

Apoyo socioemocional para alumnado inmigrante como factor de éxito escolar

magis



Socio-emotional Support for Immigrant Students
as a Factor in Educational Success

Artículo de investigación | Research Article

Fecha de recepción: 10 de septiembre de 2020

Fecha de aceptación: 8 de noviembre de 2021

Fecha de disponibilidad en línea: agosto de 2022

doi: 10.11144/Javeriana.m15.asai

DIANA VALERO-ERRAZU

dvalero@unizar.es

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, ESPAÑA

 ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3252-076X>

CARMEN ELBOJ-SASO

celboj@unizar.es

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, ESPAÑA

 ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0937-4861>

ARIADNA MUNTÉ-PASCUAL

amunte@ub.edu

UNIVERSIDAD DE BARCELONA, ESPAÑA

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2226-634X>

Dossier: Migración, fenómeno social mundial con implicaciones educativas situadas y contextuales
VOLUMEN 15 / AÑO 2022 / ISSN 2027-1182 / BOGOTÁ-COLOMBIA / Páginas 1–22

Para citar este artículo | To cite this article

Valero-Errazu, D., Elboj-Saso, C., & Munté-Pascual, A. (2022). Apoyo socioemocional para alumnado inmigrante como factor de éxito escolar. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1–22. doi: 10.11144/Javeriana.m15.asai



Resumen

Todo el alumnado se enfrenta a estresores que pueden influir negativamente en su rendimiento académico; sin embargo, los estudiantes inmigrantes se enfrentan a algunos propios, derivados de su estatus, que influyen negativamente en su rendimiento académico y en su salud mental. A pesar de ello, las escuelas cuentan con pocos medios para ayudarles a superar estas situaciones. Presentamos un estudio descriptivo de la "Social Support Pilot Initiative", un proyecto piloto de intervención psicosocial, con alumnos migrantes, que muestra que, proveer a esta población de apoyo socioemocional en sus centros educativos, mejora los resultados académicos.

Palabras clave

Rendimiento académico; inmigrante; bienestar del estudiante; trabajo social

Abstract

Every student faces stressful situations which may have a negative influence on his or her academic performance. However, immigrant students are beset by stresses of their own, to do with their status, which have a negative influence on their academic performance and mental health. Despite that problem, schools have few means to help them to overcome these difficult situations. We present a descriptive study of the "Social Support Pilot Initiative", a pilot program of psycho-social intervention for migrant students. It shows that providing this segment of the population with socio-cultural support in their educational centers leads to better academic results.

Keywords

Academic achievement; immigrants; student welfare; social work

Descripción del artículo | Article description

Este artículo de investigación se centra en uno de los pilotos analizados en el contexto del proyecto *SIFE Project: Understanding students' context and co-constructing new opportunities* realizado en el contexto de la tesis doctoral de la Dra. Diana Valero.

Introducción

El rendimiento académico del alumnado, específicamente del alumnado inmigrante, es objeto de preocupación en numerosos países, ya que, pese a los esfuerzos realizados, todavía existe una importante brecha entre nativos y no-nativos (Rodríguez *et al.*, 2020); por ejemplo, este alumnado está sobre-representado entre quienes abandonan tempranamente el sistema educativo (Hippe & Jakubowski, 2018). La situación es especialmente relevante, pues los resultados educativos están íntimamente relacionados con la incorporación al mercado laboral (OECD, 2016). Esto implica que el alumnado inmigrante, además de estar en mayor riesgo de exclusión educativa, también encuentra exclusión social en el mediano y largo plazo, en el acceso al trabajo, incluso en los oficios más precarios, y los sistemas educativos no están dándoles una respuesta adecuada.

La mayoría de las investigaciones hacen referencia a que el bajo rendimiento del alumnado inmigrante está relacionado con cuestiones académicas como el desconocimiento de la lengua de instrucción o con algunos factores socio-económicos y familiares (Dustmann *et al.*, 2012). Sin embargo, no tienen en cuenta los aspectos socioemocionales que también influyen en el rendimiento académico y que afectan negativamente la salud mental de los alumnos. Recientemente, se están explorando estos aspectos que van más allá de lo académico para explicar que este está más vinculado con el aspecto socioemocional. Por ejemplo, se ha incorporado otro factor a la hora de entender el rendimiento académico de los estudiantes como es el concepto de bienestar del alumnado (OECD, 2017). Así, pasa a ser también fundamental cómo los sistemas educativos promueven ese bienestar entre los estudiantes, especialmente los más desaventajados, entre los que se incluye el alumnado inmigrante.

