse a mayores fricciones en el ámbito familiar, así como a más restricciones hacia los hijos en lo que respecta a las relaciones con el grupo de pares y/o la pareja. De esta manera, es posible plantear que los adolescentes de centros públicos, que en teoría cuentan con menor supervisión e implicación de sus padres, podrían experimentar relaciones menos conflictivas con ellos y mayor libertad en la elección de amistades y pareja, mientras que los jóvenes de centros privado/concertados darían cuenta de una menor satisfacción objetiva y subjetiva en este ámbito derivada una mayor intromisión en sus vidas por parte de sus progenitores.

5 SOBRE LOS RESULTADOS DE CALIDAD DE VIDA EN LA MUESTRA DE ADOLESCENTES EXTRANJEROS

Después de discutir los principales resultados de la muestra total, conviene detenerse a analizar lo que ocurre con la CV de los adolescentes extranjeros participantes del presente estudio. En este sentido, es necesario señalar que los resultados de este grupo de la muestra no difieren mayormente de los del total, por lo que en la mayoría de los casos, lo que se ha discutido previamente concuerda con lo que ocurre con los jóvenes inmigrantes. Sin embargo, existen algunas particularidades que merece la pena considerar. Así, a continuación se revisarán ciertos elementos que caracterizan la CV de los participantes extranjeros, examinando las diferencias encontradas entre los distintos grupos según sexo, edad, nivel educativo, titularidad del centro de estudios al que asisten, lengua materna y tiempo que llevan residiendo en España. Posteriormente se presenta un apartado dedicado específicamente a analizar las diferencias encontradas en la CV entre adolescentes españoles y extranjeros.

Para comenzar, al revisar la CV de los adolescentes extranjeros, se advierte que, en general, ésta es relativamente elevada, tendiendo a la satisfacción en ambos enfoques, aunque dicha satisfacción es inferior a la observada en la muestra total, en todas las dimensiones y en las dos escalas. Esto último será analizado en detalle cuando se aborden las diferencias en la CV entre jóvenes autóctonos e inmigrantes.

Respecto al grado de importancia otorgado a cada dimensión, los resultados son similares a los de la muestra total, diferenciándose únicamente porque en segundo y tercer lugar, los adolescentes extranjeros ubican las áreas Bienestar Físico y Bienestar Emocional, respectivamente, mientras que en la muestra total, aunque dichas dimensiones se encuentran también en el segundo y tercer lugar, el orden es inverso. Así, es posible decir que para los jóvenes inmigrantes, el Bienestar Físico resulta más relevante que el Bienestar Emocional, lo que podría tener que ver con una situación de mayor vulnerabilidad económica y social (condición de legalidad en el país de destino, posibilidad de acceder a la atención de salud, redes de apoyo en caso de enfermedad, recursos económicos para tratamientos, etc.). Por su parte, en la muestra total, donde la mayoría de los jóvenes tiene asegurados los cuidados médicos necesarios en caso de enfermedad, esta dimensión cobraría menos relevancia y permitiría que el Bienestar Emocional resulte más importante.

En cuanto a la satisfacción experimentada por los adolescentes extranjeros en las diferentes dimensiones evaluadas, cabe mencionar lo que ocurre con Desarrollo Personal. Desde un enfoque subjetivo, en dicha área se encuentra el ítem con más alta puntuación de toda la escala (*“El instituto es un lugar donde aprendo cosas importantes”*), el cual, además, da cuenta de la desviación típica más baja. A partir de estos datos se advierte la importancia que tiene para los adolescentes extranjeros la escuela española y la alta valoración que hacen de los contenidos que pueden aprender en ella. Lo anterior se relaciona con investigaciones que dan cuenta de la relevancia que las familias inmigrantes le atribuyen a la educación de sus hijos y las altas expectativas que depositan en ella (Carrasco, et al., 2009; Guzmán, et al., 2011; Jordán, 2009; Santos Rego y Lorenzo, 2009), constituyéndose, en algunos casos, en una de las principales razones que fundamentan la migración del grupo familiar. Este énfasis en la educación y la importancia de aprovechar las oportunidades formativas que ofrece el país de destino es transmitido desde los padres inmigrantes a sus hijos, quienes adoptan el mismo discurso, llegando a valorar ampliamente los aprendizajes que ocurren al interior de los centros educativos.

Sin embargo, la elevada importancia atribuida a los conocimientos adquiridos en la escuela no es suficiente para asegurar los resultados. Lo anterior se advierte en que la satisfacción de los jóvenes extranjeros con su rendimiento educativo se encuentra entre las más bajas de toda la escala subjetiva, lo que se suma a la constatación desde un enfoque objetivo de un elevado índice de repitencia (cerca de un 57% de adolescentes inmigrantes ha repetido de curso al menos en una ocasión). De esta manera, se genera una situación compleja en donde existe un ámbito de la vida en el que se ponen altas expectativas, el educativo, pero en el cual es muy probable que se fracase o que no se obtengan los resultados esperados, lo cual, inevitablemente traerá consecuencias negativas en términos de autoestima, autoeficacia, posibilidades de autodeterminación, entre otros, pudiendo derivar en una pérdida de la motivación y el interés por los estudios.

Después de revisar los principales elementos que surgen al analizar la CV de los adolescentes extranjeros, resulta de interés reflexionar sobre las diferencias entre los distintos grupos dentro de dicha muestra. En este sentido, llama la atención que las diferencias según sexo, titularidad de centro, edad y nivel educativo resultan menos significativas que las observadas en la muestra total. Así, entre los alumnos inmigrantes no existen diferencias significativas en la CV de hombres y mujeres, ni entre quienes asisten a centros públicos y concertados. Además, las diferencias según la edad de los participantes sólo son

significativas en las áreas Bienestar Emocional del enfoque subjetivo y en Bienestar Físico y Desarrollo Personal del objetivo, mientras que según el nivel educativo, la CV difiere de forma significativa únicamente en Bienestar Emocional del enfoque subjetivo.

Lo anterior puede deberse al tamaño y las características de la muestra de extranjeros, bastante inferior y con porcentajes algo diferentes a los que se dan en la muestra total (más mujeres, más estudiantes mayores y más alumnos de 1° de ESO que en el total), lo que podría incidir atenuando las diferencias encontradas previamente. Pero también es posible plantear que la desaparición de la mayoría de diferencias significativas encontradas entre los distintos grupos en la muestra total se deba a que el efecto de la migración influye de manera radical en la vida de los adolescentes extranjeros, tiñendo todas las áreas de sus vidas y haciendo que, más que el género, la edad o la titularidad del centro en el que estudian, lo que determine sus experiencias y la satisfacción que experimentan en sus vidas sea su condición de inmigrante en España. Esta hipótesis puede plantearse al considerar el enorme impacto que tiene el traslado de un país a otro en la vida de quienes emigran, influyendo en todas las áreas relevantes en las que el individuo se desenvuelve, y más aún en el caso de los adolescentes, que viven los múltiples cambios y la crisis de identidad propia de esta etapa, entre dos mundos: el de origen y el de destino. En cualquier caso, se requieren análisis más acabados para confirmar o rechazar esta hipótesis.

Adicionalmente, en la muestra de extranjeros también se analizaron las diferencias según la lengua materna y el tiempo de residencia en España de los estudiantes. En el primer caso, a pesar de que podría esperarse que quienes tenían como lengua materna el español pudieran dar cuenta de mayores niveles de satisfacción con sus vidas que quienes hablaban otro idioma, los resultados indican que las diferencias sólo son significativas en la dimensión Relaciones Interpersonales del enfoque subjetivo, a favor de los hispanohablantes. Lo anterior resulta de interés considerando que, tal como se planteó en el marco teórico revisado previamente, el desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela es considerada la principal fuente de dificultades a las que se enfrenta el sistema educativo para responder a las necesidades de los estudiantes extranjeros, lo cual lleva a que las administraciones pongan énfasis y amplios recursos en desarrollar programas que enseñen la lengua oficial a los estudiantes extranjeros. Sin embargo, los resultados aquí presentados dan cuenta que dicho conocimiento sólo implica una mayor satisfacción en el ámbito de las relaciones interpersonales (es evidente que la posibilidad de hacer amigos, compartir con otros y sentirse parte de un grupo aumentan si se habla la

misma lengua), pero en otras áreas tan importantes como el Desarrollo Personal, la Autodeterminación o la Integración en la Comunidad, el hablar castellano no facilita la situación del alumno extranjero. Así, a partir de estos datos conviene cuestionar el énfasis exclusivo en este ámbito de la educación del alumnado inmigrante, intentando buscar otros elementos que impliquen un apoyo integral a la inclusión de estos adolescentes en la sociedad española.

Por su parte, respecto a las diferencias entre los grupos según el tiempo de residencia en España, se destacan discrepancias significativas sólo en las áreas Desarrollo Personal y Relaciones Interpersonales del enfoque objetivo. A partir de esto, en primer lugar, resulta de interés señalar que en la mayoría de dimensiones, la experiencia de quien lleva sólo un año viviendo en España no difiere de manera importante respecto a quienes llevan 3, 5 o incluso más años en este país. Lo anterior podría indicar que el impacto del traslado y la llegada al lugar de destino no se modera con el paso de los años, y que la condición de inmigrante, sea cual sea el período de tiempo vivido en la nueva sociedad, determinará la satisfacción que se experimenta con la propia vida.

A pesar de lo anterior, resulta de interés analizar las áreas en las que sí existen diferencias, ambas desde el enfoque objetivo. En la primera de ellas, Desarrollo Personal, la tendencia es que la satisfacción disminuya con el paso de los años, haciendo que quienes lleven un período de tiempo más largo en el país de destino, tengan mayores probabilidades de haber repetido curso, obtengan resultados poco satisfactorios en las actividades que realizan, y lleven a cabo menos actividades que contribuyan a su desarrollo personal, que quienes llevan menos tiempo en este país. Así, aunque podría esperarse que las dificultades a las que se enfrentan los adolescentes inmigrantes en un primer momento fueran superadas a medida que pasa el tiempo, y que las acciones desarrolladas por las instituciones educativas les ayudaran a retomar sus aspiraciones en términos de desarrollo personal, los resultados indican lo contrario, evidenciando que la sociedad de destino no está siendo capaz de satisfacer las necesidades de estos menores en dicho ámbito. Lo anterior resulta relevante considerando lo que se ha señalado previamente respecto a la importancia que tiene esta dimensión en la vida de los jóvenes extranjeros, haciendo que el fracaso en ella tenga mayores repercusiones en términos de autoestima, autoconcepto, proyecciones personales, etc.

Por su parte, los resultados en el área Relaciones Interpersonales del enfoque objetivo dan cuenta de una evolución según el tiempo que los jóvenes llevan residiendo en España. Así, quienes llevan menos de un año en este país

evidencian un nivel de satisfacción relativamente elevado, lo que podría tener que ver, por un lado, con la posibilidad de mantener relaciones interpersonales a distancia a través de medios informáticos, mecanismos que, para los adolescentes resultan naturales, fáciles y accesibles. Lo anterior permitiría que, al menos al inicio, los jóvenes tuvieran la sensación de continuar en contacto con sus vínculos más cercanos en el país de origen. Por otra parte, la experiencia del traslado puede hacer que la familia se encuentre más unida al no contar con otros contactos a los que acudir, siendo necesario que cada uno de los miembros del grupo familiar busque en los demás el apoyo y la compañía que necesita para enfrentar las dificultades iniciales.

Sin embargo, la satisfacción en este ámbito disminuye de manera significativa entre quienes llevan 1 a 3 años en España. En este caso, podría plantearse que los adolescentes ya instalados en el país de destino comienzan a perder los contactos con las figuras significativas de sus lugares de origen y empiezan a vivir las dificultades para integrarse en la nueva sociedad. Algunos podrán ser víctimas del racismo y la discriminación, otros tendrán dificultades para establecer relaciones interpersonales debidas al desconocimiento de la lengua, y en algunos casos, la tensión familiar derivada del traslado podría llevar a conflictos al interior del núcleo familiar, con problemas intergeneracionales derivados de los proceso de aculturación que están experimentando los adolescentes. Todo lo anterior permite comprender el brusco descenso en el área Relaciones Interpersonales que experimentan los jóvenes extranjeros que llevan entre 1 y 3 años viviendo en España. Afortunadamente, los datos dan cuenta que dicha baja en las puntuaciones se revierte entre quienes llevan más de 3 años en este país, lo que permite ser optimista respecto a que los problemas en esta dimensión sí pueden ser superados a largo plazo, y que, con el paso de los años, los jóvenes inmigrantes lograrán establecer relaciones interpersonales satisfactorias en la nueva sociedad en la que viven.

En este escenario, y para terminar, cabe mencionar los resultados derivados del análisis de las puntuaciones inferiores de la muestra de extranjeros, según el tiempo que llevan viviendo en España. A partir de dichos datos se advierte que, al comparar la cantidad de estudiantes de cada grupo que obtienen puntuaciones bajo el percentil cinco, los adolescentes que llevan menos tiempo en el país de destino están sobre-representados (respecto a lo que se esperaría teóricamente) en las áreas Autodeterminación de ambos enfoques, Relaciones Interpersonales y en el Total de la escala subjetiva, así como en la puntuación total de la prueba (Escala subjetiva y objetiva). Lo anterior indicaría que, si bien en términos generales sólo hay diferencias significativas en dos de

las dimensiones estudiadas, en este grupo de jóvenes existen más probabilidades de encontrar casos de alumnos que no se sienten satisfechos en dichos ámbitos, y que por lo tanto, podrían necesitar intervenciones individualizadas que contribuyan a superar las dificultades iniciales. De esta manera, los resultados abren la posibilidad de identificar un grupo con mayor riesgo entre los jóvenes inmigrantes, pero esto requiere mayores análisis para confirmar o descartar la hipótesis planteada.

6 SOBRE LAS DIFERENCIAS EN CALIDAD DE VIDA ENTRE LA MUESTRA DE ADOLESCENTES ESPAÑOLES Y EXTRANJEROS

Luego de revisar los principales elementos que caracterizan la CV de adolescentes inmigrantes y autóctonos, resulta de interés detenerse para identificar y reflexionar respecto a las diferencias encontradas entre ambos grupos. En este escenario, lo primero que llama la atención es que en todas las dimensiones y en los totales de las escalas subjetiva y objetiva, así como en la puntuación general de la prueba, los estudiantes españoles obtienen puntuaciones más altas en CV que sus pares extranjeros, existiendo diferencias significativas prácticamente en todas las áreas (sólo en Bienestar Físico de ambos enfoques las diferencias no resultan estadísticamente significativas).

