

# Percepción de expectativas educativas de los padres de adolescentes de origen inmigrante, apoyo académico de los amigos y ajuste psicológico y escolar

Ibis M. Alvarez Valdivia  
Berta Vall Castelló

Universitat Autònoma de Barcelona. España.  
ibismarlene.alvarez@uab.cat  
berta.vall@uab.cat



Recibido: 14/10/2017

Aceptado: 20/9/2018

Publicado: 30/1/2020

## Resumen

El objetivo de este estudio fue explorar el valor predictivo de las expectativas educativas de los padres de los adolescentes inmigrantes y del apoyo académico para el ajuste psicológico de dichos jóvenes. Participaron 228 inmigrantes de primera o segunda generación de los últimos cursos de seis institutos de secundaria en Cataluña. A través de cuestionarios, los estudiantes reportaron su percepción sobre las expectativas de los padres y sobre el apoyo académico de sus compañeros de clase, y los docentes evaluaron su ajuste psicológico en el ámbito escolar. Los resultados sugieren que tanto las expectativas de los padres como el apoyo académico percibido se relacionan con el ajuste psicológico. La regresión múltiple permite precisar que el apoyo académico de los amigos predice el ajuste psicológico y escolar de los adolescentes de origen inmigrante. Sin embargo, las expectativas de los padres a largo plazo emergen como mejor predictor de casi todas las variables del ajuste psicológico y escolar de estos chicos y chicas.

**Palabras clave:** adolescentes; inmigrantes; relaciones entre iguales; apoyo social; expectativas de los padres; ajuste psicológico; ajuste escolar

**Resum.** *Percepció d'expectatives educatives dels pares d'adolescents d'origen immigrat, suport acadèmic dels amics i ajust psicològic i escolar*

L'objectiu d'aquest estudi va ser explorar el valor predictiu de les expectatives educatives dels pares dels adolescents immigrants i del suport acadèmic per a l'ajust psicològic d'aquests joves. Hi van participar 228 immigrants de primera o segona generació dels últims cursos de sis instituts de secundària de Catalunya. A través de qüestionaris, els estudiants van reportar la seva percepció sobre les expectatives dels pares i sobre el suport acadèmic dels seus companys de classe, i els docents van avaluar el seu ajust psicològic en l'àmbit escolar. Els resultats suggereixen que tant les expectatives dels pares com el suport acadèmic percebut es relacionen amb l'ajust psicològic. La regressió múltiple permet precisar que el suport acadèmic dels amics prediu l'ajust psicològic escolar dels adolescents d'origen immigrant. No obstant això, les expectatives dels pares a llarg termini emergeixen

com el millor predictor de gairebé totes les variables de l'ajust psicològic i escolar d'aquests nois i noies.

**Paraules clau:** adolescents; immigrants; relacions entre iguals; suport social; expectatives dels pares; ajust psicològic; ajust escolar

**Abstract.** *Perceptions of parents' educational expectations, academic support from friends and psychological and school adjustment in immigrant-origin adolescents*

The main purpose of this study was to explore the predictive value of parents' academic expectations and academic support in the psychological adjustment of immigrant adolescents. The participants were 228 first- and second-generation immigrants enrolled in the senior year at six secondary schools in Catalonia. Through questionnaires, the students reported their perceptions of parents' expectations and the academic support received from their peers, while the teaching staff evaluated the students' psychological adjustment to the school environment. The results suggest that both parents' expectations and perceived academic support are linked to psychological adjustment. Multiple regression analysis confirmed that peers' academic support significantly predicts school psychological adjustment. However, parents' expectations in the long term turn out to be better predictors of almost all the variables in immigrant-origin adolescents' psychological and academic adjustment.

**Keywords:** adolescents; immigrants; peer relationships; social support; parental expectations; academic adjustment; psychological adjustment

### Sumario

- |                 |                             |
|-----------------|-----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Discusión y conclusiones |
| 2. Método       | Referencias bibliográficas  |
| 3. Resultados   |                             |

## 1. Introducción

Los centros educativos representan e introducen la nueva cultura a los alumnos de origen inmigrante. Sin embargo, gran cantidad de estudios muestran que los jóvenes inmigrantes se benefician insuficientemente de las escuelas. En promedio, en los países de la OCDE, aproximadamente uno de cada dos estudiantes inmigrantes de primera generación no adquiere el nivel escolar básico en lectura, matemáticas y ciencias, en comparación con alrededor de uno de cada cuatro estudiantes que no son inmigrantes (OECD, 2018).

En España, la diversidad cultural en las escuelas es el reflejo de una realidad social, la de la inmigración. El sistema educativo español ha recibido un flujo de jóvenes de origen foráneo muy importante desde finales de la década de 1990. España ha pasado de prácticamente no tener inmigrantes en sus aulas a que su porcentaje se sitúe en torno al 8,4% sobre el total del alumnado. Un número elevado de ellos se concentra en secundaria y bachillerato, y la mayoría, más del 80%, asiste a centros de titularidad pública (MEC, 2016b, p. 8-9).

Concretamente, en Cataluña cursan sus estudios más de 160.000 escolares inmigrantes —el 13% del total de alumnos—, un colectivo en número creciente y no siempre suficientemente conocido (Albaigés y Pedró, 2017, p. 129). Lamentablemente, el informe sobre los resultados de las pruebas PISA 2015 evidenció que el fracaso académico de los jóvenes inmigrantes en Cataluña triplicó el de sus compañeros autóctonos y que aquellos fueron los que afirmaron sentirse «menos integrados en su escuela», «más aislados del resto de estudiantes» y «más incómodos y fuera de lugar» en su centro docente de toda España (MEC, 2016a).

La investigación en esta línea muestra un elevado interés en la indagación sobre los factores que predicen el éxito en los estudios y el mejor ajuste escolar, constructo que se refiere al logro académico, al compromiso con la escuela, a la conducta prosocial y a las relaciones positivas con los compañeros y con los profesores (Kiuru, Nurmi, Aunola y Salmela-Aro, 2009). Sin embargo, a pesar de su reconocida influencia, encontramos pocos análisis relacionados con la posible incidencia de las expectativas familiares en el ajuste psicológico y escolar de los adolescentes, en particular entre los que son de origen extranjero.