Tratando de conocer mejor qué aspectos influyen en el rendimiento del alumnado inmigrante, surge el "*SIFE Project: Understanding Students with Interrupted Formal Education, co-constructing new opportunities*", que se centra en caracterizar al alumnado inmigrante con escolaridad formal limitada o interrumpida, uno de los perfiles más vulnerables dentro del espectro del alumnado inmigrante (Valero, 2017). Como fruto de los resultados de ese proyecto, se puso en marcha la *Social Pilot Initiative* (SPI), a cuyos resultados

hacemos referencia en las siguientes secciones, y se centra en el factor socioemocional de los estudiantes inmigrantes e hispano hablantes. Pasamos a explicar el *SIFE Project*, a modo de contextualización, para posteriormente centrarnos en la *Social Pilot Initiative*.

SIFE Project: Understanding Students with Interrupted Formal Education, co-constructing new opportunities

El proyecto SIFE se desarrolló entre 2012 y 2014 con un contrato financiado por la Oficina de Estudiantes de Inglés (OELL por sus siglas en inglés) de una ciudad del noreste de Estados Unidos. Este surgió a raíz de la identificación, por parte de la OELL, del fracaso escolar de los estudiantes clasificados como SIFE, es decir, aquellos que a lo largo de su trayectoria vital habían tenido una escolaridad formal interrumpida. El distrito educativo consideraba a los SIFE como los estudiantes más vulnerables, por lo que el objetivo que se perseguía con este proyecto era caracterizar a estos estudiantes y elaborar propuestas que partieran de la propia comunidad, para fomentar un mayor logro educativo.

Para abordar este proyecto, se utilizó la metodología comunicativa (MC), que se fundamenta en el paradigma científico comunicativo (Redondo *et al.*, 2020; Gómez, 2019), reconocido por el Programa Marco de la Comisión Europea, que adopta diferentes concepciones de aquellos autores y autoras que, en Ciencias Sociales, están dando explicaciones sobre la realidad social, siempre teniendo como base el papel de los procesos de comunicación, las interacciones y el diálogo (Sordé *et al.*, 2020).

La MC no consiste solo en una herramienta destinada a explicar la realidad, sino que trata de dar respuestas de utilidad para la transformación social (Valls *et al.*, 2020). Los resultados de este proyecto parten de entrevistas a estudiantes y a sus familiares, pertenecientes a las principales comunidades que forman parte del grupo de SIFE de esta ciudad: latina, caboverdiana y haitiana. Seguidamente, se analizó el perfil de los SIFE, teniendo en cuenta tres factores: académico (1) socioeconómico (2) socio-emocional y (3) familiar; a partir de estos factores, se observó que existían diferencias significativas entre las tres comunidades estudiadas, aunque se hizo evidente que todos los estudiantes inmigrantes clasificados como SIFE corrían un grave riesgo de fracaso educativo. Además, quedó claro que el fracaso educativo no solo estaba relacionado con aspectos escolares, sino que también estaba muy influenciado por la situación socioeconómica y socioemocional de los estudiantes. Los resultados de este proyecto se presentaron, diferenciando estos tres componentes, pero se detectó que las políticas y los programas puestos en marcha se centraban fundamentalmente en el componente académico, por lo cual no resultaban ser plenamente efectivos (Valero, 2017).

Esto dio lugar a una intervención que fuera más allá de lo exclusivamente académico, sin dejar de estar íntimamente relacionado con ello. Además, la administración educativa decidió no circunscribirse únicamente a los SIFE, sino también acogió a los estudiantes inmigrantes de habla hispana, mayoritarios en el distrito educativo. Surge así la Social Pilot Initiative, en la cual se basa la investigación que presentamos y que se fundamenta en la incorporación de la atención socioemocional de los estudiantes en los centros educativos con el acompañamiento de trabajadores sociales escolares y psicólogos.