En primer lugar, y a modo general, es posible plantear que estos datos justifican la presente investigación en la medida que dan cuenta de un problema presente en el contexto educativo español, donde actualmente, más de un 12% de alumnos son inmigrantes. Así, el constatar una CV disminuida entre los adolescentes extranjeros respecto a la población autóctona indica que la idea de un sistema educativo que concibe al estudiante de manera integral, procurando su desarrollo global, la satisfacción de sus necesidades en todos los ámbitos, y su inclusión plena en la sociedad en la que vive, por el momento, no alcanza a hacerse realidad. De esta manera, queda de manifiesto que los esfuerzos de las administraciones educativas por responder a las necesidades de estos alumnos no están siendo tan efectivos como podría esperarse, y que es necesario revisar las acciones implementadas y buscar nuevas estrategias que contribuyan al logro de una educación plena y de calidad para todos los estudiantes.

Por otra parte, es posible analizar e intentar explicar el por qué de cada una de las dimensiones en las que los adolescentes extranjeros dan cuenta de resultados significativamente inferiores a los de los estudiantes autóctonos. Así,

por ejemplo, en el área Autodeterminación, la experiencia migratoria, muchas veces impuesta por los progenitores, podría generar en los jóvenes inmigrantes la sensación de no controlar sus vidas y estar sujetos a transformaciones repentinas, involuntarias y tan radicales como son el cambio de lugar de residencia y el alejamiento de las figuras significativas de la infancia. Asimismo, la vida en el lugar de destino puede resultar confusa, con un entorno ajeno y con normas, códigos y reglas sociales muchas veces incomprensibles, lo que podría sumarse a padres que tampoco se sienten en un escenario seguro y reconocible, necesitando aumentar el control sobre sus hijos. Todo lo anterior podría reducir las posibilidades de los adolescentes extranjeros de decidir sobre sus propias vidas y adquirir comportamientos autónomos propios de esta etapa del ciclo vital. Adicionalmente, y para los jóvenes que ya se encuentran instalados en la nueva sociedad, los problemas de integración, el bajo rendimiento (o incluso el fracaso) en el ámbito educativo, las experiencias de racismo o discriminación, entre otros elementos, podrían limitar la autodeterminación de estos adolescentes, reduciendo sus alternativas a futuro y planteándoles obstáculos que les impidan proyectarse como seres independientes y capaces de decidir sobre sus vidas.

Por su parte, en el área Bienestar Emocional, las diferencias significativas entre estudiantes españoles e inmigrantes puede explicarse por la experiencia traumática del traslado abordada en el marco teórico (separaciones familiares, alejarse de un entorno conocido para llegar a otro totalmente nuevo, conflictos y ajustes al interior de la familia, entre otros). Pero también porque el encuentro entre culturas que conlleva la condición de inmigrante requiere un proceso de aculturación, el cual puede resultar estresante y generar situaciones de marginación, discriminación, aislamiento, devaluación de la propia herencia cultural, etc. Todo lo anterior puede derivar en conflictos en el ámbito de la autoestima y el autoconcepto, generando inseguridad y una disminución de la satisfacción con la propia vida. Lo anterior resulta evidente cuando la principal diferencia en esta dimensión se da en el ítem “*Soy feliz*”, con los alumnos españoles significativamente más felices que los extranjeros.

En cuanto a la dimensión Bienestar Material, las diferencias significativas a favor de los alumnos españoles se dan en todos los ítems, tanto de la escala subjetiva como objetiva, lo cual es un reflejo de la situación de mayor vulnerabilidad social y económica a la que se enfrentan las personas inmigrantes. Así, los datos de la muestra expresan lo mismo que plantea la literatura sobre las condiciones socioeconómicas de los inmigrantes (Moreno y Bruquetas, 2011): en términos generales, los individuos extranjeros que viven en España tienen mayores tasas de desempleo, peores condiciones laborales y

salarios más bajos, todo lo cual les lleva a presentar tasas de pobreza notablemente más altas que la población autóctona.

Respecto al área Desarrollo Personal, las diferencias entre los resultados de alumnos españoles y extranjeros también son significativas a favor de los primeros en ambas escalas. Como ya se ha señalado previamente, el ámbito educativo es un área valorada por la población inmigrante, otorgándole una elevada importancia a los aprendizajes escolares y la formación académica. Sin embargo, en general, los resultados de estos alumnos son deficientes, con importantes índices de fracaso y/o abandono, lo cual podría influir en la percepción que ellos tienen de sus capacidades y competencias, así como en la proyección que hacen de sus oportunidades formativas y laborales. Lo anterior se ve reforzado porque, en muchos casos, el entorno alimenta estas percepciones, con expectativas disminuidas para estos alumnos, ofertas educativas diferenciadas, énfasis en las deficiencias y carencias, etc. En este sentido, Gómez Vela y colaboradores (2007) hacen referencia a la importancia de mejorar la visión que los alumnos tienen de su trabajo escolar y de la consideración que los profesores tienen de ellos como un elemento que contribuiría a mejorar su rendimiento académico y sus posibilidades a futuro.

A todo lo anterior se suma un escaso desarrollo de actividades significativas fuera del ámbito estrictamente escolar, puede ser por falta de inclusión en la comunidad y desconocimiento de las opciones existentes, o por dificultades socioeconómicas que impiden que estos jóvenes puedan plantearse su participación en ellas. Así, al escaso éxito académico se suma la ausencia de alternativas que permitan un desarrollo personal en otros ámbitos.

En relación con el área Integración en la Comunidad, la condición de inmigrante puede afectar las posibilidades de acceder y participar en la comunidad en la que se vive debido a prejuicios (tanto de extranjeros como de autóctonos) y situaciones de discriminación, dificultades para comprender el modo en que funciona la nueva sociedad y para acceder a los servicios e instancias que en ella se generan. En este sentido, en los últimos años, en España ha crecido el rechazo hacia la población inmigrante, lo cual ha estado motivado por el importante y rápido aumento de extranjeros en este país, pero también por las dificultades que enfrenta la población autóctona derivadas de la crisis económica que vive dicho Estado (Moreno y Bruquetas, 2011). A partir de lo anterior, la presencia, aceptación y valoración de la población inmigrante dentro de la comunidad española resulta compleja, lo que podría explicar que los

adolescentes extranjeros se sientan significativamente menos satisfechos en este ámbito que los jóvenes españoles.

La última dimensión que da cuenta de diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes autóctonos e inmigrantes es Relaciones Interpersonales, donde se valora básicamente la existencia de vínculos relevantes con la familia, amigos y compañeros, así como contar con una red de apoyo cercana, relativamente amplia y en la que sea posible vivir experiencias significativas. Evidentemente, en el caso de los adolescentes inmigrantes esta área va a verse afectada por las separaciones que viven respecto a los vínculos de la infancia en su país de origen, las posibles separaciones y tensiones familiares producto de la propia migración, las experiencias de discriminación y aislamiento en la sociedad de destino, las dificultades con el idioma y las diferencias culturales relativas a las relaciones sociales, etc.

Finalmente, las diferencias en todas estas áreas llevan a que, en términos globales, la CV de los adolescentes extranjeros y autóctonos difiera significativamente, con puntuaciones más bajas entre los extranjeros. Pero además, al revisar la representación que tienen los estudiantes españoles e inmigrantes entre las puntuaciones más bajas de la muestra se advierte que, prácticamente en todas las áreas, en los totales por escala y en la puntuación global de la prueba, los jóvenes extranjeros están significativamente sobre-representados en los resultados bajo el percentil cinco (sólo en las dimensiones Bienestar Emocional del enfoque subjetivo y en Integración en la Comunidad del objetivo, la mayor presencia de alumnos inmigrantes no resulta significativa). Lo anterior indica que esta población presenta mayor riesgo de manifestar insatisfacción respecto a los diferentes ámbitos de sus vidas, lo cual es un dato a tener en cuenta para desarrollar programas que contribuyan a detectar las dificultades por las que puedan estar atravesando los jóvenes y así intervenir en su mejora. Considerando la vulnerabilidad propia de esta etapa del ciclo vital derivada de los profundos cambios que los adolescentes atraviesan, el contar con indicadores que orienten respecto a los grupos de mayor riesgo y que permitan identificar las áreas con más dificultades, resulta en extremo útil y beneficioso para prevenir las posibles consecuencias negativas.

CAPÍTULO IX: CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Como último apartado de este trabajo, se presentan las Conclusiones Generales y las Sugerencias derivadas de él, tanto en lo que respecta a las posibles intervenciones que pueden llevarse a cabo desde el ámbito educativo para mejorar la CV de los adolescentes inmigrantes, como en lo relativo a investigaciones y estudios a futuro que pueden fundamentarse en los hallazgos realizados.

1 CONCLUSIONES GENERALES

La presente investigación tuvo dos objetivos fundamentales. En primer lugar, se pretendió elaborar y validar un instrumento de evaluación de la Calidad de Vida dirigido a estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, el cual proporcionara información completa respecto a la satisfacción que experimentan los adolescentes en los ámbitos relevantes de sus vidas. A partir de los resultados presentados, es posible señalar que dicho objetivo ha sido alcanzado, en la medida que uno de los productos de este estudio es el “Cuestionario de Calidad de Vida para adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria”, escala que ha demostrado un grado de confiabilidad y validez aceptables, lo que permite que los resultados obtenidos en su utilización con población adolescente aporten información relevante respecto al nivel satisfacción que los jóvenes experimentan con sus vidas desde una mirada subjetiva y objetiva.

El segundo objetivo general de la tesis tuvo que ver con aportar en la atención educativa de los adolescentes inmigrantes extranjeros escolarizados en Centros de Educación Secundaria Obligatoria de Salamanca, proporcionando áreas de intervención en la mejora de su Calidad de Vida. Este objetivo también puede considerarse conseguido, pues a partir del estudio desarrollado se ha logrado conocer el grado de bienestar subjetivo y objetivo en las distintas dimensiones del constructo, así como las atribuciones valóricas otorgadas a cada área. Lo anterior, tanto para jóvenes inmigrantes como autóctonos, pudiéndose detectar diferencias significativas entre ambos grupos, las cuales orientan las intervenciones a futuro en materia de atención a la diversidad del alumnado extranjero.

Respecto a las hipótesis planteadas inicialmente, antes de analizar la confirmación o rechazo de cada una de ellas, resulta necesario hacer referencia al carácter exploratorio del presente trabajo, lo cual lleva a que las hipótesis que en él se formularon sean extremadamente amplias y en muchos casos, poco específicas. Lo anterior, se fundamenta en la inexistencia de estudios previos que evalúen la CV de los adolescentes inmigrantes en el contexto español, lo cual influyó en que no se contara con información contundente para plantear hipótesis con un mayor grado de concreción. Así, a raíz de la naturaleza exploratoria de esta investigación, las hipótesis enunciadas fueron amplias y globales, lo que lleva a que a la hora de analizar su confirmación, en muchos casos, éstas sean ratificadas y/o rechazadas de manera parcial.

En este escenario, respecto a la primera hipótesis referida a que la Calidad de Vida (CV) objetiva y subjetiva de los adolescentes, inmigrantes y autóctonos, daría cuenta de una elevada satisfacción (puntuaciones más cercanas al máximo que al mínimo en las diferentes escalas), es posible decir que, en términos generales, ha sido confirmada. Tanto entre los jóvenes españoles como entre los extranjeros, los resultados evidencian un alto nivel de satisfacción con sus vidas en todos los ámbitos relevantes en los que se desenvuelven, existiendo, sin embargo, casos puntuales de baja satisfacción que podrían indicar la necesidad de intervenciones individualizadas.

Respecto a la segunda hipótesis, relativa a que existirían diferencias significativas en la evaluación de la CV de los adolescentes entre las escalas subjetiva y objetiva, fue confirmada parcialmente. Lo anterior, porque en la mayoría de dimensiones y en los totales de cada escala se detectaron diferencias significativas entre las puntuaciones medias obtenidas según correspondían al enfoque subjetivo u objetivo, existiendo sólo un área (Bienestar Emocional), donde la diferencia entre las medias no fue estadísticamente significativa. De esta manera, se concluye que la información obtenida al evaluar la CV desde uno de los enfoques es distinta a la conseguida mediante la evaluación del otro, lo cual pone en evidencia la necesidad de abordar ambas perspectivas a la hora de investigar sobre la CV de los sujetos.

En relación con la hipótesis relativa a que el género de los adolescentes influiría en su CV, evidenciándose mayor satisfacción en los varones y menor bienestar en las mujeres, también puede ser confirmada de manera parcial. Lo anterior, porque en la mayoría de dimensiones de CV los hombres dan cuenta de niveles más altos de satisfacción que las mujeres, pero dichas diferencias no siempre son estadísticamente significativas. Asimismo, existe un área del

enfoque objetivo (Relaciones Interpersonales) donde esta hipótesis debe ser rechazada pues las mujeres dan cuenta de resultados significativamente superiores a los de los varones.

En cuanto a la hipótesis sobre la correlación negativa entre edad/nivel educativo y la CV en los adolescentes, es posible señalar que ha sido parcialmente confirmada. Así, respecto a la edad, los adolescentes de edades inferiores (entre 11 y 14 años) obtienen puntuaciones significativamente más altas en las escalas subjetiva y objetiva, y en el cuestionario total, que los participantes mayores (entre 15 y 18 años), pero esta tendencia no se da en todas las áreas, existiendo dos dimensiones de la escala subjetiva (Relaciones Interpersonales y Autodeterminación) en las que los jóvenes mayores se muestran significativamente más satisfechos que los menores. Por su parte, en lo que concierne a las diferencias según el nivel educativo de los participantes, los resultados son similares a los obtenidos al comparar a los estudiantes según su edad (mayor satisfacción en los adolescentes de cursos inferiores, excepto en la dimensión Relaciones Interpersonales del enfoque objetivo), lo que lleva a que también en este caso, la hipótesis formulada al inicio de la investigación sea parcialmente confirmada.

Respecto a la quinta hipótesis, referida a que las variables género, edad y nivel educativo influyen en la CV de los adolescentes inmigrantes de la misma manera que en la población general, es posible decir que, en general, ésta ha sido rechazada. Lo anterior porque, en la muestra de estudiantes extranjeros, las diferencias según sexo, edad y nivel educativo, en la mayoría de casos no resultan estadísticamente significativas.