### *1.1. Expectativas de los padres y ajuste escolar*

La investigación sobre los efectos de las expectativas de los padres sugiere que estas ejercen un fuerte efecto sobre los logros académicos de los estudiantes. Que los padres consideren que la educación dará a sus hijos mejores oportunidades en la vida y crean que, si se lo proponen, sus hijos pueden completar la enseñanza media y seguir estudios superiores, ya sean técnicos o universitarios, es clave para que los propios niños y jóvenes deseen y se esfuercen por aprender más y obtener mejores rendimientos académicos y, en general, conseguir un mayor desarrollo psicológico (Fan y Chen, 2001; Fuligni, 1997; Georgiou, 2007; Rubin y Chung, 2006). Las expectativas de los padres se traducen en comportamientos concretos. En sentido positivo, sus altas aspiraciones los llevan a promover la asistencia al colegio, y en el hogar, a cumplir con el apoyo que se demanda desde la escuela (Epstein, 2013). Un estilo familiar claramente orientado por altas expectativas académicas, una buena comunicación con sus hijos centrada en su formación y en su aprendizaje es más eficaz que aquella que únicamente se centra en la supervisión de los deberes escolares (Castro, Expósito, Lizasoain, López y Navarro, 2014).

En cuanto a las familias inmigrantes, en general se observa que tienen esperanzas de mejora social para sus hijos y mayoritariamente consideran que estudiar es la vía para conseguirlo, independientemente del tipo de trabajo que imaginen para ellos. Así, se ha observado que las trayectorias de éxito refuerzan las expectativas y las apuestas iniciales, mientras el fracaso académico conduce a una reformulación de las mismas, con consecuencias para todo el proyecto migratorio inicial (Carrasco, Pàmies y Bertrán, 2008, p. 69). Estudios de diversos países han encontrado que las aspiraciones de los padres durante la adolescencia ejercen un impacto positivo sobre el ajuste escolar, por ejemplo:

mejora la autoestima, la seguridad, incluso las calificaciones académicas (Bhattacharya, 2000; Chavira, Cooper y Vásquez-Salgado, 2016; Llorent, Llorent-Bedmar y Mata-Justo, 2015). De manera negativa, las bajas expectativas familiares se asocian con trastornos psicológicos del tipo externalización e internalización (Helsen, Vollebergh y Meeus, 2000; Liebkind, Jasinskaja-Lahti y Solheim, 2004). Algunos análisis realizados en España confirman la relación directa entre estos resultados y las expectativas de las familias respecto a los logros académicos, en particular cuando se refiere a expectativas universitarias y de educación secundaria (Intxausti, Etxeberria y Joaristi, 2014; Fernández-Larragueta, Fernández-Sierra y Rodorigo, 2017; Sobral, Gómez-Fraguela, Romero, Luengo y Villar, 2012).

Concretamente, en Cataluña, las expectativas de las familias respecto a la continuación de estudios superiores (expectativas a largo plazo) se presentan como un factor relevante cuando se analizan las causas del fracaso escolar y el abandono prematuro de los estudios por parte de los adolescentes inmigrados (Ballestín, 2017). En este sentido, y desde una perspectiva de género, la investigación realizada por Alcalde Campos (2017) visibiliza el protagonismo de las mujeres madres marroquíes residentes en Barcelona en el seguimiento escolar de sus hijos, incluso en situaciones de riesgo de exclusión social y de condiciones de pobreza.

### *1.2. El apoyo de los iguales y el ajuste escolar*

Numerosos estudios han constatado la asociación entre la calidad de la amistad entre jóvenes y el ajuste psicosocial positivo (Burk y Laursen, 2005), especialmente con el ajuste escolar (Altermatt, 2011; Hartup, 1996; Kingery, Erdley y Marshall, 2011; Vaquera y Kao, 2008). En la literatura destaca la existencia de claras y múltiples evidencias sobre el valor predictivo de la calidad de la amistad para el ajuste desde las primeras transiciones académicas. Por ejemplo, Ladd, Kochenderfer y Coleman (1996), en su estudio centrado en la educación primaria, observaron que los niños que percibieron a sus amistades como una fuente de validación o de ayuda tendían a sentirse más felices en la escuela y desarrollaban actitudes positivas hacia dicha institución.

Respecto a la adolescencia, diversas investigaciones han constatado efectos indirectos del apoyo social de la escuela y del apoyo social de la familia sobre la satisfacción con la vida, mediado por su satisfacción con la escuela (ajuste académico) (Gutiérrez y Gonçalves, 2013; Stebleton, Rost-Banik, Greene y DeAngelo, 2017). Otros análisis han constatado que el ajuste es facilitado por las amistades de alta calidad (elevada proximidad y apoyo mutuo) (Berndt, Hawkins y Jiao, 1999; Walprid, Malcolm y Jensen-Campbelland, 2008). Por el contrario, los adolescentes sin amigos muestran peores resultados en la evaluación de la conducta prosocial (y superiores en estrés afectivo a corto y a largo plazo después de dos años) (Wentzel, McNamara-Barry y Caldwell, 2004).

En relación con el ajuste escolar de los estudiantes de origen inmigrante, diversas investigaciones han centrado el análisis en la comparación entre el

apoyo que les proporcionan las familias y el que les proporcionan los compañeros de clase. Los hallazgos de estos estudios sugieren que el apoyo entre pares es de suma importancia en ese aspecto (Teja y Schonert-Reichl, 2013), más incluso que el apoyo percibido por parte de la familia (Rodríguez, Mira, Myers, Morris y Cardoza, 2003).

Teniendo en cuenta estos hallazgos, parece razonable afirmar que las relaciones con los pares juegan un papel central en la promoción del ajuste escolar. En particular, si analizamos las provisiones que pueden ofrecer los amigos en la escuela, cabe destacar que los compañeros de clase pueden proporcionar un apoyo directo de tipo instrumental (Azmitia y Cooper, 2001; Stebleton et al., 2017). Además, las amistades favorecen el acceso de los inmigrantes a información sobre su nuevo contexto cultural, así como al aprendizaje de habilidades para desenvolverse en él (Calderón, 2008; Schachner, Van de Vijver y Noack, 2018; Ward, 2001).