Marco teórico

En general, se ha observado que los adolescentes inmigrantes suelen experimentar, además de las problemáticas propia de su edad, otras situaciones particulares y, por esta razón, se han convertido en una población en riesgo de sufrir problemas psicosociales y de salud mental (Crooks *et al.*, 2020). Estos jóvenes viven un choque cultural asociado a factores como la pobreza, el proceso migratorio, la aculturación..., todo ello mientras se adaptan a su nueva vida en el país de acogida, y esto puede influir negativamente en su salud mental (Talleyrand & Vojtech, 2019). Lo anterior, sumado a los factores económicos, familiares, administrativos y educativos, afecta a los jóvenes y los pone en riesgo de sufrir problemas emocionales y de comportamiento que influyen negativamente en su desempeño académico (Enriquez *et al.*, 2018; Patel *et al.*, 2016).

Entre los aspectos económicos se encuentra el nivel de pobreza que sufren algunos inmigrantes (Cedeño *et al.*, 2016, Talleyrand & Vojtech, 2019). Como consecuencia de esta situación, algunos estudiantes pueden verse obligados a trabajar; por esta razón, mediante los datos del programa PISA se analiza el hecho de que el estudiante deba trabajar, sea a cambio de una contraprestación económica o en el hogar, estableciendo una correlación negativa del trabajo con el rendimiento académico (OCDE, 2017). En el caso de las familias latinas, se ha demostrado que los problemas económicos y familiares influyen en el estrés con síntomas de depresión en los padres, quienes a su vez muestran un menor nivel de implicación, seguimiento y valoración de la educación de sus hijos, lo que influye negativamente en su rendimiento en lenguaje y matemáticas (Gilbert *et al.*, 2017).

Al hablar de los estresores familiares, además de los propios de la adolescencia, es preciso tener en cuenta que, fruto de su propia historia migratoria, el alumnado inmigrante sufre una serie de episodios, como pueden ser la separación de sus seres queridos, vivir con un solo padre, fallecimiento de alguno de los progenitores o diferencias en las expectativas entre padres e hijos fruto del proceso de aculturación, entre otros, que también influyen en su estado emocional (Patel *et al.*, 2016; Perreira & Ornelas, 2011; Wright & Levitt, 2014).

Otra de las cuestiones que también influye en el comportamiento de los menores y, en consecuencia, en su rendimiento académico es la situación legal tanto de sus padres como propia en el país de acogida (Alif *et al.*, 2020, Landale *et al.*, 2015; Noah & Landale, 2017). Por ejemplo, el estudio de Perreira y Ornelas (2011) sobre inmigrantes mexicanos señala que los jóvenes de origen mexicano con madres indocumentadas tienen niveles significativamente más altos de problemas de internalización “expresiones de ansiedad, depresión, baja autoestima, aislamiento social, necesidad excesiva de atención y dependencia, todos ellos ligados a depresión mayor durante la adolescencia, bajo rendimiento escolar, abandono de la escuela secundaria...” y de externalización “saltarse las reglas y manifestaciones de irritabilidad y agresión, problemas precursores del bajo rendimiento escolar y abandono de la escuela secundaria”, que sus iguales, cuyas madres estaban documentadas o eran residentes legales. También influye su propia situación legal; en este sentido, el estudio sobre jóvenes inmigrantes latinos recién llegados a USA señala que los adolescentes indocumentados tenían un mayor riesgo de ansiedad que los adolescentes que se encontraban en una situación legal (Potochnick & Perreira, 2010), con resultados similares para el caso de los alumnos en el nivel universitario (Alif *et al.*, 2020).

Del lado del sistema educativo, las investigaciones han demostrado la influencia negativa de que haya un elevado número de inmigrantes en el aula (Ballatore *et al.*, 2018; De Paola & Brunello, 2016) y la separación temprana del alumnado inmigrante hacia programas vocacionales, ya que esto aumenta la segregación y no ha demostrado que se obtengan buenos resultados (Spörlein & Schlueter, 2018). Esta situación es más grave entre los estudiantes recién llegados, pero se reduce conforme pasa el tiempo en el país de acogida (OECD & Unión Europea, 2015). Respecto a los estresores escolares, destacan algunos como el acoso escolar (OCDE, 2017). Sobresalen también, en relación con el rendimiento, la percepción de las escuelas como amenazantes y violentas (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2009) y las experiencias de racismo y discriminación (Talleyrand & Vojtech, 2019).