En relación con la sexta hipótesis, donde se planteaba que la titularidad del centro al que asisten los adolescentes inmigrantes se relacionaría de manera significativa con su CV, siendo significativamente menor la CV en los alumnos de institutos públicos, es posible decir que no se confirma, ya que no existen diferencias significativas entre los jóvenes extranjeros que asisten a centros públicos y concertados.

Por su parte, la séptima hipótesis referida a que la lengua materna de los adolescentes extranjeros correlacionaría con su CV en todas las dimensiones, siendo significativamente mayor la CV entre los jóvenes que tenían como lengua materna el castellano, ha sido mayormente rechazada. Lo anterior debido a que las diferencias sólo son significativas en la dimensión Relaciones Interpersonales del enfoque subjetivo, a favor de los hispanohablantes. En el resto de áreas evaluadas no existen diferencias estadísticamente significativas entre los

estudiantes inmigrantes que tienen como lengua materna el castellano de quienes poseen otra lengua materna.

Respecto a la octava hipótesis relativa a que el tiempo de residencia en España influiría de manera significativa en la CV de los adolescentes inmigrantes, haciendo que a mayor tiempo de residencia en el nuevo país, mayores sean las puntuaciones en CV, también ha sido rechazada en la mayoría de dimensiones evaluadas. Así, es posible señalar que, excepto en el área Relaciones Interpersonales del enfoque objetivo, la CV de los adolescentes extranjeros que llevan sólo un año viviendo en España no difiere de manera significativa respecto de quienes llevan tres, cinco o incluso más años en este país. Y más aún, en el área Desarrollo Personal del enfoque objetivo, se advierten diferencias significativas pero en sentido inverso al esperado, es decir, los jóvenes inmigrantes que llevan más años viviendo en España obtienen resultados inferiores que quienes llevan menos tiempo residiendo en este país.

Por su parte, respecto a la hipótesis referida a que los adolescentes inmigrantes presentarían puntuaciones significativamente inferiores en todas las dimensiones de CV evaluadas respecto a los adolescentes autóctonos, se confirma prácticamente en todas las áreas, tanto desde el enfoque subjetivo como objetivo (sólo en Bienestar Físico de ambas escalas las diferencias no son estadísticamente significativas). Como se señaló en el apartado de Discusión, estos datos justifican la presente investigación y evidencian un problema importante en la atención educativa del alumnado inmigrante, siendo necesario desarrollar intervenciones orientadas a mejorar la CV de estos adolescentes, las cuales, si surgen desde un enfoque inclusivo e intercultural, irán en beneficio de toda la comunidad educativa y de la sociedad en general.

Para terminar este apartado, conviene señalar a modo de síntesis, las principales conclusiones del presente estudio:

- Se concluye con un instrumento de evaluación de la Calidad de Vida dirigido a los adolescentes, el cual ha demostrado una validez y confiabilidad aceptables para esta población.
- En términos generales, se constata una Calidad de Vida satisfactoria en la población adolescente, aunque con diferencias significativas según el sexo, la edad, el nivel educativo y la titularidad del centro al que asisten los participantes.
- Respecto a los adolescentes extranjeros, se plantea que el Modelo de Calidad de Vida resulta idóneo para abordar su situación, en la medida que

proporciona una visión completa y global de las vivencias de estos alumnos, permitiendo identificar las áreas que requieren atención y las fortalezas desde las que es posible intervenir.

- Se evidencian diferencias significativas entre la Calidad de Vida de los adolescentes españoles y extranjeros, con menores niveles de satisfacción entre éstos últimos prácticamente en todas las áreas evaluadas.
- Las estrategias de intervención desarrolladas hasta el momento para una inclusión educativa exitosa de los adolescentes extranjeros en la sociedad receptora no están siendo efectivas, lo cual puede vincularse a la confusión existente en España respecto al modelo educativo de atención a la diversidad. Así, mientras se promueve un enfoque inclusivo e intercultural, las acciones desarrolladas se basan más en estrategias compensadoras, asimiladoras y/o, abiertamente marginadoras.
- Los adolescentes extranjeros podrían llegar a constituirse en un grupo de riesgo, en la medida que se encuentran sobre-representados en las puntuaciones inferiores de todas las dimensiones de Calidad de Vida. Lo anterior se asocia a síntomas depresivos, soledad, estrés, ansiedad y afecto negativo, dificultades para enfrentar los desafíos propios de esta etapa del ciclo vital y puede llevarlos a vincularse en conductas tales como consumo de drogas, embarazos no deseados, comportamientos violentos, etc.
- Resulta fundamental desarrollar estrategias de intervención desde el ámbito educativo, principal instancia de encuentro entre los individuos extranjeros (y sus familias) y la comunidad receptora. Dichas estrategias deben apuntar a satisfacer las necesidades educativas de estos alumnos desde una mirada integral, y al mismo tiempo, trabajar por un cambio que apunte hacia una sociedad más democrática, inclusiva y respetuosa de las diferencias. A continuación se presentan algunas sugerencias que apuntan hacia estos objetivos.

2 SUGERENCIAS EN TORNO A LAS POSIBILIDADES DE INTERVENCIÓN DESDE EL ÁMBITO EDUCATIVO

Después de señalar las principales conclusiones del presente estudio, resulta necesario plantear de qué manera el sistema educativo puede aprovechar la información recogida y desarrollar programas e intervenciones que

contribuyan a mejorar la CV de los adolescentes inmigrantes. Sin embargo antes de ello, es necesario contextualizar desde dónde surge la necesidad de que las instituciones educativas respondan a las necesidades de los estudiantes que van más allá de los meros contenidos y resultados académicos.

En primer lugar, es necesario señalar que esta investigación parte de una visión de la educación que pone énfasis en su carácter integral, es decir, que concibe al individuo como un todo y que busca que se desarrolle de manera plena y global, lo que implica abordar su bienestar general (Clouder, 2008; Fernández-Berrocal, 2008; Schalock y Verdugo, 2003). Esta educación integral, en el caso de los alumnos extranjeros y, especialmente, entre quienes recién se incorporan a la nueva sociedad, resulta fundamental, pues para ellos, la institución educativa se constituye en la primera instancia formal de contacto con su nuevo entorno. Así, si la escuela realmente busca el bienestar integral de sus alumnos, deberá abordar la situación social y emocional que viven los estudiantes extranjeros, intentando satisfacer sus necesidades en dichos ámbitos.

Asimismo, y siguiendo los planteamientos educativos más actuales en materia de atención a la diversidad, el presente trabajo se fundamenta en una visión inclusiva de la enseñanza, a partir de la cual se pone énfasis en las experiencias personales de los estudiantes, intentando satisfacer las necesidades de cada uno, no sólo en términos académicos, sino también respecto a objetivos sociales y afectivos. Estos planteamientos educativos tienen estrecha relación con el modelo de educación intercultural, concebido como el más adecuado para responder a los requerimientos de los estudiantes inmigrantes, pero también para desarrollar en la sociedad en general, competencias que permitan a todos vivir en entornos culturalmente diversos, donde cada individuo tenga derechos y espacios para la participación.

En este escenario, el modelo de CV ha resultado idóneo para la presente investigación, en la medida que permite evaluar las necesidades de las personas y la satisfacción que experimentan con sus vidas abordando todos los ámbitos en que se desenvuelven, lo cual permite contar con información relevante para la mejora de sus condiciones de vida. Así, a partir de los resultados obtenidos mediante la evaluación de la CV de los estudiantes inmigrantes, es posible plantear algunas líneas de intervención que orienten las acciones a futuro.

En este sentido, como medida fundamental y de carácter global, surge como principal propuesta el que, tanto en el territorio español, como específicamente en Castilla y León, desde la administración general, y

particularmente desde el ámbito educativo, se adopte de manera firme y enfática un paradigma inclusivo e intercultural, y que éste sea llevado realmente a la práctica y no se quede en meras buenas intenciones. Lo anterior, ya que en el marco teórico revisado se constatan las diferencias entre los principios y propuestas inclusivas de la administración y lo que realmente ocurre, existiendo múltiples intervenciones basadas en la segregación, la marginación y la asimilación, en las que el “valor” de la diferencia tiende a ser visto más como una dificultad que es necesario “compensar”. De esta manera, resulta urgente que los planteamientos actuales en materia educativa sean adoptados y puestos en práctica por todo el sistema para lograr una atención de calidad para todos los alumnos (inmigrantes y autóctonos), donde se respeten las diferencias de cada uno y se desarrollen sus capacidades.

A partir de lo anterior, es fundamental preparar a los equipos directivos y al profesorado, principales actores en la implementación de una educación inclusiva, porque son quienes primero deben cambiar la manera de ver y sentir la educación para que realmente se produzcan cambios. Así, se requiere que estas figuras creen firmemente en el modelo inclusivo e intercultural para que se comprometan en la organización de centros flexibles que permitan adaptarse a las diversas situaciones y características del alumnado. Al mismo tiempo, resulta fundamental que los docentes reconozcan su papel crucial en la atención de todos los estudiantes y no sólo de los que cumplen con el perfil de alumno “normal” para que, mediante un trabajo colaborativo y donde todos participen (alumnos, familia, profesores, directivos, comunidad), se favorezca el desarrollo del alumnado en su conjunto, con altas expectativas para todos y los apoyos que sean necesarios en cada caso para el logro de las máximas potencialidades. Y en este escenario, es preciso que los docentes cuenten con la formación y las herramientas necesarias para llevar a cabo su labor, que sus conocimientos sean actualizados y que puedan acceder a recursos en los que encuentren la ayuda y los apoyos necesarios para no sentirse solos y desvalidos ante la tarea que se les plantea.

Por otra parte, también se requiere mayor participación del resto de la comunidad: los propios alumnos, las familias, el entorno. Si lo que se busca es responder a las necesidades de los estudiantes extranjeros de manera inclusiva e intercultural, es necesario incorporar a la comunidad, crear redes, conectarse. Sólo de esta manera será posible desarrollar una actitud inclusiva y de respeto a la diversidad en todo el entorno, generar lazos entre familias autóctonas e inmigrantes, desarrollar instancias de encuentro, así como espacios para conocerse y valorar lo que cada uno aporta. Un clima escolar que fomente y

valore la participación de las familias (autóctonas e inmigrantes) más allá de la mera información a los progenitores sobre el desempeño de sus hijos, que reconozca la importancia de la visión de los propios estudiantes en su proceso educativo, y que se conecte con la realidad en la que está inserto, resulta fundamental para crear una comunidad comprometida, vinculada y donde todos sientan que pueden aportar. Para esto, la institución educativa tiene que ser vista por los miembros de la comunidad como un espacio propio, positivo, de encuentro, un recurso valioso en la comunidad, y no como una entidad ajena, dedicada a exigir y evaluar, sin considerar las particularidades del individuo que tiene enfrente.

Después de plantear estas tres propuestas de carácter global, es posible señalar una serie de medidas concretas basadas en un modelo inclusivo e intercultural que pueden ayudar en la atención educativa del alumnado inmigrante, pero también del alumnado en general. Para esto, a modo de organizar dichas iniciativas, a continuación se presenta la Tabla 58, en la cual se han vinculado las distintas líneas de intervención a las diferentes dimensiones que plantea el modelo de CV, como una forma de responder de manera “directa” a las necesidades que los alumnos extranjeros plantean en los diversos ámbitos de sus vidas. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que, en muchas ocasiones, el desarrollo de una estrategia determinada influirá no sólo en el área para la cual ha sido propuesta, sino también en el resto de dimensiones; o que el progreso en un ámbito contribuirá en la satisfacción de necesidades en otras dimensiones; todo lo cual favorecerá una mejora global del bienestar de todos los estudiantes.

Tabla 58: Propuestas de intervención para la atención educativa del alumnado (extranjero y autóctono), según dimensiones de CV

Dimensión	Propuestas
Autodeterminación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Considerar las opiniones de los propios estudiantes (inmigrantes y autóctonos), incorporar sus percepciones, consultar lo que ellos sienten, sus necesidades y las propuestas de mejora que puedan plantear. De esta forma es posible desarrollar una comprensión más profunda de la situación, contactarse con la experiencia de cada uno y, a partir de ello, desarrollar intervenciones realmente dirigidas a las dificultades presentes. Con esto, se reconoce y se valida la visión de mundo que tienen los alumnos, y al mismo tiempo, se fortalece su compromiso con las medidas adoptadas. ▪ Favorecer la autodeterminación de los estudiantes inmigrantes mediante la orientación en el nuevo entorno (entregando información, contactos, datos, etc.) para que los alumnos conozcan sus alternativas académicas, laborales, sociales, recreativas, etc. todo lo cual les permitirá sentirse más capaces de tomar sus decisiones de manera informada y autónoma.
Bienestar Emocional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Resulta fundamental la acogida inicial de los estudiantes porque en muchos casos será el primer encuentro del alumno y su familia con el nuevo entorno, pudiendo facilitar o dificultar la inclusión y la satisfacción futura. Así, es necesario asegurar un clima de no discriminación de ningún tipo, proporcionar seguridad respecto a que pueden confiar y sentirse valorados como personas, de manera incondicional, en el entorno escolar en el que se encuentran. ▪ Fomentar el desarrollo de una identidad positiva y una autoestima y autoconcepto sólidos en cada uno de los alumnos, los cuales, en el caso de los inmigrantes, puedan estar formados por elementos valiosos y reconocidos, tanto de la cultura de origen como de la de destino. ▪ Proporcionar espacios para que los alumnos y profesores puedan conocer a los estudiantes recién llegados, escucharlos y sentirlos como seres únicos y no como representantes de los prejuicios e ideas preconcebidas que se tienen sobre una determinada cultura de origen.
Bienestar Físico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La institución educativa puede constituirse en nexo que proporcione orientación a las familias recién llegadas respecto al acceso a la asistencia sanitaria en el nuevo entorno y la manera de conseguirla. ▪ Asimismo, y dentro de los objetivos de la educación integral, la escuela es un espacio que permite la entrega de información y el fomento de conductas saludables, así como la detección e intervención ante comportamientos de riesgo vinculados a la salud.
Bienestar Material	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los centros educativos pueden orientar a las familias inmigrantes (y autóctonas) respecto a las ayudas sociales existentes, a qué subvenciones pueden acceder, que instituciones pueden apoyarlas, etc. En el caso de personas extranjeras, la sola información respecto a dónde acudir es fundamental para tener acceso al sistema y poder optar a las prestaciones que existen.