En un contexto multicultural como el de Cataluña, estudios recientes demuestran los efectos positivos que ejerce la amistad en el ajuste escolar de los adolescentes inmigrados, especialmente en el caso de las amistades interétnicas, puesto que favorecen la aculturación (Álvarez, Schneider y Villalobos, 2016; Vilà, González y Palou, 2016). Es precisamente este tipo de soporte el que la familia, especialmente los padres de los estudiantes de origen inmigrante, no puede proporcionar. Quizá por este motivo las redes sociales, en especial las amistades, emergen como un factor decisivo para que ellos puedan alcanzar el éxito académico (Sánchez Martí y Sandín, 2013; Cano-Hila, Sánchez-Martí y Massot-Lafón, 2016). En ese sentido, la investigación realizada por Lapresta, Huguet y Janés (2010) observó que los jóvenes de origen inmigrante que se sentían más valorados e integrados escolar y socialmente desarrollaron mejores actitudes hacia las lenguas catalana y castellana.

Esencialmente, la investigación científica pone de relieve que las trayectorias exitosas de los jóvenes inmigrantes son fruto de la conjugación de varios factores clave de protección, entre los que destaca el apoyo parental, los referentes familiares que motivan la continuidad (sobre todo la figura materna) y el apoyo percibido por parte de los pares.

En definitiva, como argumentan Terrén y Carrasco (2007), un conocimiento adecuado de la experiencia escolar del alumnado procedente de familias inmigrantes debe referirse ineludiblemente al entramado de expectativas, ilusiones y frustraciones que se entretajan constantemente en el proyecto de vida de sus hogares. En base a estos antecedentes teóricos y considerando la desfavorable situación escolar de los estudiantes inmigrados, esta investigación se propone indagar, en el contexto de Cataluña, sobre los factores relacionados con su ajuste en el ámbito escolar. En función de ello, se establece como objetivo explorar el valor predictivo de la representación de las expectativas de los padres y del apoyo académico percibido por los compañeros de clase para el ajuste psicológico y escolar. De acuerdo con el marco conceptual de partida, se establecen las siguientes hipótesis:

1. La representación de las expectativas de los padres predice el ajuste psicológico escolar de los adolescentes de origen inmigrante.
2. El apoyo académico percibido por parte de los compañeros de clase se relaciona con el ajuste psicológico en el ámbito escolar, evaluado por los docentes.
3. El apoyo entre pares constituye un predictor más fuerte del ajuste psicológico en el ámbito escolar que la representación de las expectativas académicas de su familia.

## 2. Método

### 2.1. Participantes

Para la selección de los centros se tuvieron en cuenta dos criterios. El primero, acorde con el objetivo del estudio, que se tratara de institutos de secundaria de Cataluña con una presencia significativa de estudiantes de origen inmigrante. El segundo, la factibilidad política y de gestión, es decir, la posibilidad real de acceder al campo, teniendo en cuenta los recursos temporales y humanos disponibles. Así, para realizar este análisis<sup>1</sup> el equipo de investigación contó con el consentimiento de seis institutos de secundaria obligatoria de Barcelona y Girona. En total participaron 682 adolescentes entre 15 y 16 años de edad, un 53% de los cuales eran chicas. La proporción de inmigrantes en cada escuela varió del 22% al 55%. La investigación que se reporta en el presente artículo focaliza solamente en el subconjunto de estudiantes de origen inmigrante<sup>2</sup> ( $n = 228$ ), dado el interés en analizar su ajuste escolar, dato que únicamente se solicita para ellos, debido a la dificultad que supone su recopilación (reporte elaborado por los docentes). El origen de los participantes es muy diverso: un 17% de Latinoamérica (Ecuador, Colombia, Honduras, Cuba, Perú, Bolivia, Chile y Argentina) y un 6% de Asia (Paquistán, India y China). También participaron estudiantes procedentes del África subsahariana (principalmente de Senegal y Gambia, un 5%), de África del Norte (Marruecos, Siria, Egipto y Libia, un 3%) y de otros países europeos (Portugal, Rumanía, Ucrania, Polonia y Georgia, un 3%). En este conjunto, la segunda generación de inmigrantes constituyó el 69% de la muestra, el 27% de los cuales eran inmigrantes de primera generación que había vivido en España durante más de tres años. Cabe señalar que esta disparidad, aun siendo representativa de dicha situación en Cataluña (Síndic de Greuges de Catalunya, 2016), se presenta como una limitación a la hora de interpretar los resultados. En cuanto al estatus socioeconómico, la mayoría se reporta como perteneciente a la clase

1. Dra. Ibis M. ÁLVAREZ VALDIVIA, *Estudi del valor socioeducatiu de l'amistat en el procés d'integració social dels adolescents immigrants a Catalunya*, Barcelona, AGAUR, ARAF1-2009-00015.
2. Utilizamos la expresión *escolares de origen inmigrante* para abarcar tanto la primera como la segunda generación. La primera generación nace en el extranjero, la segunda nace en Cataluña y ambas tienen padres nacidos en el extranjero.

media (un 84%), a la clase alta (un 4%) y a la clase de más bajo estatus (un 12%), tomando como criterio los ingresos y el nivel educativo de sus familiares. Respecto a su rendimiento académico, el 53% reportó una calificación en el nivel de aprobado, el 23% en el nivel superior al aprobado (notable), solo un 4% reportó calificaciones sobresalientes y un 20% reportó suspenso (no aprobado). Aunque era deseable, no fue posible acceder a las calificaciones oficiales, debido a que se considera información confidencial de los centros educativos.

## 2.2. Procedimiento

La recogida de datos se llevó a cabo en los centros educativos. Los participantes recibieron un cuaderno o lote que incluía todos los instrumentos, empezando por un breve cuestionario demográfico y seguidamente los restantes. El orden de presentación de los instrumentos siguió el criterio de contrabalanceo predeterminado en su secuenciación para minimizar el potencial efecto de orden de aplicación. El idioma de los cuestionarios, en todos los casos traducidos de sus versiones en inglés, fue ajustado al registro local del catalán y/o del castellano. Se cuidó asegurar que el significado y la redacción de los textos originales se mantuvieran en las versiones definitivas. Los participantes completaron los cuestionarios en grupos correspondientes a su grupo clase, en horario escolar, con presencia de su profesor tutor y de alguno de los investigadores del equipo para aclarar las dudas que pudieran surgir. La participación en la encuesta fue voluntaria, previo consentimiento informado de los estudiantes, de sus profesores tutores y de sus familias. Todos los alumnos estuvieron de acuerdo en participar.

## 2.3. Instrumentos

*Cuestionario sociodemográfico*, a través del cual se solicitó información sobre aspectos personales de los participantes, como el nombre, la edad y la fecha de nacimiento, los cursos que habían recibido en la escuela secundaria —3 o 4—, su lugar de nacimiento, el género, el idioma que se hablaba en el hogar, el tiempo que llevaban viviendo en Cataluña, el estatus socioeconómico y el rendimiento académico, entendido como la calificación media del curso actual, autorreferenciada.