Todos estos estresores, como se ha visto, influyen en su salud mental y, a su vez, estos problemas junto con los de comportamiento aumentan la probabilidad de abandonar la escuela secundaria y de no asistir a la universidad (Fletcher, 2008), además, están vinculados a una salud general más pobre (Enriquez *et al.*, 2018). Paradójicamente, algunos inmigrantes presentan mayor motivación (OCDE, 2017), tienen mejor salud mental y mejor rendimiento que sus iguales nativos, es lo que se conoce como paradoja del inmigrante (Chun & Mobley, 2014). Esta paradoja señala que, en algunos casos, los inmigrantes nacidos en el extranjero tienen mejor salud física y mental que los hijos de inmigrantes nacidos en el país de acogida (Chun & Mobley, 2014).

La evidencia da cuenta de que esta ventaja de salud que tienen los recién llegados, es el resultado de varios factores, incluido un alto nivel de apoyo social comunitario (Filion *et al.*, 2018). Sin embargo, la ventaja desaparece en la segunda generación (Acevedo-García *et al.*, 2010).

Si atendemos a los factores protectores, señalar que el compromiso académico está positivamente relacionado con el rendimiento, así como con las relaciones de apoyo que encuentran en los centros escolares y en la comunidad (Sibley & Brabeck, 2017). Por otra parte, las expectativas, tanto propias como familiares y de los profesores, también han demostrado ser determinantes en el rendimiento académico del alumnado inmigrante (García-Carrión *et al.*, 2020).

Un concepto más amplio, que recientemente ha recibido atención, es el del bienestar del alumnado, que “se refiere al funcionamiento psicológico, cognitivo, social y físico y a las capacidades que los estudiantes necesitan para vivir una vida feliz y satisfactoria” (OECD, 2017, p. 61). Este ha emergido recientemente como un factor de interés, aunque aún son pocas las investigaciones que se han centrado en ello. En este sentido, destaca la llevada a cabo por la OCDE a través de PISA 2015 (la primera de este tipo), que examinó el bienestar de los estudiantes (OECD, 2017). La OCDE, a la hora de definir el bienestar de los adolescentes, se centra no únicamente en su bienestar actual, sino en su capacidad para lograr el bienestar en el futuro. El estudio de 2017 sobre el bienestar de los estudiantes, confirmado posteriormente (OECD, 2019), aunque no está dedicado específicamente a la situación del alumnado inmigrante, sí arroja luz sobre la relación entre el rendimiento académico, el bienestar y los estudiantes inmigrantes; en concreto, en promedio en los países de la OCDE, los estudiantes de origen inmigrante de primera generación tienen una menor satisfacción con la vida que los nativos (2017; 2019).

Otro de los elementos más importantes es el sentido de pertenencia a la escuela, ya que esta se convierte en el primer espacio de socialización de los menores migrantes en la nueva cultura (Chiu *et al.*, 2012) y se ha demostrado una correlación positiva entre el rendimiento académico y el sentido de pertenencia (OCDE, 2017; 2019). Sin embargo, los estudiantes inmigrantes de primera generación tienen menos probabilidades que los estudiantes sin antecedentes de inmigrantes de tener un sentido de pertenencia a la escuela.

Tanto los estresores como el propio concepto de bienestar incluyen muchos elementos que hacen referencia a interacciones que tienen los estudiantes tanto con sus familias como con sus profesores o compañeros de la escuela. Dentro de estas interacciones, y con el objetivo de superar la desigualdad, destacan las de apoyo. En este sentido, Suarez-Orozco y Suarez-Orozco (2009) señalan que las relaciones de apoyo radicadas en la escuela pueden reforzar o reducir el rendimiento escolar de los estudiantes inmigrantes recién

llegados. Los mismos autores señalan que existen dos tipos distintos pero superpuestos de apoyo relacional:

apoyo escolar tangible y apoyo escolar emocional. El apoyo escolar tangible refleja los apoyos concretos y materiales que se ofrecen a los estudiantes, como ayuda con la tarea, compartir recursos y ofrecer consejos. El apoyo emocional basado en la escuela se caracteriza por las conexiones emocionales, o sentimientos de apoyo y cercanía, que los estudiantes desarrollan con las personas que los rodean. El apoyo escolar emocional brinda una sensación de seguridad y protección; ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades específicas, confianza y un sentido de autoeficacia. Sirve para mantener a los estudiantes comprometidos cuando se encuentran con obstáculos inevitables en sus trayectorias académicas (2009, p. 733).