Tabla 58: Propuestas de intervención para la atención educativa del alumnado (extranjero y autóctono), según dimensiones de CV (Continuación)

Dimensión	Propuestas
Desarrollo Personal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es imprescindible que los docentes tengan altas expectativas de todos sus alumnos, y en el caso particular de los estudiantes extranjeros, el que los profesores les transmitan confianza en sus capacidades, que los estimulen para ponerse metas y lograrlas, que incentiven sus inquietudes y que los motiven a superar las dificultades propias de la migración, ayudará a que estos alumnos se sientan capaces y enfrenten los desafíos con optimismo y seguridad en sí mismos.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es importante que los docentes se comprometan con el progreso educativo de todos los estudiantes, y no deleguen en los profesores de apoyo la educación de los alumnos con determinadas dificultades. Para esto, es fundamental acabar con las prácticas segregadoras (grupos de compensación educativa, aulas de enlace, etc.), y en vez de ellas, fomentar el acompañamiento que pueden brindar los profesores de apoyo al propio docente para que éste logre el desarrollo de todos sus alumnos. Las prácticas segregadoras pueden constituirse en el inicio de oportunidades formativas diferenciadas que contribuyan a la marginación posterior de los estudiantes, ya sean extranjeros o autóctonos.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es necesario que los docentes trabajen en el currículo y los contenidos a tratar con el alumnado. En este sentido, es necesario que se les forme para realizar las adecuaciones necesarias en la organización y en el currículo que permitan atender a todos los alumnos, fomentando el máximo desarrollo de las capacidades de cada estudiante. Asimismo, es necesario que los profesores puedan analizar los contenidos educativos de manera crítica, para que sean capaces de identificar temáticas discriminadoras y etnocéntricas, y, que al mismo tiempo, trabajen en la incorporación de nuevos temas y visiones diversas de la realidad, acercando los aprendizajes a las vidas de los estudiantes. En este sentido, la revisión del currículum y los contenidos debe llevar a que se consideren las diferencias de los estudiantes como oportunidades y fuentes de enriquecimiento, y no como carencias que deben ser compensadas. Lo anterior contribuirá a que todos los alumnos puedan apropiarse de los contenidos, interesarse en ellos y sentir que son capaces de aportar desde nuevos puntos de vista.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Poner énfasis en actividades curriculares y extracurriculares que vayan más allá de lo estrictamente académico. Así, es necesario que la escuela valore y fomente actividades que resulten significativas para los alumnos y que contribuyan a su desarrollo personal en el amplio sentido, es decir, acciones vinculadas a las artes, el deporte, las relaciones sociales, el compromiso con la comunidad, etc. Todo lo anterior ayudará, por un lado, a que la escuela se convierta en un espacio significativo para los alumnos, y al mismo tiempo, fomentará el desarrollo integral de todos los estudiantes.

Tabla 58: Propuestas de intervención para la atención educativa del alumnado (extranjero y autóctono), según dimensiones de CV (Continuación)

Dimensión	Propuestas
Integración en la Comunidad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las instituciones educativas, como primera instancia de encuentro entre los alumnos inmigrantes (y sus familias) y la nueva sociedad, puede constituirse en una fuente de orientación e información respecto a la comunidad en la que los extranjeros se están incorporando. Así, una forma en que la institución educativa puede responder a las necesidades vinculadas a este ámbito es proporcionando datos a los estudiantes extranjeros y sus familias respecto a la manera en que funciona y se organiza el barrio, la ciudad, el sistema educativo y sanitario, etc., así como los recursos existentes en el entorno. Toda esta información permitirá a los inmigrantes una mayor inclusión y participación en la comunidad y les ayudará a sentirse menos desorientados en una realidad ajena y extraña. ▪ Adicionalmente, si la escuela trabaja desde un paradigma inclusivo e intercultural, la comunidad en la que está inserta se verá beneficiada en la medida que se desarrollarán en sus miembros valores democráticos y antirracistas, se valorarán las diferencias y se aprenderá a enriquecerse de la diversidad de sus miembros. Todo lo anterior ayudará a la inclusión y participación de las personas inmigrantes, pero no sólo de ellas, sino de cada uno de los individuos que componen la comunidad.
Relaciones Interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La escuela debe valorar y fomentar la creación de redes sociales positivas entre sus miembros (la amistad entre sus estudiantes, el establecimiento de relaciones significativas entre profesores y alumnos, profesores y familias, alumnos y sus padres, etc.). La formación de vínculos importantes con otros resulta fundamental para que cualquier individuo se sienta feliz, seguro y valioso (Bramston, et al., 2005; Cummins y Lau, 2004), y más aún durante la adolescencia, momento en que las figuras de apego (familia, grupo de pares, profesores) tienen un rol fundamental en el desarrollo del autoconcepto y de una identidad segura. Así, la escuela debe trabajar para satisfacer la necesidad de vinculación propia de los seres humanos, para lo cual es necesario evitar las segregaciones y separaciones de los alumnos, fomentar el contacto entre compañeros mediante el trabajo colaborativo y las agrupaciones flexibles, abordar temas relativos a la resolución de conflictos, asegurar un clima escolar en donde todos se sientan respetados y seguros, potenciar el trabajo tutorial de los profesores para que puedan desarrollar vínculos estrechos con los estudiantes y sus familias, etc.

3 SUGERENCIAS RESPECTO A FUTURAS INVESTIGACIONES

Para terminar, es necesario hacer referencia a las líneas de investigación que se abren a partir del presente estudio, considerando las limitaciones de dicha investigación y los nuevos enfoques surgidos desde los resultados obtenidos.

En primer lugar, y considerando las limitaciones del trabajo presentado, resulta imprescindible mencionar algunos elementos relativos a la metodología que deberían ser tomados en cuenta en el futuro. Así, a partir de las características de la muestra, es posible señalar la necesidad de ampliarla en términos de territorio geográfico representado (ya que sólo se ha contado con estudiantes de Salamanca Capital); y de número, especialmente en el caso de los estudiantes inmigrantes, donde resultaría interesante contar con mayor participación de adolescentes de diversos orígenes para poder comparar los resultados entre ellos.

Adicionalmente, también resultaría de interés intentar una investigación con una muestra escogida de forma aleatoria, lo cual puede ser complejo considerando la necesidad de contar con una importante representación de estudiantes extranjeros. Sin embargo, la manera en que se ha accedido a los alumnos inmigrantes podría haber influido en los resultados. Así por ejemplo, el que un determinado establecimiento decidiera formar parte de un estudio relativo a la CV de sus estudiantes podría estar dando cuenta de un importante interés por el bienestar de sus alumnos, lo cual podría contribuir a que dichos estudiantes evidenciaran niveles de CV más altos que los de los alumnos de otros establecimientos. Asimismo, el que se contactara sólo a los establecimientos con alto porcentaje de alumnado inmigrante también pudo haber determinado en cierta medida los resultados (por ejemplo, pueden ser centros “gueto” con alta representación de adolescentes marginados, con dificultades sociales y académicas, etc.), lo que a su vez pudo influir en que no se contara con información de los estudiantes inmigrantes que se encuentran insertos en centros donde son una rara excepción, lo que plantea preguntas que, en este estudio, quedan sin respuesta (como por ejemplo, ¿se les discrimina más por ello?, ¿se les integra más fácilmente?).

A partir de lo anterior, con una muestra más amplia y aleatoria sería posible superar algunas limitaciones de la presente investigación y contar con nueva información que enriquezca el análisis de la situación de los estudiantes extranjeros en España.

Por otra parte, también se deben tener en cuenta las limitaciones del instrumento, un cuestionario diseñado específicamente para este estudio, basado en investigaciones previas, pero en el cual se han utilizado estrategias innovadoras para la obtención de información, las que requieren ser analizadas mediante nuevos estudios para continuar confirmando su capacidad de entregar información válida (por ejemplo, y como ya se señaló previamente, mediante

investigaciones que efectivamente incorporen la visión de los otros significativos sobre la CV de los adolescentes). Asimismo, como se señaló en la Discusión, se sugiere realizar algunas modificaciones en el cuestionario desarrollado (básicamente, cambios en la formulación de algunos ítems) y continuar evaluando la validez y confiabilidad del instrumento en diferentes circunstancias.

En cualquier caso, resulta destacable el desarrollo de este instrumento, el cual, como ya se ha señalado, aporta una mirada global de la CV de los adolescentes, permitiendo identificar las áreas con mayores dificultades y las fortalezas desde las que es posible intervenir. A partir de lo anterior y poniendo atención en los individuos que obtienen las puntuaciones más bajas, resultaría de interés desarrollar un estudio en el que se profundizara en la situación de dichos jóvenes para determinar si este instrumento realmente se constituye en una herramienta de detección de situaciones de riesgo en las que es preciso intervenir, en cuyo caso, el aporte de la escala desarrollada se ampliaría enormemente.

Continuando con las sugerencias para investigaciones a futuro, es posible plantear la necesidad de profundizar en los hallazgos del presente estudio. Lo anterior, considerando que la información obtenida constituye sólo un comienzo en el que se han identificado importantes diferencias en la CV de adolescentes inmigrantes y autóctonos, a partir de las cuales, es posible hipotetizar diversas explicaciones. Sin embargo, el paso siguiente es confirmar o rechazar dichas interpretaciones, para lo cual, y tal como se ha señalado previamente, se sugiere la utilización de una metodología cualitativa (por ejemplo grupos de discusión o entrevistas en profundidad) donde sea posible abordar los resultados obtenidos hasta el momento junto a los propios protagonistas: los adolescentes inmigrantes, sus profesores, sus compañeros autóctonos, sus familias. Lo anterior coincide con los planteamientos surgidos desde el propio modelo de CV donde se hace referencia a la necesidad de un pluralismo metodológico que permita obtener información amplia y completa sobre el bienestar de los sujetos. Pero además, el abordaje de las dificultades asociadas a la condición de inmigrantes, involucrando a los propios actores implicados, proporcionará espacios de reflexión y permitirá la búsqueda de soluciones en conjunto, comprometiendo a los propios protagonistas en las intervenciones que se pongan en marcha.

Finalmente, también es posible plantear la posibilidad de desarrollar estudios donde se analice la CV de los adolescentes inmigrantes considerando diferentes modelos educativos de atención a la diversidad (por ejemplo, jóvenes

extranjeros en aulas de adaptación con otros que hayan sido incorporados al sistema educativo inmediatamente en sus aulas de referencia, recibiendo los apoyos necesarios para su inclusión en ese entorno), o en diversos momentos (antes y después de implementar acciones inclusivas). Lo anterior proporcionará información relevante respecto a las líneas de acción a seguir y cuáles de ellas aportan los mejores resultados para responder a las necesidades de estos estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aberastury, A. (1991). *La Adolescencia Normal: Un Enfoque Psicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós.
- Achotegui, J. (2000). Los duelos de la migración: una perspectiva psicopatológica y posicosocial. En E. Perdiguero y J. M. Comelles (Eds.), *Medicina y Cultura* (pp. 88-100). Barcelona: Bellaterra.
- Adelman, H., Taylor, L. y Nelson, P. (1989). Minors' dissatisfaction with their life circumstances. *Child Psychiatry and Human Development*, 20, 135-147.
- Ainscow, M. (1999). Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: Algunos retos y oportunidades. En M. A. Verdugo y F. B. Jordán de Urríes (Eds.), *Hacia una nueva concepción de la discapacidad* (pp. 15-37). Salamanca: Amarú.
- Aja, E. (2000). La regulación de la educación de los inmigrantes. En E. Aja, F. Carbonell, C. Ioé, J. Funes y I. Vila (Eds.), *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos* (Vol. 1). Barcelona: Fundación la Caixa.
- Aja, E., Carbonell, F., Colectivo Ioé, Funes, J. y Vila, I. (2000). *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: Fundación "la Caixa".
- Alegre, M. A. (2008). Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático? *Revista de Educación*, 345, 61-82.
- Alonso, P. (2005). Discrepancia entre padres e hijos en la percepción del funcionamiento familiar y desarrollo de la autonomía adolescente. Trabajo no publicado. Tesis para optar al grado de Doctor. Universidad de Valencia.
- Alriksson-Schmidt, A. I., Wallander, J. y Biasini, F. (2007). Quality of Life and Resilience in Adolescents with a Mobility Disability. *Journal of Pediatric Psychology*, 32(3), 370-379.
- Altarejos, M. (2003). La equidad: Fundamento ético para una educación intercultural. *ESE: Estudios sobre Educación*, 5, 173-180.
- Álvarez, P. (2006). Jóvenes estudiantes e inmigrantes: Protagonistas del aula intercultural *Hacia el aula intercultural. Experiencias y referentes*. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Álvarez Pérez, L. (1995). Alumnos con necesidades educativas especiales. *Aula Abierta*, 65, 75-100.
- Andrews, F. M. y Whithey, S. B. (1976). *Social indicators of well-being: Americans' perception of life quality*. New York: Plenum Press.
- Arango, J. (2007). Las migraciones internacionales en un mundo globalizado. *Vanguardia Dissier*, 22, 6-15.
- Arcas, P. (2004). El juego de los prejuicios. En J. M. Suárez (Ed.), *La Interculturalidad Pedagógica: Nuevos Enfoques, Nuevas Prácticas* (Vol. 1, pp. 23-40). Lugo: Editorial Axac.
- Ariño, A. (2009). Estilos de aculturación y encrucijadas de la diversidad cultural. *Papers*, 94, 115-137.
- Arnáiz, P. (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 349, 203-223.

- Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist*, 54, 317-326.
- Aron, A. y Aron, E. (2001). *Estadística para psicología* (2° ed.). México: Prentice Hall.
- Atienza, F., Pons, D., Balaguer, I. y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314-319.
- Bachiller, J. M., Gil, E., González, M. J., Hortelano, L. A., González-Posada, E., Luengo, J. A., Martínez, L. C., Molina, I., Caballero, P., del Campo, I., Hernández, M. y Delgado, J. M. (2006a). *La Inmigración en Castilla y León tras los procesos de regularización: Aspectos poblacionales y jurídicos*. Valladolid: CES. Consejo Económico y Social. Comunidad de Castilla y León.
- Bachiller, J. M., Gil, E., González, M. J., Hortelano, L. A., González-Posada, E., Luengo, J. A., Martínez, L. C., Molina, I., Caballero, P., del Campo, I., Hernández, M. y Delgado, J. M. (2006b). *La Nueva Inmigración en Castilla y León. Documento Técnico*. Valladolid: CES. Consejo Económico y Social. Comunidad de Castilla y León.
- Baráibar, J. M. (2005). *Inmigración, familias y escuela de educación infantil*. Madrid: Catarata.
- Bartolomé, M., Cabrera, F., Espín, J., del Campo, J., Marín, M., Rodríguez, M., Sandín, M. y Sabariego, M. (2000). *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, 349, 137-152.
- Bautista, R. (1991). *Necesidades educativas especiales: Manual teórico práctico*. Málaga: Aljibe.
- Berry, J. W. (1990). Psychology of acculturation. En J. Berman (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation, 1989. Cross-cultural perspectives, Current theory and research in motivation* (Vol. 37, pp. 201-234). Lincoln: University of Nebraska.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5-68.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 697-712.
- Berry, J. W., Kim, U., Minde, T. y Mok, D. (1987). Comparative Studies of Acculturative Stress. *International Migration Review*, 21(3. Special Issue: Migration and Health), 491-511. Extraído desde <http://www.jstor.org/stable/pdfplus/2546607.pdf?acceptTC=true>
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L. y Vedder, P. (2006). Inmigrant Youth: Acculturation, Identity and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 55(3), 303-332.
- Besalú, X. (2004). *Ponencia inaugural: La integración de los inmigrantes: ¿una tarea sólo de la escuela?* Ponencia presentada en la XXXVI Congreso de FAPAES. Extraído el 14 de Junio de 2010, Desde http://www.fapaes.net/congres_36.asp
- Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, 347, 33-54.

- Botello-Harbaum, M., Haynie, D. L., Murray, K. y Iannotti, R. J. (2011). Cigarette smoking status and recurrent subjective health complaints among US school-aged adolescents. *Child: Care, Health and Development*, 37(4), 551-558.
- Bourhis, R. Y., Moïse, L. C., Perreault, S. y Senécal, S. (1997). Towards an Interactive Acculturation Model: A Social Psychological Approach. *International Journal of Psychology* 32(6), 369-386.
- Bradley, R. H. y Corwyn, R. F. (2004). Life satisfaction among European American, African American, Chinese American, Mexican American and Dominican American adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 28(5), 385-400.
- Bramston, P., Chipuer, H. y Pretty, G. (2005). Conceptual principles of quality of life: an empirical exploration. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(10), 728-733.
- Briones, E. (2010). *La aculturación de los adolescentes inmigrantes en España: Aproximación teórica y empírica a su identidad cultural y adaptación psicosocial* (Vol. 99). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Brown, A. y Orthner, D. (1990). Relocation and Personal Well-Being among Early Adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 10(3), 366-381.
- Brown, R. I. y Brown, I. (2005). The application of quality of life. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(10), 718-727.
- Brown, R. I., Schalock, R. L. y Brown, I. (2009). Quality of Life: Its Application to Person With Intellectual Disabilities and Their Families. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 6(1), 2-6.
- Calderón, S. (2009). Relaciones interculturales entre adolescentes inmigrantes y autóctonos. Trabajo no publicado. Tesis para optar al grado de Doctor. Universidad Complutense de Madrid.
- Calero, J. y Waisgrais, S. (2009). *Rendimientos educativos de los alumnos inmigrantes: identificación de la incidencia de la condición de inmigrante y de los "peer effects"*. Ponencia presentada en la XVI Encuentro de Economía Pública. Extraído el 17 Junio 2010, Desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2942040>
- Calvo, I. (2009). Participación de la comunidad. En M. P. Sarto y M. E. Venegas (Eds.), *Aspectos clave de la Educación Inclusiva* (pp. 41-58). Salamanca: INICO.
- Campbell, A., Converse, P. E. y Rogers, W. L. (1976). *The quality of American life: Perceptions, evaluations, and satisfaction*. New York: Russell Sage.
- Cano, R. (2005). Valoración de las actuaciones de atención educativa al alumnado inmigrante en Castilla y León. *Contextos educativos*, 8-9, 109-134.
- Carabaña, J. (2008). El impacto de la inmigración en el sistema educativo español. *ARI*, 63. Extraído desde http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/programas/migraciones+internacionales/publicaciones/ari63-2008
- Carbonell, F. (2000). Desigualdad social, diversidad cultural y educación. En E. Aja, F. Carbonell, Colectivo Ioé, J. Funes y I. Vila (Eds.), *La inmigración*

- extranjera en España. Los retos educativos* (pp. 99-118). Barcelona: Fundación La Caixa.
- Carrasco, S. (2003). La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales. *Revista de Educación*, 330, 99-136.
- Carrasco, S. (2004). Inmigración y Educación en España: oportunidades y tensiones para un modelo social plural. En J. M. Suárez (Ed.), *La interculturalidad pedagógica: Nuevos Enfoques, Nuevas Prácticas* (Vol. 1, pp. 11-22). Lugo: Editorial Axac.
- Carrasco, S., Pàmies, J. y Bertrán, M. (2009). Familias inmigrantes y escuela: Desencuentros, estrategias y capital social. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 55-78.
- Carretero, M. y León, J. A. (2006). Del pensamiento formal al cambio conceptual en la adolescencia En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, I: Psicología evolutiva* (2º ed., pp. 453-469). Madrid: Alianza Editorial
- Casanova, M. A. (2011). *Educación Inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Casas, F., Rosich, M. y Alsinet, C. (2000). El bienestar psicológico de los preadolescentes. *Anuario de Psicología*, 31(2), 73-86.
- Cavallo, F., Zambon, A., Borraccino, A., Raven-Sieberer, U., Torsheim, T. y Lemma, P. (2006). Girls growing through adolescence have a higher risk of poor health. *Quality Life Research*, 15(10), 1577-1585.
- Cea D'Ancona, M. A. y Valles, M. S. (2009). *Evolución del racismo y la xenofobia en España. Informe 2009*. Madrid: Oberaxe: Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia. Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- CEAPA (2004). *Encuentro sobre población inmigrante y su relación con el ámbito escolar*. Madrid: Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos.
- Cebolla, H. (2009). La concentración de inmigrantes en las escuelas españolas. *ARI*, 7. Extraído desde http://www.remesasydesarrollo.org/uploads/media/ARI7-2009_Cebolla_inmigrantes_escuela.pdf
- CIDE (2005). *La atención del alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Clouder, C. (2008). Introducción a la Educación Emocional y Social. En C. Clouder (Ed.), *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional* (pp. 18-42). Santander: Fundación Marcelino Botín
- Colectivo Ioé (2001). *Política migratoria Española en el marco Europeo*. Ponencia presentada en la 4º Meeting internazionale di Loreto. Europa: Dialogo tra le culture, una sfida. Desde <http://www.colectivoioe.org/uploads/8cc46c7a8fa7d16010b725f89eaf3126d390c0f3.PDF>
- Colectivo Ioé (2003). Alumnas y alumnos de origen extranjero: Distribución y trayectorias escolares diferenciadas. *Cuadernos de Pedagogía*, 326, 63-68.
- Colectivo Ioé (2006). *Inmigración, Género y Escuela. Exploración de los discursos del profesorado y del alumnado*. Madrid: CIDE.
- Colectivo Ioé (2008). Dimensiones de la Inmigración en España. Impactos y Desafíos. *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, 103, 95-104.

- Colectivo Ioé y Heliconia (2009). *Motivos de discriminación en España. Estudio Exploratorio*. Madrid: Ministerio de Igualdad.
- Colectivo Ioé, Malgesini, G., Planet, A. I. y Wagman, D. (2008). *Inmigrantes, nuevos ciudadanos. ¿Hacia una España plural e intercultural?*. Madrid: Fundación de las Cajas de Ahorro.
- Collazos, F., Qureshi, A., Antonín, M. y Tomás-Sábado, J. (2008). Estrés aculturativo y salud mental en la población inmigrante. *Papeles del Psicólogo*, 29(3), 307-315.
- Cummins, R. A. (1991). The Comprehensive Quality of Life Scale - Intellectual Disability: An instrument under development. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 17(2), 259-264.
- Cummins, R. A. (1996). The domains of life satisfaction: An attempt to order chaos. *Social Indicators Research*, 38(3), 303-328.
- Cummins, R. A. (1997a). *Manual for The Comprehensive Quality of Life Scale - School Version (Grades 7-12): Com-QoL-S5* (5° ed.). Melbourne: Deakin University.
- Cummins, R. A. (1997b). Self-rated quality of life scales for peoples with an intellectual disability: A review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 10, 199-216.
- Cummins, R. A. (1998). The second approximation to an international standard of life satisfaction. *Social Indicators Research*, 43, 307-334.
- Cummins, R. A. (2000). Objective and subjective quality of life: An interactive model. *Social Indicators Research*, 52(1), 55-72.
- Cummins, R. A. (2005a). Caregivers as managers of subjective wellbeing: A homeostatic perspective. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18(4), 335-344.
- Cummins, R. A. (2005b). Moving from the Quality of Life concept to a theory. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(10), 699-706.
- Cummins, R. A. y Lau, A. L. D. (2004). The motivation to maintain subjective well-being: A homeostatic model. En H. N. Switzky (Ed.), *Personality and Motivational Systems in Mental Retardation. A volume in International Review of Research in Mental Retardation* (pp. 255-301). United States: Elsevier Academic Press.
- Cummins, R. A., McCabe, M. P., Romeo, Y. y Gullone, E. (1994). The Comprehensive Quality of Life Scale (ComQol): Instrument development and psychometric evaluation on college staff and students. *Educational and Psychological Measurement*, 54(2), 372-382.
- Cho, Y. y Haslam, N. (2010). Suicidal ideation and distress among immigrant adolescents: The role of acculturation, life stress and social support. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 370-379.
- Daddis, C. (2011). Desire for Increased Autonomy and Adolescents' Perceptions of Peer Autonomy: "Every Else Can; Why Cant't I?". *Child Development*, 82(4), 1310-1326.
- Defensor del Pueblo (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: Un análisis descriptivo y estudio empírico*. Madrid.
- Delpino, M. A. (2007). *La inserción de los adolescentes latinoamericanos en España: Algunas Claves*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Observatorio de la Infancia.

- Delpino, M. A. (2008). El adolescente inmigrado latinoamericano en la escuela española: Las miradas docentes. *Revista Española de Educación Comparada*, 14, 79-102.
- Delval, J. (2004). *El desarrollo humano* (6° ed.). Madrid: Siglo Veintiuno.
- Dennis, R., Williams, W., Giangreco, M. y Cloninger, C. (1993). Quality of life as Context for Planning and evaluation of Services for People with Disabilities. *Exceptional Children*, 59(6), 499-512.
- Dew, T. y Huebner, E. S. (1994). Adolescents' perceived Quality of Life: An exploratory investigation. *Journal of School Psychology*, 32(2), 185-199.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychosocial Bulletin*, 95, 542-575.
- Díez, E. J. (2006). *La Educación Intercultural en Castilla y León: Apuntes críticos*. Ponencia presentada en la Curso Convenio ULE y JCyL: Educación Intercultural. Extraído el 19 de Junio de 2010, Desde <http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Diversid/Webquest/CyL.pdf>
- Dirección General de Estadística (2009). *Encuesta de Inmigración. Año 2007*. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- Dirección General de Políticas Migratorias y Cooperación al Desarrollo (2010). *Envío de datos informativos de la población inmigrante de Castilla y León (Diciembre 2010)*. Valladolid: Consejería de Interior y Justicia, Junta de Castilla y León.
- Domínguez, S. (2009). Deporte e inmigración: El deporte como elemento de aculturación de los ecuatorianos en la ciudad de Madrid. Trabajo no publicado. Tesis para optar al grado de Doctor. Universidad Politécnica de Madrid.
- Duarte-Salles, T., Pasarín, M. I., Borrell, C., Rodríguez-Sanz, M., Rajmil, L., Ferrer, M., Pellisé, F. y Balagué, F. (2011). Social inequalities in health among adolescents in a large southern European city. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 65(2), 166-173.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M. A., Sandoval, M., López, M., Calvo, I. y González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- Erikson, E. H. (1980). *Identidad, juventud y crisis*. Madrid: Taurus.
- Espejo, L. B. (2008). El fenómeno de la inmigración en España y en las políticas educativas territoriales. *Revista Española de Educación Comparada*, 14, 13-47.
- Esteve, F. y Illamola, M. (2004). Informe sobre la evolución de la normativa de inmigración en España, 2003 *Migraciones y Mercado de Trabajo: problemas y soluciones para la España de la globalización*. Girona: Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- Etxeberría, F. y Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: Obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 235-263.
- Fajardo, M., Patiño, M. I. y Patino, C. (2008). Estudios Actuales sobre Aculturación y Salud Mental en Inmigrantes: Revisión y Perspectivas. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 1, 39-50.
- Feixa, C. (2008). Generación Uno Punto Cinco. *Revista de Estudios de Juventud*, 80, 115-127.

- Felce, D. (1997). Defining and applying the concept of quality of life. *Journal of Intellectual Disability Research*, 41, 126-135.
- Felce, D. y Perry, J. (1995). Quality of life: Its definition and measurement. *Research in Developmental Disabilities*, 16(1), 51-74.
- Felce, D. y Perry, J. (1996). Assessment of quality of life. En R. L. Schalock (Ed.), *Quality of life, Volume I: Conceptualization and Measurement* (pp. 63-73). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Feldman, R. (2007). *Desarrollo psicológico a través de la vida* (M. Ortiz, Trans. 4° ed.). México: Pearson Educación.
- Fernández-Berrocal, P. (2008). La Educación Social y Emocional en España. En C. Clouder (Ed.), *Educación Social y Emocional. Análisis Internacional*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Fernández Batanero, J. M. (2005). Inmigración y educación en el contexto español: un desafío educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(11), 1-12.
- Fernández Enguita, M. (2003). La segunda generación ya está aquí. *Papeles de Economía Española*, 98, 238-261.
- Fernández Enguita, M. (2008). Escuela pública y privada en España: la segregación rampante. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 12(2), 1-28.
- Fernández Enguita, M., Gaete, J. M. y Terrén, E. (2008). ¿Fronteras en las aulas?. Contacto transcultural y endogamia en las interacciones del alumnado. *Revista de Educación*, 345, 157-181.
- Fernández Enguita, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Obra Social Fundación "La Caixa".
- Fernández Enguita, M. y Terrén, E. (2008). Presentación. De inmigrantes a minorías: temas y problemas de la multiculturalidad. *Revista de Educación*, 345, 15-21.
- FETE-UGT (2004). Escuela e inmigración. Propuesta para la Educación Intercultural. Extraído desde http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Conferencia__Interculturalidad.pdf
- FETE-UGT (2008). La atención al alumnado inmigrante con desconocimiento del idioma vehicular en las distintas comunidades autónomas. Extraído desde http://www.feteugt.es/data/images/2008/Gab_Tecnico/Estudios/DOCINFa ulaenlace.pdf
- Fierro, A. (1990). Autoestima en adolescentes. Estudios sobre su estabilidad y sus determinantes. *Estudios de Psicología*, 45, 85-107.
- Franco, C., Soriano, E. y Justo, E. (2010). Incidencia de un programa psicoeducativo de mindfulness (conciencia plena) sobre el autoconcepto y el rendimiento académico de estudiantes inmigrantes sudamericanos residentes en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(6), 1-13.
- Franzé, A. (2008). Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas. *Revista de Educación*, 345, 111-132.
- Fuertes, A., Martínez, J. L., Carpintero, E., Soriano, S. y Hernández, A. (1998). Relaciones de intimidad en la adolescencia: el papel de la expresividad y la intrumentalidad. *Estudios de Psicología*, 59, 55-64.