*Apoyo académico percibido por parte de los amigos (Peer Support for Academics; Fuligni, 1997)*. Se trata de un cuestionario breve de cuatro ítems que se agrupan en un solo ítem. Utilizando una escala de cinco puntos desde *casi nunca* (1) hasta *casi siempre* (5), los estudiantes indicaron los aspectos siguientes:

- a) Con qué frecuencia ellos y sus amigos se ayudaban entre ellos para hacer los deberes del colegio.
- b) Si compartían apuntes y otros materiales escolares.

- c) Si estudiaban juntos para los exámenes.
- d) Si se animaban entre sí para hacer bien las tareas académicas.

Esta escala mostró una buena consistencia interna ( $\alpha = 0,76$ ), aproximada a la obtenida por el autor en la investigación de referencia ( $\alpha = 0,79$ ).

*Expectativas educativas de los padres (Parents Educational Aspirations; Fuligni, 1997)*. A través de este cuestionario los estudiantes expresaron su percepción sobre las expectativas de sus padres relacionadas con sus actividades académicas. Utilizando una escala de cinco puntos, desde *muy importante* (5) hasta *nada importante* (1), los estudiantes respondieron a seis preguntas: «Mis padres esperan: que me porte bien en el colegio; que pueda pasar de grado; que obtenga buenas notas en todas las asignaturas; que esté entre los mejores estudiantes de la clase; que continúe estudiando después de la secundaria, y que acceda al bachillerato». Esta escala mostró una estructura bifactorial con una adecuada coexistencia interna. Un factor quedó conformado por los cuatro primeros ítems, relacionados con las expectativas parentales a corto plazo (expectativas actuales) ( $\alpha = 0,66$ ), y otro con los dos últimos, relacionados con las expectativas a largo plazo ( $\alpha = 0,76$ ).

*Sistema para la evaluación de habilidades sociales (Social Skill Rating System SSRS; Gresham y Elliot, 1990)*. Esta técnica recoge evaluaciones de los docentes sobre el ajuste escolar. Se indaga sobre un amplio conjunto de habilidades a través de un cuestionario de 43 ítems distribuidos en seis subescalas: *cooperación* («Sigue las normas, ayuda a otros compañeros/as»); *autocontrol* («Controla sus impulsos en situaciones de conflicto con otros compañeros»); *asertividad* («Acepta las ideas de los otros en las actividades del grupo»); *hiperactividad* («Es perturbador, molesta a los otros en las actividades en que participa»); *problemas de internalización* («Parece triste o deprimido»), *problemas de externalización* («Amenaza y molesta a los demás»). Estos comportamientos se evalúan en una escala de 3 puntos de Likert desde 0 (*no ocurre nunca*) hasta 2 (*ocurre siempre*). Además, se incluye una subescala referida a la *competencia académica* («Con respecto a otros alumnos del aula, el nivel general de motivación académica de este estudiante puede ser considerado...»), que también se evalúa a través de una escala tipo Likert de 5 puntos, desde 1 (*el peor*) hasta 5 (*el mejor*). Se utilizó la técnica de análisis factorial con una rotación Promax para la formalización de las subescalas. Los coeficientes  $\alpha$  para todas ellas promedian 0,82.

#### 2.4. Análisis estadístico

La primera aproximación a los datos disponibles se inicia con un análisis descriptivo y bivariente. En función de la naturaleza de las variables consideradas, se aplicaron las pruebas adecuadas para evaluar el grado de asociación entre ellas y se obtuvieron sus niveles de significación correspondientes (tabla 1). A continuación, se llevaron a cabo regresiones múltiples, un tipo de análisis multivariante de la familia del modelo lineal generalizado desarrollado espe-



cíficamente para evaluar la contribución de diversas variables predictoras, de manera simultánea y, por tanto, controlando el efecto del resto de variables consideradas. En el apartado 3.1, junto con la presentación de los resultados, se detalla el procedimiento seguido para los análisis de nuestros datos, todos los cuales se realizaron a través de la versión 22 del software SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

### 3. Resultados

La primera aproximación a los datos se inicia explorando las correlaciones bivariadas entre las variables estudiadas. Por una parte, se relacionan las variables del ajuste psicológico evaluadas por los profesores tutores y las expectativas educativas de los padres percibidas por los estudiantes. Seguidamente, se analiza la interrelación del ajuste con el apoyo académico de los iguales, según el reporte de los estudiantes. La tabla 1 resume los resultados de las correlaciones realizadas. Por último, para complementar este primer análisis, también se exploró la correlación entre el reporte de calificación promedio para el curso actual y las variables relativas al ajuste.

Tal como se anticipó en la primera hipótesis, en este primer análisis se encontró una asociación significativa entre el ajuste escolar evaluado por los profesores y las expectativas académicas de los padres, específicamente en referencia a las aspiraciones a largo plazo (continuación de estudios más allá de la secundaria). En sentido positivo se observó una asociación significativa entre dicho factor y la *competencia académica* ( $r = 0,264$ ;  $p < 0,01$ ). Las expectativas académicas percibidas en los padres también se asociaron significativamente con la *cooperación* durante las actividades docentes ( $r = 0,194$ ;  $p < 0,05$ ). Por

**Tabla 1.** Correlación entre la percepción de expectativas de los padres, el apoyo de los amigos, el rendimiento académico y el ajuste psicológico

	Percepción de expectativas de los padres a corto plazo	Percepción de expectativas de los padres a largo plazo	Percepción de apoyo académico de los amigos
<b>Ajuste psicológico</b>			
Cooperación	0,007	0,194*	0,177*
Autocontrol	-0,006	0,153	0,168
Externalización	0,032	-0,005	-0,266**
Internalización	0,098	-0,222**	-0,150
Hiperactividad	0,054	-0,201**	-0,234**
Asertividad	0,073	0,148	-0,053
Competencia académica	0,060	0,264**	0,224**
Rendimiento académico	0,142*	0,240**	0,213**

$N = 228$ ; \*  $p < 0,005$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$

Fuente: elaboración propia.

el contrario, se encontró una correlación relevante y en sentido negativo entre este factor y algunas variables del ajuste, en concreto con problemas de comportamiento calificados como *internalización* ( $r = -0,222$ ;  $p < 0,01$ ) y como *hiperactividad* ( $r = -0,201$ ;  $p < 0,01$ ).