A pesar de la necesidad de apoyo a la salud mental que requiere esta población, y de la necesidad de implementar programas que la fortalezcan (Arzubiaga *et al.*, 2009; Bal & Perzigian, 2013; Birman *et al.*, 2007; Fawzi *et al.*, 2009), pocos estudios se han centrado en intervenciones escolares efectivas para ellos.

Bal y Perzigian (2013) realizaron una revisión sistemática tratando de identificar las intervenciones académicas y conductuales basadas en la evidencia y realizadas en los centros educativos con estudiantes inmigrantes que experimentan dificultades conductuales. Hasta 2010 solo se habían realizado seis intervenciones con las características de calidad argumentadas por Bal y Perzigian (2013), de las identificadas en su revisión, cuatro estudios abordaron problemas de comportamiento y dos abordaron áreas de competencia académica.

Recientemente, la inquietud ha seguido manteniéndose. Por ejemplo, Brown *et al.* (2018) realizan otra revisión para el caso de las adaptaciones culturales de las intervenciones sociales, emocionales y conductuales que se llevan a cabo en las escuelas con los estudiantes afrodescendientes. También se han llevado a cabo artículos sobre algunos programas más concretos como el de Crooks *et al.* (2020) sobre el proyecto STRONG, para el caso de la resiliencia de los recién llegados.

Con mucho, la línea más desarrollada ha sido la del tratamiento del trauma. Por ejemplo, Taylor *et al.* (2019) reflexionan sobre las acciones que tendrían que poner en práctica los colegios en el trabajo con alumnos inmigrantes que han sufrido eventos traumáticos. Aunque su evaluación no incluye el impacto educativo, sí señalan la importancia de las relaciones que se establecen en el centro educativo, para identificar a los estudiantes que pueden estar más en riesgo. En la misma línea, se encuentran los trabajos de Allison

y Ferreira (2017), Beehler *et al.* (2012), Jaycox *et al.* (2012) o Rolfsnes e Idsoe (2011), todos ellos sobre el tratamiento del trauma.

Sin embargo, como hemos señalado, la problemática de los estudiantes va más allá del trauma y son muy escasos los programas que destacan otros aspectos.

En definitiva, aunque la literatura señala que los estudiantes inmigrantes sufren una serie de factores socioemocionales que influyen negativamente en su rendimiento académico, pocos son los estudios centrados en cómo el sistema educativo puede ayudar a superarlos. Este estudio presenta una iniciativa piloto que trabaja, precisamente, en el apoyo socioemocional a los estudiantes hispano hablantes de varias escuelas, arrojando luz sobre cómo un programa de este tipo puede promover una mejor salud mental y contribuir a mejorar el rendimiento académico de estos jóvenes.

Social Pilot Initiative

La SPI es un proyecto piloto que se llevó a cabo con la intención de facilitar a los estudiantes el apoyo escolar y emocional que necesitan, incorporando a las escuelas a trabajadores sociales escolares y psicólogos clínicos que trabajen con los estudiantes inmigrantes hispanos, para que, mediante la mejora de los aspectos psicosociales, estos logren mejores resultados académicos.

Esta iniciativa parte de la necesidad que se identificó en el proyecto SIFE, previamente descrito, de que el alumnado inmigrante recibiera apoyo socioemocional para mejorar los resultados académicos y mejorar su salud mental. Además, dadas las dificultades de idioma, se optó por plantear la SPI únicamente para el grupo de hispano hablantes, para así poder garantizar que todos los que trabajaran con los participantes fueran bilingües.

Los objetivos de la iniciativa eran: (1) generar una primera aproximación a las necesidades socioemocionales de los estudiantes; (2) proveer el apoyo necesario para mejorar sus resultados académicos; y (3) establecer una serie de guías o directrices que ayudaran a los centros educativos a establecer programas socioemocionales exitosos.

Participantes

Para el proyecto SIFE se llevaron a cabo 105 entrevistas, 69 con estudiantes SIFE y 36 con sus familias, en las principales comunidades SIFES: latina, caboverdiana y haitiana.

Concretamente la muestra se componía de:

- 36 estudiantes latinos de entre 15 y 20 años de edad (matriculados en *High school*), 28 chicos y 8 chicas, y 14 familias de estos estudiantes.