- Fundació Caixa Catalunya (2008). *Informe de la Inclusión Social en España*. Barcelona: Obra Social Caixa Catalunya.
- Funes, J. (2000). Migración y Adolescencia. En E. Aja, Colectivo Ioé, J. Funes y I. Vila (Eds.), *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos* (pp. 119-144). Barcelona: Fundación "La Caixa".
- Gairín, J. y Iglesias, E. (2008). La interacción docente-discente en contextos escolares con fuerte presencia de alumnos de familia inmigrante: propuestas de la investigación *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 233-252.
- Galarcio, J. F. (2006). Formación de la identidad en la adolescencia. Trabajo no publicado. Tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Galloway, S. y Bell, D. (2006). *Quality of Life and Well-being: Measuring the Benefits of Culture and Sport: Literature Review and Thinkpiece*. Edimburgo: Scottish Executive Social Research.
- García Castaño, F. J., Rubio, M. y Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. En J. García Roca y J. Lacomba (Eds.), *La inmigración en la sociedad española. Una radiografía multidisciplinar*. Barcelona: Ediciones Bellatierra.
- García Castaño, F. J., Soto, M. L. y Rubio, M. (2007). Integración educativa. En A. Barañano, J. L. García, M. Cátedra y M. J. Devillard (Eds.), *Diccionario de relaciones interculturales*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- García Fernández, J. A., Sánchez, P., Barrigüete, L. M. y García, R. (2010). *Educación Intercultural Bilingüe. Escuela, diversidad cultural e inclusión. Una propuesta inclusiva para la atención a la diversidad cultural y lingüística en centros escolares de la comunidad de Madrid*. Ponencia presentada en la Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021. Extraído el 23 de Febrero de 2011, Desde http://www.adeepa.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/INTERCULTURALBILINGUE/RLE2240_GarciaFernandez.pdf
- García López, J. R. (1992). *Las remesas de los emigrantes españoles a América: Siglos XIX y XX*. Gijón: Júcar.
- García López, R. (2008). El profesorado y la inmigración. En J. García y J. Lacomba (Eds.), *La inmigración en la sociedad española. Una radiografía multidisciplinar*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- García Zabaleta, E. (2004). Conductas desadaptativas de los adolescentes en Navarra: El papel de la familia y la escuela. Trabajo no publicado. Tesis para optar al grado de Doctor. Universidad de Navarra.
- Garreta, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*, 345, 135-155.
- Gilman, R. y Huebner, E. S. (2006). Characteristics of Adolescents who Report Very High Life Satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 311-319.
- Gilman, R., Huebner, E. S. y Laughlin, J. E. (2000). A first study of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale with adolescents. *Social Indicators Research*, 52, 135-160.
- Giró, J. (2006). *Adolescencia, Inmigración e Identidad*. Ponencia presentada en la XII Conferencia de sociología de la educación "La Escuela del Siglo

- XX: La educación en un tiempo de cambio social acelerado". Desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2376184>
- Giró, J. (2011). Las amistades y el ocio de los adolescentes, hijos de la inmigración. *Papers*, 96(1), 77-95.
- Constitución Española (1978).
- Ley Orgánica 7/1985, de 1 de Julio, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España (1985a).
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (1985b).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (1990).
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de Noviembre, de Participación, Evaluación y Gobierno Centros Docentes (LOPEG) (1995).
- Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. (2000a).
- Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social (2000b).
- Ley Orgánica 14/2003, de 20 de noviembre, de Reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, modificada por la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre (2003).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2006).
- Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social (2009).
- Goenechea, C. (2005). Género y lugar de procedencia: dos variables clave en la integración escolar del alumnado extranjero. *Revista Complutense de Educación*, 16(1), 151-168.
- Gómez-Vela, M. (2004). *Evaluación de la calidad de vida de alumnos de Educación Secundaria Obligatoria con Necesidades Educativas Especiales y sin ellas*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Gómez-Vela, M. (2007). La Calidad de Vida de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y sin ellas. Elaboración de un marco conceptual y un instrumento de evaluación. *Educación y Diversidad*, 1, 113-135.
- Gómez-Vela, M. y Sabeh, E. (2000). Calidad de Vida. Evolución del concepto y su influencia en la investigación y la práctica. *Integra*, 3(9), 1-4.
- Gómez-Vela, M. y Verdugo, M. A. (2004). El Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos de Educación Secundaria Obligatoria: Descripción, Validación Inicial y resultados obtenidos tras su aplicación en una muestra de Adolescentes con Discapacidad y sin ella. *Siglo Cero*, 35(4), 5-17.
- Gómez-Vela, M. y Verdugo, M. A. (2006). La calidad de vida en la adolescencia: evaluación de jóvenes con discapacidad y sin ella. En M. A. Verdugo (Ed.), *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Instrumentos y estrategias de evaluación* (pp. 77-102). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Gómez-Vela, M. y Verdugo, M. A. (2009). *CCVA: Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos Adolescentes* (Vol. 24). Madrid: CEPE.

- Gómez-Vela, M., Verdugo, M. A. y González-Gil, F. (2007). Calidad de vida y autoconcepto en adolescentes con necesidades educativas especiales y sin ellas. *Infancia y Aprendizaje*, 30(4), 523-536.
- González-Gil, F. (2009). Formación del profesorado y apoyos. En M. P. Sarto y M. E. Venegas (Eds.), *Aspectos clave de la Educación Inclusiva* (pp. 143-157). Salamanca: INICO.
- Graff, J. (2010). *Aculturación e identidad étnica: La integración social de los alumnos inmigrantes en las escuelas*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Grupo INTER (2005). *Racismo, Adolescencia e Inmigración. Imágenes y experiencia del racismo en adolescentes y jóvenes*. Madrid: FETE-UGT, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Gualda, E. (2008). Identidades, Autoidentificaciones Territoriales y Redes Sociales de Adolescentes y Jóvenes Inmigrantes. *Portularia*, 8(1), 111-129.
- Gullone, E. y Cummins, R. A. (1999). The Comprehensive Quality of Life Scale: A psychometric evaluation with an adolescent sample. *Behaviour Change*, 16(2), 127-139.
- Güngör, D. (2011). Immigration and Acculturation in adolescence. En M. H. Bornstein, R. E. Tremblay, M. Boivin y R. Peters (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development (online)*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Gutiérrez Cruz, A., Agulló, E., Rodríguez, J. y Agulló, M. S. (2004). Discursos juveniles sobre inmigración: un análisis psicosociológico. *Psicothema*, 16(3), 384-390.
- Gutiérrez Pequeño, J. M. (2008). *Diversidad y educación intercultural en el sistema educativo de Castilla y León*. Ponencia presentada en la XIII Conferencia de Sociología de la Educación: La comunidad educativa ante los resultados escolares.
- Guzmán, R., Feliciano, L. A. y Jiménez Llanos, A. B. (2011). Dificultades de aprendizaje del alumnado inmigrante hispano: la perspectiva de los coordinadores de Programas de Educación Intercultural. *Revista de Educación*, 355, 547-570.
- Hawkins, W. E., Hawkins, M. J. y Seeley, J. (1992). Stress, health-related behavior and quality of life on depressive symptomatology in a sample of adolescents. *Psychological Reports*, 71, 183-186.
- Hegarty, S. (1994). Quality of life at school. En D. A. Goode (Ed.), *Quality of life for person with disabilities: International perspectives and issues*. Cambridge, Massachusetts: Brookline.
- Huebner, E. S. (1991a). Correlates of life satisfaction in children. *School Psychology Quarterly*, 6, 103-111.
- Huebner, E. S. (1991b). Initial development of the Students' Life Satisfaction Scale. *School Psychology International*, 12, 231-243.
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary Development and Validation of a Multidimensional Life Satisfaction Scale for Children. *Psychological Assessment*, 6(2), 149-158.
- Huebner, E. S. (2001). *Manual for the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale - Versión 2001*. Columbia: University of South Carolina, Department of Psychology.

- Huebner, E. S. (2004). Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents. *Social Indicators Research*, 66(1-2), 3-33.
- Huebner, E. S. y Dew, T. (1996). The interrelationships of positive affect, negative affect, and life satisfaction in an adolescent sample. *Social Indicators Research*, 38, 129-137.
- Huebner, E. S., Drane, W. y Valois, R. F. (2000). Levels and Demographic Correlates of Adolescent Life Satisfaction Reports. *School Psychology International*, 21(3), 281-292.
- Huebner, E. S., Gilman, R. y Laughlin, J. E. (1999). A multimethod investigation of the multidimensionality of children's well-being reports: Discriminant validity of life satisfaction and self-esteem. *Social Indicators Research*, 46, 1-22.
- Huebner, E. S., Laughlin, J. E., Ash, C. y Gilman, R. (1998). Further validation of the multidimensional students' Life Satisfaction Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 16(2), 118-134.
- Huguet, A., Navarro, J. L. y Janés, J. (2007). La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar. *Anuario de Psicología*, 38(3), 357-375.
- INE (2009a). Encuesta Nacional de Inmigrantes 2007. *Boletín Informativo del Instituto Nacional de Estadística*, 1, 1-8. Extraído desde <http://www.ine.es/revistas/cifraine/0109.pdf>
- INE (2009b). *Encuesta Nacional de Inmigrantes 2007: Una Monografía*. Madrid: INE.
- INE (2009c). Encuesta de Población Activa (EPA). <http://www.ine.es/jaxiBD/menu.do?L=0&divi=EPA&his=3&type=db>
- INE (2010). *Avance del Padrón Municipal a 1 de enero de 2010*. Madrid: INE.
- INE (2011). Padrón Municipal: Explotación estadística a 1 de enero de 2010. <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t20/e245/&file=inebase>
- JCyL (2004a). *Plan Marco de Atención Educativa a la diversidad para Castilla y León*. Extraído el 14 de Noviembre de 2010. Desde <http://www.jcyl.es/web/jcyl/binarios/689/982/Plan%20Marco%20Atencion%20a%20la%20Diversidad.pdf?blobheader=application%2Fpdf%3Bcharset%3DUTF-8&blobnocache=true>.
- JCyL (2004b). *Plan de atención al alumnado extranjero y de minorías*. Extraído el 14 de Noviembre de 2010. Desde <http://www.jcyl.es/web/jcyl/binarios/289/322/Plan%20de%20Atenci%C3%B3n%20al%20Alumnado%20Extranjero%20y%20de%20Minor%C3%ADas.pdf?blobheader=application%2Fpdf%3Bcharset%3DUTF-8&blobnocache=true>.
- JCyL (2005). *Plan integral de inmigración en Castilla y León 2005-2009*. Valladolid: Junta de Castilla y León, Consejería de Presidencia.
- ORDEN EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León (2010a).
- RESOLUCIÓN de 17 de mayo de 2010, de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa, por la que se organiza la atención

- educativa al alumnado con integración tardía en el sistema educativo y al alumnado en situación de desventaja socioeducativa, escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. (2010b).
- Jenaro, C., Verdugo, M. A., Caballo, C., Balboni, G., Lachapelle, Y., Otrebski, W. y Schalock, R. L. (2005). Cross-Cultural Study of Person-Centred Quality of Life Domains and Indicators: A Replication. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(10), 734-739.
- Jerden, L., Burell, G., Stenlund, H., Wieinehall, L. y Bergstrom, E. (2011). Gender differences and predictors of self-rated health development among Swedish adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 48(2), 143-150.
- Jordán, J. A. (2009). Hacia una relación de partenariado entre profesores y familias inmigrantes. *Revista Complutense de Educación* 20(1), 79-97.
- Keith, K. D., Heal, L. y Schalock, R. L. (1996). Cross-cultural measurement of critical quality of life concepts. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 21, 273-293.
- Keith, K. D. y Schalock, R. L. (2000). *Cross-cultural perspectives on quality of life*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation
- La Spina, E. (2010). *La adjetivación normativa de la integración de los inmigrantes en la última reforma de la ley de extranjería española*. Ponencia presentada en la III Jornadas Políticas Migratorias, Justicia y Ciudadanía. Desde http://www.proyectos.cchs.csic.es/politicas-migratorias/sites/proyectos.cchs.csic.es/politicas-migratorias/files/9_La_Spina.pdf
- Lackland Sam, D. (1994). The psychological adjustment of young immigrants in Norway. *Scandinavian Journal of Psychology*, 35(3), 240-253.
- Lackland Sam, D. (1998). Predicting Life Satisfaction Among Adolescents from Immigrant Families in Norway. *Ethnicity & Health*, 3(1/2), 5-18.
- Lackland Sam, D. (2000). Psychological adaptation of adolescents with immigrant backgrounds. *The Journal of Social Psychology*, 140(1), 5-25.
- Lackland Sam, D. y Oppedal, B. (2011). Acculturation as a Developmental Pathway. *Online Readings in Psychology and Culture. Unit 8*. Extraído desde <http://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1072&context=orpc&sei-redir=1#search=%22oppedal+acculturation%22>
- León, B., Felipe, E., Gómez, T., Gonzalo, M. y Latas, C. (2007). Socialización y autoconcepto en una muestra de alumnos inmigrantes marroquíes. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 53-65.
- Leung, C. y Karnilowicz, W. (2002). The Psychological and Sociocultural Adaptation of Chinese and Vietnamese Immigrant Adolescents in Australia. En N. N. Singh, T. H. Ollendick y A. N. Singh (Eds.), *International Perspectives on Child and Adolescent Mental Health* (Vol. Volume 2: Proceeding of the Seconda International Conference). Kuala Lumpur, Malaysia: Elsevier Science Ltd.
- Leung, C., Pe-Pua, R. y Karnilowicz, W. (2006). Psychological adaptation and autonomy among adolescents in Australia: A comparison of Anglo-Celtic and three Asian groups. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 99-118.
- Liebkind, K. y Jasinskaja-Lahti, I. (2000). Acculturation and psychological well-being among immigrant adolescents in Finland: A comparative study of