Los resultados de las correlaciones también ofrecieron soporte empírico a nuestra segunda hipótesis, relativa a la asociación entre el ajuste escolar y la percepción de apoyo académico por parte de los amigos. En sentido positivo, este último aspecto se asoció con la *cooperación* ( $r = 0,177$ ;  $p < 0,05$ ) y con la *competencia académica* ( $r = 0,224$ ;  $p < 0,01$ ). En sentido negativo, se halló correlación significativa entre la percepción de apoyo académico por parte de los amigos y las dificultades de comportamiento (desajuste) expresado como *externalización* ( $r = -0,266$ ;  $p < 0,01$ ) y como *hiperactividad* ( $r = -0,234$ ;  $p < 0,01$ ).

También se obtuvo una fuerte asociación entre el *rendimiento académico* autoinformado y la percepción de apoyo por parte de los padres y por parte de la familia. Asimismo, llama la atención la asociación positiva de esta variable con las pertenecientes al ajuste. En sentido positivo, se observó una fuerte asociación entre el *rendimiento académico* (información referida por los estudiantes), la *cooperación* ( $r = 0,30$ ;  $p < 0,01$ ) y la *competencia académica* evaluada por el docente ( $r = 0,35$ ;  $p < 0,01$ ). La tabla 1 presenta el resumen de este análisis.

### 3.1. Valor predictivo del apoyo académico de los iguales y de la percepción de las expectativas de los padres respecto al ajuste escolar evaluado por los profesores

Como se comentó antes, para el análisis de los datos, en segundo lugar se realizaron regresiones múltiples para explorar en qué medida el apoyo académico de los iguales y las expectativas educativas de los padres predecían el ajuste escolar de los adolescentes inmigrantes. En los primeros pasos se introdujeron las variables *sexo de los participantes* (modelo 1) y *apoyo académico de los iguales* (modelo 2), las cuales se esperaba que surgieran como correlatos del ajuste psicológico. Con el fin de poner a prueba nuestra hipótesis sobre la relación de las expectativas académicas de los padres a corto y a largo plazo y el apoyo académico de los iguales con el ajuste psicológico, más allá de los efectos del sexo y del apoyo académico percibido, en el tercer paso se introdujeron estas dos variables. El paso final incluyó todos los términos de interacción. Globalmente, como se muestra en la tabla 2, los resultados son significativos para el tercer modelo ( $p = 0,019$ ). En función de ello se puede inferir que las variables relacionadas con la percepción de las expectativas académicas de los padres (a corto y a largo plazo) emergen como predictoras del ajuste psicológico.

Los modelos de regresión múltiple que se muestran en la tabla 3 corroboran los resultados antes comentados. En concreto, en sentido positivo se confirma la asociación positiva entre la *cooperación* y la percepción de las expectativas académicas de los padres (Beta = 0,27;  $p < 0,05$ ) y de la *competencia académica* con ambas variables: respecto a la percepción de las expectativas de

**Tabla 2.** Sumario del análisis de regresión

Modelo	R <sup>2</sup>	F	Sig. F
1	0,028	4,701	0,032
2	0,016	2,939	0,088
3	0,046	4,077	0,019
4	0,010	0,588	0,624

N = 228

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 3.** Detalles del análisis de regresión. Variables predictoras del ajuste psicológico evaluado por los profesores

	Percepción de expectativas de los padres a corto plazo	Percepción de expectativas de los padres a largo plazo	Apoyo académico percibido por parte de los compañeros
Variables dependientes	B/t	B/t	B/t
<b>Ajuste psicológico</b>			
Cooperación	-0,16 / -1,671	0,27 / 2,855*	0,13 / 1,714
Autocontrol	-0,13 / -1,399	0,22 / 2,382*	0,15 / 1,904
Externalización	0,06 / 0,626	-0,01 / -0,130	-0,30 / -3,924***
Internalización	-0,01 / -0,117	-0,20 / -2,223*	-0,28 / -0,1632
Hiperactividad	0,08 / 0,802	-2,21 / -2,287*	-0,19 / -2,482*
Asertividad	-0,01 / -0,146	0,17 / 1,799	-0,07 / -0,908
Competencia académica	-0,13 / -1,411	0,31 / 3,519**	0,17 / 2,253*

N = 228; \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ 

Fuente: elaboración propia.

los padres (Beta = 0,31;  $p < 0,01$ ) y al apoyo de los compañeros (Beta = 0,17;  $p < 0,05$ ). En sentido negativo las regresiones confirman la asociación entre la *externalización* y la *percepción de apoyo académico* de los compañeros (Beta = -0,30;  $p < 0,001$ ) y de *hiperactividad*, tanto con la percepción de las expectativas académicas de los padres (Beta = -2,21;  $p < 0,05$ ) como respecto al apoyo académico de los compañeros (Beta = -0,19;  $p < 0,05$ ).

De acuerdo con estos resultados se puede afirmar que el apoyo académico percibido por parte de los compañeros predice algunos problemas de conducta (externalización, hiperactividad) y la competencia académica de los adolescentes de origen inmigrante. La percepción de las expectativas de los padres a largo plazo (continuación de estudios) aparece como un significativo predictor de la calidad del ajuste psicológico evaluado por los profesores, en tanto se relaciona de manera importante con una mayor cantidad de factores explicativos del ajuste psicológico.

#### 4. Discusión y conclusiones

Teniendo en cuenta nuestro objetivo de explorar el valor predictivo de la percepción de las expectativas de los padres y del apoyo académico percibido por los compañeros de clase para el ajuste psicológico de los adolescentes de origen inmigrante, hemos obtenido algunos resultados interesantes. Realizaremos la discusión teniendo en cuenta las hipótesis que planteábamos en la introducción.