- 16 estudiantes haitianos de entre 12 y 20 años de edad, 10 chicos y 7 chicas, y 15 familias de estos estudiantes
- 17 estudiantes caboverdianos de entre 12 y 20 años de edad, 10 chicos y 7 chicas, y 7 familias de estos estudiantes. Entre los estudiantes había 10 estudiantes de *Middle school* y 6 estudiantes de *High school*.

Mediante estas entrevistas se constató la necesidad de realizar un proyecto de apoyo socioemocional (SPI). Este segundo proyecto se puso en marcha por parte de la OELL de una ciudad del Noreste de Estados Unidos en cuatro centros públicos que presentaban una elevada presencia de alumnado inmigrante, pero como se trataba de un proyecto piloto, se decidió enfocarlo exclusivamente en estudiantes de habla hispana, mayoritarios en el distrito.

Concretamente participaron:

- 71 estudiantes latinos de 4 escuelas públicas de entre 12 y 18 años (*Middle y High School*).
- 2 responsables terapéuticos del proyecto (1 trabajador social-escolar responsable de 3 escuelas y 1 psicólogo clínico responsable de la otra escuela).
- 6 estudiantes de trabajo social que realizaban prácticas en el proyecto (estos estudiantes eran de origen latino o bilingües).
- 2 estudiantes de doctorado en psicología (de origen latino o bilingües).

El criterio de elegibilidad de los estudiantes era que fueran estudiantes hispanos, que se consideraba que estaban experimentando angustia psicológica o dificultades para afrontar los estudios, lo que influía negativamente en su desempeño en el aula y en sus resultados académicos. Eran los propios profesores de los participantes los encargados que derivaban a los participantes al programa. No se utilizaron herramientas de medidas formales (escalas estandarizadas) para el propósito de este proyecto piloto, por lo que la determinación de estos criterios fue realizada por los profesionales con base en los comentarios de los estudiantes, las familias y los profesores.

Intervención

Fase 1: Puesta en marcha del proyecto e incorporación de participantes. De acuerdo con la práctica y los procedimientos locales, los centros educativos tenían autonomía sobre cómo organizar el programa y cómo identificar y recomendar a los estudiantes. Identificados los estudiantes que

potencialmente podían beneficiarse de este programa por parte de sus profesores, se les invitó a participar, obteniendo previamente el consentimiento de los padres. Esta fase se extendió durante un trimestre. Al mismo tiempo, cada centro puso en marcha lo necesario para implementar el programa en su centro educativo (por ejemplo: espacios para las reuniones, diseño de protocolos, etc.).

Fase 2: Diagnóstico psicosocial. Todos los estudiantes participaban en una primera fase en la que se realizaba un diagnóstico psicosocial, a partir de este, los responsables del programa en cada una de las escuelas decidían si era más apropiado realizar intervención individual, grupal o una combinación de ambas.

Fase 3: Intervención. Dos escuelas eligieron un sistema más enfocado en sesiones grupales, una en terapia individual y otra utilizó una combinación de ambas. Las sesiones grupales se centraron en el desarrollo de habilidades sociales y tuvieron una duración de un trimestre

Toda la intervención se documentó a través de informes de seguimiento individualizados sobre los avances del alumnado.

Fase 4: Evaluación. Tras la participación en el proyecto, se realizó una evaluación individual de cada participante y del responsable terapéutico por parte del tutor. Este estudio no incluía ninguna observación directa de la forma en que se desarrollaban las sesiones de los estudiantes o cómo diferían entre las escuelas.

Las variables de las escalas Likert, en escala de 1 a 5, se seleccionaron de manera colaborativa con los propios trabajadores sociales y psicólogos clínicos, y se contrastaron con consultores externos. Concretamente, el profesorado completó una encuesta de 10 ítems, diseñada para este piloto, que incluía calificaciones en escala Likert con las que reflexionaba sobre aspectos particulares de cada alumno como: la mejora general en el rendimiento académico, las calificaciones, la participación en la clase, la asistencia, la puntualidad, la frecuencia con la que realizaba los trabajos de la escuela, si hacía mejor su tarea, si había mejorado en el trabajo grupal y en el trabajo individual (tareas de estudio en clase), la mejora de la convivencia con compañeros en el aula, la mejora de la convivencia con los profesores en el aula y la tendencia al abandono. Específicamente, los responsables de la terapia evaluaron, también en una escala Likert de 1 a 5, la motivación para aprender, la autoconfianza, el sentido de pertenencia a la escuela, la capacidad de manejar la agresividad, las habilidades sociales, la reducción del comportamiento antisocial, la autoimagen positiva, las expectativas académicas, el manejo adecuado de la ansiedad y la confianza. En ambas evaluaciones se ha considerado como positiva la puntuación entre 4 o 5.