- adolescents from different cultural backgrounds. *Journal of Adolescent Research*, 15, 446-469.
- Loayssa, J. R. y Echagüe, I. (2001). La salud en la adolescencia y las tareas de los servicios de salud. *ANALES del Sistema Sanitario de Navarra*, 24(2), 93-105.
- López Sala, A. M. (2007). La política española de inmigración en las últimas dos décadas: del asombro migratorio a la política en frontera y la integración *Inmigración en Canarias. Contexto, tendencias y retos*. Tenerife: Fundación Pedro García Cabrera.
- Luján, I. (2002). Autoconcepto y conflictos en la construcción de la identidad adolescente en una sociedad cambiante. *Revista Psicosocial*, 2. Extraído desde http://www.webs.ulpgc.es/revipsicoso/WEB/Numero_2/Lujan.pdf
- Markus, H. y Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- Martín, L., Alcalá, E., Garí, A., Mijares, L., Sierra, I. y Rodríguez, M. A. (2003). *¿Asimilar o integrar?. Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General de Educación y Formación Profesional, Centro de Investigación y documentación Educativa (C.I.D.E.).
- Martínez Ambite, E. (2010). *Diagnóstico e intervención en el ámbito social*. Ponencia presentada en la Jornadas Red Acoge: La discriminación por el origen racial o étnico. Extraído el 21 de Enero de 2011, Desde <http://www.redacoge.org/NODISCRIMINA/2DIAGNOSTICO%20E%20INTERVENCION%20SOCIAL.pdf>
- Martínez de Lizarrondo, A. (2009). Políticas Autonómicas de Integración de Inmigrantes: La Educación. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 251-276.
- Martínez Muñoz, A. (2007). La educación intercultural en Francia y España: Similitudes y diferencias. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 285-317.
- Martínez, N., Franco, P., Díaz, J. L. y Pozo, J. (2001). *Inmigración y Escuela. De la Educación Intercultural a la Educación para la Ciudadanía. Una propuesta para el Debate*. Madrid: UGT.
- Mata, A. (2004). *Jóvenes inmigrantes, imágenes e imaginarios en los procesos de escolarización y construcción identitaria*. Ponencia presentada en la 4º Congreso Sobre la Inmigración en España. Ciudadanía y Participación. Extraído el 15 Agosto 2011, Desde <http://casus.usal.es/idcon/ester/textos/lecturas%20informes%20IEC/Lectura%202%20Mata.pdf>
- McCullough, G., Huebner, E. S. y Laughlin, J. E. (2000). Life events, self-concept, and adolescents' positive subjective well-being. *Psychology in the Schools*, 37(3), 281-290.
- MEC (2010a). *PISA 2009. Programa para Evaluación Internacional de los Alumnos OCDE. Informe Español*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial.
- MEC (2010b). Resultados Detallados, Curso 2008-2009. Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Extraído 20 de Diciembre de 2010, desde Ministerio de Educación y Ciencia: <http://www.educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=310&area=estadisticas>

- &contenido=/estadisticas/educativas/eenu/result_det/2008/resultados.htm
l
- MEC (2010c). *Datos y Cifras. Curso escolar 2010/2011*. Madrid: Secretaría General Técnica, Oficina de Estadística, Ministerio de Educación.
- MEC (2010d). Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias (Centros, personal, Alumnado matriculado y Graduados). Series. Extraído 15 de Junio de 2011, desde MEC:
<http://www.educacion.gob.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=310&area=estadisticas>
- MEC (2011a). Estadística de la Enseñanza no universitaria. Datos Avance. Curso 2009-2010. Extraído 12 Agosto de 2011, desde Oficina de Estadística, MEC:
<http://www.educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=310&area=estadisticas&contenido=/estadisticas/educativas/eenu/avances/Curso09-10/avances.html>
- MEC (2011b). Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores correspondientes al Curso 2008-2009. Extraído 26 de Agosto de 2011, desde Oficina de Estadística MEC:
<http://www.educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=3131&area=estadisticas&contenido=/estadisticas/educativas/cee/Edicion2011/cee-2011.html>
- Medina, P. (2006). Crecer en el cruce de culturas: Adolescencia, identidad e inmigración. *Comunicación*, 4, 129-139.
- Merino, D. (2002). Concepciones de los profesores y autoconcepto y agresividad de los alumnos en un contexto de educación intercultural. Trabajo no publicado. Tesis para optar al grado de Doctor. Universidad de Málaga.
- Ministerio de Trabajo e Inmigración (2010). Resumen últimos datos. Extraído desde <http://www.mtin.es/es/estadisticas/resumenweb/RUD.pdf>
- Mok, M. y Flynn, M. (2002a). Establishing longitudinal factorial construct validity of the quality of life scale for secondary students. *Journal of Applied Measurement*, 3(4), 400-420.
- Mok, M. y Flynn, M. (2002b). Determinants of students' quality of school life: A path model. *Learning Environments Research*, 5(3), 275-300.
- Mok, M. y McDonald, R. P. (1994). Quality of school life: A scale to measure student experience or school climate? *Educational and Psychological Measurement*, 54(2), 483-495.
- Monardes, C., González-Gil, F. y Soto-Pérez, F. (2011). Calidad de Vida: Conceptos, Características y Aplicación del Constructo. *Revista Sujeto, Subjetividad y Cultura*, 2, 68-86.
- Montañez, R. (2007). Evaluación de la calidad de vida de niños de educación primaria en México. Trabajo no publicado. Trabajo para optar al título de Máster en Discapacidad de la Universidad de Salamanca Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca.
- Montón, M. J. (2002). La educación del alumnado inmigrante. Un reto social y educativo. *Anuario de Psicología*, 33(4), 499-519.
- Morales, M. (2000). *Convivencia, tolerancia y multilingüismo: Educación intercultural en secundaria*. Madrid: Narcea.
- Morales, P. (2011). El análisis factorial en la construcción e interpretación de test, escalas y cuestionarios. Extraído desde <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/AnalisisFactorial.pdf>

- Moreno, F. J. y Bruquetas, M. (2011). *Inmigración y Estado de Bienestar en España*. Barcelona: Obra Social "la Caixa".
- Moreno, P. (2002). Reflexiones en torno a la segunda generación de inmigrantes y la construcción de la identidad. *Ofrim Suplementos*, 10, 9-30.
- Muntaner, J. J., Forteza, D., Roselló, M. R., Verger, S. y de la Iglesia, B. (2010). *Estándares e indicadores para analizar la calidad de vida del alumnado con discapacidad en su proceso educativo*. Palma de Mallorca: Edicions UIB.
- Musitu, G., Estévez, E., Martínez, B. y Jiménez, T. (2006). *La adolescencia y sus contextos: familia, escuela e iguales*. Madrid: Pearson Educación.
- Navarro Barba, J. (2006). La escolarización de niños inmigrantes en la región de Murcia: diez años, diez razones para pensar en sus retos, mitos y realidades. *Anales de Historia Contemporánea*, 22, 135-150.
- Navarro Sierra, J. L. (2003). *Inmigración en España y conocimiento de la lengua castellana. El caso de los escolares inmigrados en Aragón*. Trabajo no publicado. Tesis para optar al grado de Doctor. Universitat de Lleida.
- Navas, M., García, M. C. y Rojas, A. J. (2006). Acculturation Strategies and Attitudes of African Immigrants in the South of Spain: Between Reality and Hope. *Cross-Cultural Research*, 40(4), 331-351.
- Navas, M., García, M. C., Rojas, A. J., Pumares, P. y Cuadrado, I. (2006). Actitudes de aculturación y prejuicio: La perspectiva de autóctonos e inmigrantes. *Psicothema*, 18(2), 187-193.
- Navas, M., García, M. C., Sánchez, J., Rojas, A. J., Pumares, P. y Fernández, J. S. (2005). Relative Acculturation Extended Model (RAEM): New contribution with regard to the study of acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 21-37.
- Navas, M., Rojas, A. J., García, M. C. y Pumares, P. (2007). Acculturation strategies and attitudes according to the Relative Acculturation Extended Model (RAEM): The perspectives of natives versus immigrants. *International Journal of Intercultural Relations*, 31, 67-86.
- Neto, F. (1994). Predictors of Satisfaction with Life among Second Generation Migrants. *Social Indicators Research*, 35, 93-116.
- Neto, F. (2001). Satisfaction with Life Among Adolescents from Immigrant Families in Portugal. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(1), 53-67.
- Nickerson, A. B. y Nagle, R. J. (2004). The Influence of Parent and peer Attachments on Life Satisfaction in Middle Childhood and Early Adolescence. *Social Indicators Research*, 66, 35-60.
- Nota, L., Soresi, S., Ferrari, L. y Wehmeyer, M. L. (2011). A Multivariate Analysis of the Self-Determination of Adolescents. *Journal of Happiness Studies*, 12(2), 245-266.
- Observatorio Permanente de la Inmigración (2009). *Boletín estadístico de Extranjería e Inmigración* (Vol. 19). Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- Oliva, A. (2006). Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación*. (2º ed., Vol. 1. Psicología Evolutiva, pp. 471-491). Madrid: Alianza Editorial.
- OMS (2003). *Migración Internacional, Salud y Derechos Humanos*. Ginebra: OMS.

- ONU (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Extraído el 15 de Mayo de 2008, desde http://www.unhcr.ch/spanish/html/menu3/b/k2crc_sp.htm
- ONU (2006). *Migración internacional y desarrollo. Informe del Secretario General*. Ponencia presentada en la Asamblea General de las Naciones Unidas: Globalización e interdependencia: Migración internacional y desarrollo. Extraído el 15 de Mayo 2010, Desde <http://www.un.org/spanish/News/migration/excerpts.htm>
- ONU (2009). *International Migration, 2009. Wallchart*. United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division.
- Ortíz, M. (2008). Inmigración en las aulas: Percepciones prejuiciosas de los docentes. *Papers: Revista de sociología*, 87, 253-268.
- Padilla, A. M. y Pérez, W. (2003). Acculturation, Social Identity and Social Cognition: A New Perspective. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 25(1), 35-55.
- Palacios, J. (1990). ¿Qué es la adolescencia? En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, I: Psicología Evolutiva* (pp. 299-309). Madrid: Alianza Editorial.
- Paludàrias, J. M. (2006). Educación y diversidad cultural: la educación intercultural en Cataluña. En N. Llevot Calvet (Ed.), *La educación intercultural: Discursos y prácticas*. Lleida.
- Paludàrias, J. M. y Garreta, J. (2008). La acogida del alumnado de origen inmigrante: un análisis comparado desde la situación en Cataluña. *Revista Española de Educación Comparada*, 14, 49-78.
- Palomero, P. (2006). Inmigración y educación en la ciudad de Zaragoza: Análisis de la realidad y propuestas para una escuela intercultural. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 20(1), 91-111.
- Pantzer, K., Rajmil, L., Tebé, C., Codina, F., Serra-Sutton, V., Ferrer, M., Ravens-Sieberer, U., Simeoni, M. C. y Alonso, J. (2006). Health related quality of life in immigrants and native school aged adolescents in Spain. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 60, 694-698.
- Pavez-Soto, I. (2010). La participación infantil en los procesos migratorios. Las niñas y los niños de las familias peruanas en Barcelona. *Papers*, 95(2), 441-455.
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J. C. y Sánchez Ferrer, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos* (Vol. 5). Barcelona: Fundación "La Caixa".
- Pérez, C. y Morales, S. (2008). La escolarización de la población inmigrante: Una Radiografía de la situación en España. *Praxis Sociológica*, 12, 65-83.
- Perry, J. y Felce, D. (2005). Correlation between subjective and objective measures of outcomes in staff community housing. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(4), 278-287.
- Peter, D. (1997). A focus on the individual, theory and reality: making the connection through the lives of individual. En R. I. Brown (Ed.), *Quality of life for people with disabilities: Models, research and practice* (pp. 27-55). Cheltenham: Stanley Thornes.
- Philip Rice, F. (2000). *Adolescencia: Desarrollo, relaciones y cultura* (C. González Salinas, Trans. Novena Edición ed.). Madrid: Prentice Hall.
- Pliego, N. y Valero, M. (2011). Alumnos inmigrantes en España: una realidad creciente. *Hekademos. Revista educativa digital*, 4(8), 77-90.