*Primera hipótesis. La percepción de expectativas educativas de los padres predice el ajuste psicológico escolar de los adolescentes de origen inmigrante*

Según nuestros hallazgos, esta primera hipótesis queda confirmada, ya que los resultados que hemos obtenido parecen apuntar a una asociación significativa entre el ajuste escolar y la percepción de las expectativas educativas de los padres que reportaron los adolescentes de origen inmigrante. Este resultado concuerda con los obtenidos por varios estudios que resaltan la influencia de las expectativas, las aspiraciones y los estímulos planteados por los padres que reportan otras investigaciones realizadas en el contexto español (Intxausti et al., 2014; Fernández-Larragueta et al., 2017; Sobral et al., 2012). Así mismo, las conclusiones a las que se ha llegado en esta investigación relacionan el ajuste escolar específicamente con las aspiraciones familiares a largo plazo, en concordancia con las de otros autores que denotan la importancia de la congruencia entre las creencias de padres e hijos sobre la importancia de la educación para alcanzar objetivos a corto y, sobre todo, a largo plazo (Ballestín, 2017; Epstein, 2013). Por otra parte, según nuestros resultados, el ajuste se relaciona con las dimensiones de *cooperación y competencia académica*, y el desajuste, con las dimensiones de *internalización e hiperactividad*, coincidiendo con el estudio llevado a cabo por Helsen et al. (2000).

Para el caso de los adolescentes inmigrados en Cataluña, se afirma el presupuesto teórico que atribuye a la familia un papel clave en su ajuste escolar, tal como se ha corroborado en varios estudios al respecto en esta comunidad (Alcalde Campos 2017; Ballestín, 2017) y en otros contextos geográficos (Bhattacharya, 2000; Chavira et al., 2016; Georgiou, 2007; Liebkind et al., 2004; Llorent et al., 2015).

*Segunda hipótesis. El apoyo académico percibido por parte de los compañeros de clase se relaciona con el ajuste psicológico escolar evaluado por los docentes*

De acuerdo con nuestros resultados, esta segunda hipótesis también queda confirmada. Así, indican que la percepción de apoyo por parte del amigo se asocia positivamente con la *cooperación* y con la *competencia académica*. Estos hallazgos coinciden con los obtenidos por varios estudios que también confirmaron la calidad de las relaciones con los iguales con el ajuste escolar (Altermatt, 2011; Berndt et al., 1999; Hartup, 1996; Stebleton et al., 2017).

Además, en nuestros resultados se observa una fuerte relación en sentido negativo entre la percepción de apoyo académico por parte de los compañeros de clase y el ajuste escolar, en concreto con dificultades de comportamiento descritas como *externalización e hiperactividad*. Este hallazgo ofrece evidencias empíricas a las conclusiones de Wentzel et al. (2004) respecto a los motivos del desajuste. En este estudio los adolescentes sin amigos mostraron peores resultados en la evaluación de la conducta prosocial y superiores en estrés afectivo a corto y a largo plazo. Otras investigaciones ya apuntaron la relación entre amistad y bienestar afectivo y conductual (Burk y Laursen, 2005). Estos autores contemplaron también la función de la amistad como contrapeso para compensar los efectos de las experiencias conflictivas con otros compañeros (Calderón, 2008; Schachner et al., 2018).

Adicionalmente, como era de esperar, en nuestra investigación encontramos una fuerte asociación, en sentido positivo, entre el rendimiento (como otro indicador de ajuste escolar), la cooperación y la competencia académica evaluada por el docente. En el contexto de Cataluña, este resultado apoya las conclusiones del estudio de Lapresta et al. (2010) relativo a la influencia positiva de la valoración del docente en las actitudes de los adolescentes inmigrados respecto al dominio de las lenguas catalana y castellana. Este factor puede incidir decisivamente en un mejor ajuste en un contexto escolar que apuesta por promocionar el uso y el aprendizaje de la lengua catalana como eje vertebrador de un proyecto educativo intercultural que persigue la finalidad de consolidar la cohesión social.

*Tercera hipótesis. El apoyo entre pares constituye un predictor más fuerte del ajuste escolar que la percepción de las expectativas académicas de la familia*

Por una parte, nuestros resultados indican que el apoyo académico percibido por parte de los pares predice algunos problemas de conducta (externalización, hiperactividad) y la competencia académica de los adolescentes de origen inmigrante. En este sentido concuerdan con los hallazgos realizados por otros estudios que mostraron la relevancia para el ajuste escolar de las relaciones entre iguales, especialmente los amigos (Ladd et al., 1996; Kingery et al., 2011; Rodríguez et al., 2003). Probablemente, como sugieren algunas investigaciones consultadas, los compañeros de clase pueden proporcionar un apoyo directo de tipo instrumental (formación de grupos de estudio, intercambio de notas y experiencias, consejos sobre las clases que toman y sobre las estrategias que se deben implementar en ellas, etc.) (Azmitia y Cooper, 2001; Stebleton et al., 2017).

Por otra parte, contrariamente al presupuesto de nuestra última hipótesis, los resultados obtenidos muestran que la percepción de las expectativas académicas de los padres a largo plazo (continuación de estudios) es un predictor muy significativo de la calidad del ajuste psicológico, en tanto que se relaciona de manera importante con una mayor cantidad de factores explicativos de aquel, según la perspectiva de los profesores. Este resultado se distingue de los

encontrados en otras investigaciones que señalan el soporte de los pares como factor más influyente en el ajuste psicológico (Dennis, Phinney y Chuateco, 2005; Rodríguez et al., 2003).

Es posible que el apoyo de los pares tenga influencia sobre el ajuste psicológico general de los adolescentes (Gutiérrez y Gonçalves, 2013; Walprid et al., 2008; Wentzel et al., 2004) y, en cambio, el apoyo y las expectativas de la familia ejerzan más influencia en el ajuste psicológico en la escuela durante transiciones críticas, como por ejemplo el proceso de aculturación que estaban viviendo los adolescentes participantes en esta investigación (Intxausti et al., 2014; Schachner et al., 2018; Vilà et al., 2016; Ward, 2001).

En resumen, nuestros resultados remarcan la importancia del apoyo y, específicamente, de las expectativas educativas de la familia a largo plazo sobre el ajuste psicológico en la escuela (Alcalde Campos, 2017; Cano-Hila et al., 2016; Chavira et al., 2016). Esta investigación también destaca la importancia del apoyo de los pares, aunque en menor medida que las expectativas que se perciben por parte de la familia (Sánchez-Martí y Sandín, 2013; Schachner et al., 2018). Por tanto, también es posible considerar la importancia de las amistades como facilitadoras del ajuste de los adolescentes de origen inmigrante, tal como han demostrado diversas investigaciones previamente citadas (Álvarez et al., 2016; Teja y Schonert-Reichl, 2013; Vaquera y Kao, 2008).

Debemos señalar que este estudio padece también algunas limitaciones, la primera se deriva del tamaño de la muestra y de su heterogeneidad en cuanto al origen de los estudiantes, por lo cual las conclusiones que aquí se plantean deben considerarse como una aproximación al análisis de esta problemática. Por otro lado, las medidas del ajuste son referidas únicamente por los docentes y hubiera sido interesante contrastar esta evaluación con el reporte de las familias, incluso con la autovaloración por parte de los adolescentes. Esta contrastación se presenta interesante también respecto a los adolescentes autóctonos, que, como señalamos antes, no fue posible realizar debido a limitaciones prácticas. Asimismo, complementar la investigación con datos de tipo cualitativo, por ejemplo, en base a entrevistas a casos extremos de ajuste y de desajuste psicológico, de adolescentes y sus respectivas familias, enriquecería el análisis y podría aportar luz sobre actuaciones educativas más o menos eficaces. Por último, podría ser interesante realizar este estudio con atención a la variable *origen de los estudiantes*, pues, como se ha referido en la literatura, tanto los referentes familiares como las dinámicas de las relaciones entre iguales presentan particularidades que pueden ser presumiblemente atribuibles a las particularidades de la cultura de los diferentes grupos y personas.

En general, los jóvenes con buen ajuste escolar valoran su aprendizaje, están positivamente implicados, se relacionan bien con sus profesores y con sus compañeros y raramente se comportan de forma disruptiva (Kiuru, Aunola, Vuori y Nurmi, 2007). Por el contrario, la insatisfacción con la escuela ha sido identificada como un argumento frecuente entre los alumnos que deciden abandonar sus estudios, sobre todo en los años adolescentes (Baker y Maupin, 2009; Ballestín, 2017). En base a esta premisa, en futuras investigaciones sería interesante

analizar cómo influye el clima escolar para determinar si nuestros resultados pueden estar influenciados por posibles conflictos étnicos e interculturales existentes en el mundo educativo (Fernández-Enguita, Gaete y Terrén, 2008).

## Referencias bibliográficas

- ALBAIGÉS, B. y PEDRÓ, F. (2017). *L'estat de l'educació a Catalunya: Anuari 2016*. Barcelona: Fundació Jaume Bofil. Recuperado de <<http://www.fbofill.cat/publicacions/lestat-de-leducacio-catalunya-anuari-2016>>.
- ALCALDE CAMPOS, R. (2017). Porque sí nos importa: La implicación educativa de las madres marroquíes inmigrantes en Cataluña. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 0, 103-118. <<http://dx.doi.org/10.18172/con.3064>>
- ALTERMATT, E.R. (2011). Capitalizing on academic success: Students' interactions with friends as predictors of school adjustment. *Journal of Early Adolescence*, 31(1), 174-203.
- ÁLVAREZ, I.M.; SCHNEIDER, B.H. y VILLALOBOS, C. (2016). School adjustment and friendship quality of first-and second-generation adolescent immigrants to Spain as a function of acculturation. *Journal of Adolescent Research*, 31(6), 750-777. <<https://doi.org/10.1177/0743558415592179>>
- AZMITIA, M. y COOPER, C.R. (2001). Good or bad?: Peer influences on Latino and European American adolescents' pathways through school. *Journal of Education for Students Placed At-Risk*, 6, 45-71. <[https://doi.org/10.1207/S15327671ESPR0601-2\\_4](https://doi.org/10.1207/S15327671ESPR0601-2_4)>
- BAKER, J.A. y MAUPIN, A.N. (2009). School satisfaction and children's positive school adjustment. En R. GILMAN, E.S. HUEBNER y M.J. FURLONG (eds.). *Handbook of positive psychology in the schools* (pp. 189- 196). Nueva York: Routledge.
- BALLESTÍN, B. (2017). *Infants i joves d'origen immigrant a Catalunya: Un estat de la qüestió socioeducativa*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- BERNDT, T.J.; HAWKINS, J.A. y JIAO, Z. (1999). Influences of friends and friendships on adjustment to junior high school. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 13-41.
- BHATTACHARYA, G. (2000). The school adjustment of south Asian immigrant children in the United States. *Adolescence*, 35(137), 77-85.
- BURK, W.J. y LAURSEN, B. (2005). Adolescent perceptions of friendship and their associations with individual adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 29(2), 156-164.
- CALDERÓN, S. (2008). La satisfacción vital de adolescentes inmigrantes en España. *Revista de Psicología*, 1(4), 209-218.
- CANO-HILA, A.B.; SÁNCHEZ-MARTÍ, A. y MASSOT-LAFÓN, M.I. (2016). Factores de riesgo y protección de las trayectorias académicas: Voces y miradas del alumnado inmigrante en el contexto del área metropolitana de Barcelona, España. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1371-1387.
- CARRASCO, S.; PÀMIES, J. y BERTRÁN, M. (2008). Familias inmigrantes y escuela: Desencuentros, estrategias y capital social. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 55-78.
- CASTRO, M.; EXPÓSITO, E.; LIZASOAIN, L.; LÓPEZ, E. y NAVARRO, E. (2014). Participación familiar y rendimiento académico: Una síntesis metaanalítica. En *La participación de las familias en la Educación Escolar* (pp. 83-105). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica.