- PNUD (2009). *Informe sobre Desarrollo Humano 2009. Superando Barreras: Movilidad y desarrollo humano*. Nueva York: PNUD. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Poveda, D., Jociles, M. I. y Franzé, A. (2009). La diversidad cultural en la educación secundaria en Madrid: Experiencias y prácticas institucionales con alumnado inmigrante latinoamericano. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 5(3), 1-42.
- Power, M., Bullinger, M., Harper, A. y WHOQOL Group (1999). The World Health Organization WHOQOL-100: Test of the universality of quality of life in 15 different cultural groups world-wide. *Health Psychology*, 18(5), 495-505.
- Prats, J. (2008). Centenares de inmigrantes recurren al bisturí para limar rasgos étnicos. *El País*. Extraído el 12 Agosto de 2011, desde http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Centenares/inmigrantes/recurren/bisturi/limar/rasgos/eticos/elpepusoc/20080804elpepisoc_6/Tes.
- Proctor, C., Linley, P. A. y Maltby, J. (2009a). Youth Life Satisfaction: A Review of the Literature. *Journal of Happiness Studies*, 10, 583-630.
- Proctor, C., Linley, P. A. y Maltby, J. (2009b). Very Happy Youths: Benefits of Very High Life Satisfaction Among Adolescents. *Social Indicators Research*, 98, 519-532.
- Raphael, D. (1999). The quality of life of exceptional adolescents: Implications for educators. *Exceptionality Education Canada*, 9, 157-171.
- Raphael, D., Rukholm, E., Brown, R. I., Hill-Bailey, P. y Donato, E. (1996). The Quality of Life Profile-Adolescent Version: Background, description, and initial validation. *Journal of Adolescent Health*, 19, 366-375.
- Real Academia Española (2001). Diccionario de la Lengua Española Edición 22. Extraído el 12 Mayo de 2010, desde <http://buscon.rae.es/draeI/Srvlt/ObtenerHtml?LEMA=emigraci%C3%B3n&SUPIND=0&CAREXT=10000&NEDIC=No>
- Regil, M. (2000). Integración educativa de los inmigrantes procedentes de países islámicos. Trabajo no publicado. Tesis para optar al grado de Doctor. Universidad Complutense de Madrid.
- Reher, D., Cortés, L., González, F., Requena, M., Sánchez, M. I., Sanz, A. y Stanek, M. (2008). *Informe Encuesta nacional de Inmigrantes (ENI-2007)*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística, Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- Reher, D. y Requena, M. (2009). *Las múltiples caras de la inmigración en España*. Madrid: Alianza Editorial.
- Reynolds, D. (1992). Escolarización eficaz de niños con necesidades educativas especiales. La investigación y sus implicaciones. *Siglo Cero*, 143, 102-111.
- Roa Santervás, L., González Cerrajero, M. y Suárez, C. (2006). Comparación entre el nivel de salud de una muestra de adolescentes inmigrantes y nativos. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 32(8), 595-604.
- Rocha, T. (2009). Desarrollo de la Identidad de Género desde una Perspectiva Psico-Socio-Cultural: Un Recorrido Conceptual. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(2), 250-259.
- Rodríguez, C., Posada, B. y Soto, M. L. (2008). Estudio retrospectivo de la población de inmigrantes atendida en los últimos dos años en un centro de salud mental infanto-juvenil. En J. M. Comelles y M. Bernal (Eds.),

- Salud Mental, Diversidad y Cultura* (Vol. 40, pp. 251-252). Madrid: Asociación Española de Neuropsiquiatría.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2004). La escolarización del alumnado inmigrante, ¿Un nuevo reto en la formación del profesorado? *Tendencias Pedagógicas*, 8, 133-143.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2010). Éxito académico de la segunda generación de inmigrantes en EE.UU. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 329-255.
- Rodríguez Navarro, H., Gallego, B., Sansó, C., Navarro, J. L., Velicias, M. y Lago, M. (2011). La educación intercultural en los centros escolares españoles. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 14(1), 101-112.
- Salmela-Aro, K. y Tuominen-Soini, H. (2010). Adolescents' Life Satisfaction During the Transition to Post-Comprehensive Education: Antecedents and Consequences. *Journal of Happiness Studies*, 11(6), 683-701.
- Sánchez-Queija, I. y Oliva, A. (2003). Vínculos de apego con los padres y relaciones con los iguales durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 18(1), 71-86.
- Sánchez, M. A. (Ed.). (2005). *Derecho de Extranjería. Un análisis legal y jurisprudencial del Régimen Jurídico del extranjero en España*. Murcia: DM.
- Sandín, M. P. (1997). Desarrollo de la identidad étnica en adolescentes desde una perspectiva intercultural: Evaluación participativa de un Programa de Acción Tutorial. Trabajo no publicado. Tesis para optar al grado de Doctor. Universidad de Barcelona.
- Santos Rego, M. A. y Lorenzo, M. M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación*, 350, 277-300.
- Santos Velasco, F. J. (2004). *Desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado universitario: una propuesta formativa para la gestión de empresas multiculturales*. No publicado. Tesis para optar al grado de Doctor, Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Schalock, R. L. (1996). Reconsidering the conceptualization and measurement of quality of life. En R. L. Schalock (Ed.), *Quality of life, Volume I: Conceptualization and measurement* (pp. 123-139). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Schalock, R. L. (2000). Three decades of quality of life. En M. Wehmeyer y J. R. Patton (Eds.), *Mental retardation in the 21st century* (pp. 335-358). Austin, TX: Pro-Ed.
- Schalock, R. L. (2001). *Outcomes-based evaluation* (2° ed.). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Schalock, R. L. (2004). The Concept of Quality of Life: What We Know and Do Not Know. *Journal of Intellectual Disability Research*, 48(3), 203-216.
- Schalock, R. L. (2005). Introduction and overview to the special issue. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(9), 695-698.
- Schalock, R. L., Bartnik, E., Wu, F., Konig, A., Lee, C. S. y Reiter, S. (1990). *An international perspective in quality of life: Measurement and use*. Ponencia presentada en la Reunión anual de la American Association on Mental Retardation.

- Schalock, R. L., Bonham, G. S. y Verdugo, M. A. (2008). The conceptualization and measurement of quality of life: Implications for program planning and evaluation in the field of intellectual disabilities. *Evaluation and Program Planning*, 31(2), 181-190.
- Schalock, R. L., Brown, I., Brown, R., Cummins, R. A., Felce, D., Matikka, L., Keith, K. D. y Parmenter, T. (2002). Conceptualization, Measurement, and Application of Quality of Life for Persons with Intellectual Disabilities: Report of an International Panel of Experts. *Mental Retardation*, 40(6), 457-470.
- Schalock, R. L. y Felce, D. (2004). Quality of life and subjective well-being: conceptual and measurement issues. En E. Emerson, T. Thompson, T. Parmenter y C. Hatton (Eds.), *International Handbook on Methods for Research and Evaluation in Intellectual Disabilities* (pp. 261-280). New York: Wiley.
- Schalock, R. L. y Kelly, C. (1999). Sociocultural factors influencing social and vocational inclusion of person with mental retardation: A cross-cultural study. En P. Retish y S. Reiter (Eds.), *Adults with disabilities: International perspectives in the community* (pp. 309-324). New York: Lawrence Erlbaum.
- Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2003). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza Editorial
- Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2006). Revisión actualizada del concepto de calidad de vida. En M. A. Verdugo (Ed.), *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Instrumentos y estrategias de evaluación* (pp. 29-41). Salamanca: Amarú.
- Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 38(4), 21-36.
- Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración (2011). *Plan estratégico de ciudadanía e integración (2011-2014)*. Madrid: Dirección General de Integración de los inmigrantes.
- Shek, D. T. (2008). Economic disadvantage, perceived family life quality, and emotional well-being in Chinese adolescents: A longitudinal study. *Social Indicators Research*, 85, 169-189.
- Siguán, M. (2003). *Inmigración y Adolescencia. Retos de la interculturalidad*. Barcelona: Paidós
- Sobral, J., Gómez-Fraguela, J. A., Luengo, A., Romero, E. y Villar, P. (2010). Adolescentes latinoamericanos, aculturación y conducta antisocial. *Psicothema*, 22(3), 410-415.
- Stainback, S., Stainback, W. y Jackson, H. J. (2004). Hacia las aulas inclusivas. En S. Stainback y W. Stainback (Eds.), *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Suárez-Orozco, C. y Suárez-Orozco, M. M. (2003). *La infancia de la inmigración* (P. Manzano, Trans.). Madrid: Ediciones Morata.
- Suárez-Orozco, C., Todorova, I. y Louie, J. (2002). Making up for lost time. The experience of separations and reunification among immigrant families. *Family Process*, 41(4), 625-643.

- Suldo, S. M. y Huebner, E. S. (2004). Does Life Satisfaction Moderate the Effects of Stressful Life Events on Psychopathological Behavior During Adolescence? *School Psychology Quarterly*, 19(2), 93-105.
- Suldo, S. M. y Huebner, E. S. (2006). Is Extremely High Life Satisfaction During Adolescence Advantageous? *Social Indicators Research*, 78, 179-203.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- Sutcliffe, B. (Ed.). (1998). *Nacido en otra parte. Un ensayo sobre la migración internacional, el desarrollo y la equidad*. Bilbao: Hegoa.
- Terrén, E. (2007). Adolescencia, Inmigración e Identidad. En L. Cachón y A. López (Eds.), *Juventud Inmigrante*. Las Palmas: Consejería de Inmigración del Gobierno Canario.
- Terrén, E. (2011). El sentimiento de pertenencia nacional entre los adolescentes de familias inmigradas. *Papers*, 96(1), 97-116.
- Terry, T. y Huebner, E. S. (1995). The relationship between self-concept and life satisfaction in children. *Social Indicators Research*, 35, 39-52.
- Terzini-Hollar, M. (2008). Daily hassles, coping and acculturation as predictors of psychological well-being among Korean-American adolescents. *ProQuest Information & Learning*, 69, 1365.
- Tesse, R., Aasen, P., Field, S. y Pont, B. (2006). *Equidad en la Educación. Análisis temático. España. Informe Nacional* Madrid: CIDE, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Torres, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345, 83-110.
- Ullman, C. y Tatar, M. (2001). Psychological Adjustment Among Israeli Adolescent Immigrants: A Report on Life Satisfaction, Self-Concept and Self-Esteem. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(4), 449-463.
- Valenciano, G. (2009). Construyendo un concepto de educación inclusiva: Una experiencia compartida. En M. P. Sarto y M. E. Venegas (Eds.), *Aspectos clave de la Educación Inclusiva* (pp. 13-24). Salamanca: INICO.
- Vallvé, X. (2008). *Racismo, Xenofobia y Antisemitismo en España. Informe anual 2007*. Madrid: Centro de Referencia en España de la Agencia de Derechos Fundamentales de la Unión Europea.
- Vecina, C. (2006). *Profesores y alumnos inmigrantes. Dos protagonistas condicionados*. Ponencia presentada en la XI Conferencia de Sociología de la Educación "Convergencia con Europa y cambio en la universidad".
- Vega, A. M. (2005). Integración e interculturalidad en el medio escolar riojano. Un análisis exploratorio. *ESE: Estudios sobre Educación*, 8, 61-116.
- Vélez, R., López, S. y Rajmil, L. (2009). Género y salud percibida en la infancia y la adolescencia en España. *Gaceta Sanitaria*, 23(5), 433-439.
- Verdugo, M. A. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, 23-43.
- Verdugo, M. A., Gómez, L., Arias, B. y Navas, P. (2010). Aplicación del paradigma de Calidad de Vida: Construcción de escalas de evaluación e investigación. En M. A. Verdugo, M. Crespo y T. Nieto (Eds.), *Aplicación del paradigma de Calidad de Vida. VII Seminario de Actualización Metodológica en Investigación sobre Discapacidad SAID, 2010*. Salamanca: INICO.

- Verdugo, M. A., Gómez, L., Arias, B. y Schalock, R. L. (2009). *Escala Integral: Evaluación Objetiva y Subjetiva de la Calidad de Vida de Personas con Discapacidad Intelectual*. Madrid: CEPE.
- Verdugo, M. A., Jenaro, C. y Schalock, R. L. (2006). Estudio transcultural de la calidad de vida. En M. A. Verdugo (Ed.), *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Instrumentos y estrategias de evaluación* (pp. 251-270). Salamanca: Amarú.
- Verdugo, M. A. y Parrilla, A. (2009). Aportaciones actuales a la inclusión educativa. *Revista de Educación*, 349, 15-22.
- Verdugo, M. A. y Sabeh, E. (2002). Evaluación de la percepción de calidad de vida en la infancia. *Psicothema*, 14, 86-91.
- Verdugo, M. A. y Schalock, R. L. (2006). Aspectos clave para medir la calidad de vida. En M. A. Verdugo (Ed.), *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Instrumentos y estrategias de evaluación* (pp. 43-58). Salamanca: Amarú.
- Verdugo, M. A. y Schalock, R. L. (2009). Quality of Life: From Concept to Future Applications in the Field of Intellectual Disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 6(1), 62-64.
- Verdugo, M. A., Schalock, R. L., Keith, K. D. y Stancliffe, R. J. (2005). Quality of life and its measurement: important principles and guidelines. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(10), 707-717.
- Veredas, S. (2011). Identidad étnica y género entre adolescentes de origen marroquí. *Papers*, 96(1), 117-144.
- Verkuyten, M. (2008). Life Satisfaction Among Ethnic Minorities: The Role of Discrimination and Group Identification. *Social Indicators Research*, 89, 391-404.
- Vila, I. (2000). Inmigración, Educación y Lengua propia. . En E. Aja, F. Carbonell, C. Ioé, J. Funes y I. Vila (Eds.), *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: La Caixa.
- Vila, I. (2006). Acerca de las relaciones entre escuela e inmigración. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2), 23-43.
- Vila, I., Esteban Guitart, M. y Oller Badenas, J. (2010). Identidad nacional, lengua y escuela. *Revista de Educación*, 353, 39-65.
- Virta, E., Lackland Sam, D. y Westin, C. (2004). Adolescents with Turkish background in Norway and Sweden: A comparative study of their psychological adaptation. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45, 15-25.
- Wallander, J. L. y Schmitt, M. (2001). Quality of Life Measurement in Children and Adolescents: Issues, Instruments and Applications. *Journal of Clinical Psychology*, 57(4), 571-585.
- Warnock, H. M. (1978). *Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. Londres: Her Majesty's Stationery Office.
- Williams, T. y Batten, M. (1981). *The Quality of School Life*. Hawthorn, Victoria: The Australian Council for Educational Research.
- Wong, F., Chang, Y. y He, X. (2009). Correlates of psychological wellbeing of children of migrant workers in Shanghai, China. *Social Psychiatric and Psychiatric Epidemiology*, 44(10), 815-824.
- Wong, F., Chang, Y. y He, X. (2010). The protective functions of relationships, social support and self-esteem in the life satisfaction of children of migrant

- workers in Shanghai, China. *International Journal of Social Psychiatric*, 56(2), 143-157.
- Zamora, B. M. (2007). *Falsos tópicos sobre inmigración en el sistema educativo*. Ponencia presentada en la XII Conferencia de sociología de la educación: La escuela del siglo XXI: La educación en un tiempo de cambio social acelerado. Extraído el 20 de Mayo de 2011, Desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2376166>
- Zarzá, M. J. y Sobrino, M. I. (2007). Estrés de adaptación sociocultural en inmigrantes latinoamericanos residentes en Estados Unidos vs España: Una revisión bibliográfica. *Anales de Psicología*, 23(1), 72-84.
- Zullig, K. J., Valois, R. F., Huebner, E. S. y Drane, W. (2005). Adolescents health-related quality of life and perceived satisfaction with life. *Quality of Life Research*, 14, 1573-1584.