- CHAVIRA, G.; COOPER, C.R. y VÁSQUEZ-SALGADO, Y. (2016). Pathways to achievement: Career and educational aspirations and expectations of latina/o immigrant parents and early adolescents. *Journal of Latinos and Education*, 15(3), 214-228.
- DELAMONT, S. (2002). *Fieldwork in educational settings: Methods, pitfalls and perspectives*. 2a ed. Londres: Falmer Press.
- DENNIS, J. M.; PHINNEY, J.S. y CHUATECO, L. I. (2005). The role of motivation, parental support, and peer support in the academic success of ethnic minority first-generation college students. *Journal of College Student Development*, 46(3), 223-236.  
<<https://doi.org/10.1353/csd.2005.0023>>
- EPSTEIN, J.L. (2013). *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: Estudios y prácticas*. Santiago, Chile: Fundación CAP.
- FAN, X. y CHEN, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.  
<<https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>>
- FERNÁNDEZ-ENGUIA, 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-LARRAGUETA, S.; FERNÁNDEZ-SIERRA, J. y RODRIGO, M. (2017). Expectativas socioeducativas de alumnas inmigrantes: Escuchando sus voces. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 483-498.  
<<https://doi.org/10.6018/rie.35.2.257591>>
- FULIGNI, A.J. (1997). The academic achievement of adolescents from immigrant families: The roles of family background, attitudes, and behaviour. *Child Development*, 68(2), 351-363.  
<<https://doi.org/10.2307/1131854>>
- GEORGIU, St. (2007). Parental involvement: Beyond demographics. *International Journal about Parents in Education*, 1, 59-62.
- GRESHAM, F. y ELLIOT, S.N. (1990). *Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- GUTIÉRREZ, M. y GONÇALVES, T.O. (2013). Activos para el desarrollo, ajuste escolar y bienestar subjetivo de los adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13(3), 339-355.
- HARTUP, W.W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1-13.  
<<https://doi.org/10.2307/1131681>>
- HELSEN, M.; VOLLEBERGH, W. y MEEUS, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 319-335.  
<<https://doi.org/10.1023/A:1005147708827>>
- INTXAUSTI, N.; ETXEBERRIA, F. y JOARISTI, L. (2014). ¿Coinciden las expectativas escolares de la familia y del profesorado acerca del alumnado de origen inmigrante? *Relieve*, 20(1), art. 2.  
<<https://doi.org/10.7203/relieve.20.1.3804>>
- KINGERY, J.; ERDLEY, C.A. y MARSHALL, K.C. (2011). Peer acceptance and friendship as predictors of early adolescents' adjustment across the middle school transition. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57(3), 215-243.
- KIURU, N.; AUNOLA, K.; VUORI, J. y NURMI, J.E. (2007). The role of peer groups in adolescents' educational expectations and school adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 995-1009.



- KIURU, N.; NURMI, J.-E.; AUNOLA, K., y SALMELA-ARO, K. (2009). Peer group homogeneity in adolescents' school adjustment varies according to peer group type and gender. *International Journal of Behavioral Development*, 3(1), 65-76.  
<<https://doi.org/10.1177/0165025408098014>>
- LADD, G.W.; KOCHENDERFER, B.J. y COLEMAN, C.C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67, 1103-1118.  
<<https://doi.org/10.2307/1131882>>
- LAPRESTA, C.; HUGUET, A. y JANÉS, J. (2010). Análisis discursivo de las actitudes lingüísticas de los escolares de origen inmigrante en Cataluña. *Revista de Educación*, 353, 521-547.
- LIEBKIND, K.; JASINSKAJA-LAHTI, I. y SOLHEIM, E. (2004). Cultural identity, perceived discrimination, and parental support as determinants of immigrants' school adjustments: Vietnamese youth in Finland. *Journal of Adolescent Research*, 19(6), 635-656.
- LLORENT, V.J.; LLORENT-BEDMAR, V. y MATA-JUSTO, J.M. (2015). Expectativas académicas de los inmigrantes de segunda generación en Portugal. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 26, 315-336.
- MEC (2016a). *Datos y cifras: Curso escolar 2016/2017*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/datos-y-cifras-curso-escolar-20162017/ensenanza-estadisticas/21325>>.
- (2016b). *PISA 2015. Programa para la evaluación internacional de los alumnos: Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado el 11 de junio de 2018, de <[www.educacion.gob.es/inee](http://www.educacion.gob.es/inee)>.
- OECD (2018). *The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being*. OECD Reviews of Migrant Education. París: OECD Publishing.  
<<http://dx.doi.org/10.1787/9789264292093-en>>
- RODRÍGUEZ, N.; MIRA, C.B.; MYERS, H.F.; MORRIS, J.K. y CARDOZA, D. (2003). Family or friends: Who plays a greater supportive role for Latino college students? *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 9, 236-250.
- RUBIN, K.H. y CHUNG, O.B. (eds.) (2006). *Parental beliefs, parenting, and child development in cross-cultural perspective*. Londres: Psychology Press.
- SÁNCHEZ MARTÍ, A. y SANDÍN, M.P. (2013). Joves immigrants i persistència acadèmica: Què ens diuen les seves xarxes personals? *Temps d'Educació*, 44, 177-190.
- SCHACHNER, M.K.; VAN DE VIJVER, F.J.R. y NOACK, P. (2018). Acculturation and school adjustment of early-adolescent immigrant boys and girls in Germany: Conditions in school, family, and ethnic group. *Journal of Early Adolescence*, 38(3), 352-384.
- SÍNDIC DE GREUGES DE CATALUNYA (2016). *La segregación escolar en Cataluña (II): Condiciones de escolarización*. Barcelona: Síndic de Greuges.
- SOBRAL, J.; GÓMEZ-FRAGUELA, J.A.; ROMERO, E.; LUENGO, A. y VILLAR, P. (2012). Riesgo y protección de desviación social en adolescentes inmigrantes: Personalidad, familia y aculturación. *Anales de Psicología*, 28(3), 664- 674.  
<<http://dx.doi.org/10.6018/analesps.28.3.155961>>
- STEBLETON, M.J.; ROST-BANIK, C.; GREENE, E. y DEANGELO, L. (2017). «Trying to be accepted»: Exploring foreign-born immigrants' interactions with faculty and practitioners. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 54(4), 357-370.

- TEJA, Z. y SCHONERT-REICHL, K.A. (2013). Peer relations of Chinese adolescent newcomers: Relations of peer group integration and friendship quality to psychological and school adjustment. *Migration & Integration*, 14, 535-556.  
<<https://doi.org/10.1007/s12134-012-0253-5>>
- TERRÉN, E. y CARRASCO, C. (2007). Familia, escuela e inmigración. *Migraciones*, 22, 9-46.
- VAQUERA, E. y KAO, G. (2008). Do you like me as much as I like you?: Friendship reciprocity and its effects on school outcomes among adolescents. *Social Science Research*, 37, 55-72.  
<<https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2006.11.002>>
- VILÀ BAÑOS, R.; GONZÁLEZ MEDIEL, O. y PALOU JULIÁN, B. (2016). La integración de jóvenes extranjeros en Catalunya. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 28, 141-155.  
<<https://doi.org/10.7179/PSRI>>
- WALPRID, A.M.; MALCOLM, K.T. y JENSEN-CAMPBELLAND, L.A. (2008). With a little help from your friends: The importance of high-quality friendships on early adolescent adjustment. *Social Development*, 17(4), 832-852.
- WARD, C.A. (2001). *The psychology of culture shock*. Nueva York: Routledge.
- WENTZEL, K.R.; MCNAMARA-BARRY, C. y CALDWELL, K.A. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 195-203.