Además, la evaluación del proyecto en sí se desarrolló con reuniones de seguimiento periódicas en las que participaban los representantes de los estudiantes de las escuelas, alumnos que hicieron sus prácticas/voluntariado en el proyecto, coordinadores del equipo terapéutico y del equipo investigador. Estas reuniones tuvieron lugar en septiembre, diciembre, marzo y junio, para realizar un seguimiento de los avances y responder fundamentalmente a los objetivos 1 y 2 del proyecto.

Resultados

Aproximación a las necesidades socioemocionales de los estudiantes

Las necesidades socioemocionales de los estudiantes son muy variadas, esto justifica la diversidad en la gestión que han realizado en las escuelas. Los problemas más comunes abordados durante la SPI fueron problemas de atención y control de impulsos, ansiedad y estrés derivado de diferentes causas: escuela, enfermedad médica, etc., así como la falta de habilidades sociales. Esta última ha sido la necesidad más detectada entre el alumnado de varios centros, por lo que, en estos casos, se optó por desarrollar terapia grupal enfocada en este tema.

En el centro en el que se optó por la terapia individual, se recibieron 28 estudiantes del equipo escolar. De ellos, 21 participaron en la SPI, 1 fue transferido al psicólogo, 1 no recibió el consentimiento paterno y 5 no participaron por problemas de absentismo. Los problemas abordados fueron: necesidades socioemocionales (estado de ánimo deprimido/ansioso, historial de trauma, problemas de comportamiento/sociales, problemas de ira), problemas de migración (separación y pérdida, dificultad para adaptarse al nuevo entorno familiar), necesidades académicas (riesgo de suspender, ausentismo y absentismo escolar, dificultad para manejar la escuela y otras responsabilidades), así como también problemas sociales y familiares (relaciones conflictivas en el hogar, apoyo social limitado, preocupaciones de seguridad —participación en pandillas, abuso físico/emocional...—).

Apoyo para mejorar sus resultados académicos

Durante la SPI, las escuelas y los estudiantes recibieron un total de 5 001 horas de apoyo directo, proporcionado por los miembros de la SPI, que se basaron para los talleres en los problemas detectados que se señalan en el punto anterior.

Una vez detectados los problemas y aplicado el apoyo que se consideró oportuno para superarlos, se llevó a cabo una evaluación por parte de los profesores donde se valoraba la repercusión que había tenido la aplicación

del apoyo en los resultados académicos del grupo, y otra evaluación realizada por trabajadores sociales, donde se tenía en cuenta el progreso de los mismos estudiantes en cuanto a su socialización o incorporación al grupo.

Los resultados de la evaluación que llevaron a cabo los profesores están resumidos en la siguiente tabla:

Tabla 1

Evaluación del impacto del proyecto en opinión de los profesores

El/la estudiante ha experimentado una mejora general en su rendimiento académico.	62 %
El/la estudiante ha incrementado su participación en clase.	58 %
El/la estudiante ha incrementado su asistencia a clase.	47 %
El/la estudiante ha mejorado su puntualidad.	55 %
El/la estudiante hace sus deberes con mayor frecuencia.	60 %
El/la estudiante hace sus deberes mejor.	65 %
El/la estudiante ha mejorado en el trabajo en grupo (participación, asertividad).	67 %
El/la estudiante ha mejorado en el trabajo individual (ejercicios de clase...).	67 %
La convivencia con sus compañeros en clase ha mejorado.	68 %
La convivencia con sus profesores ha mejorado.	61 %
Como su tutor creo que sus posibilidades de abandonar la escuela han decrecido.	67 %

Fuente: Valero *et al.* (2016, p. 6)

A la luz de los resultados se puede deducir que, a pesar de tratarse de una iniciativa piloto y de la necesidad de una mayor sistematización, la SPI ha tenido éxito y ha sido bien valorada por el profesorado.

Por lo que se refiere a las áreas evaluadas por los miembros del proyecto que han participado con los alumnos, también se puede deducir una valoración muy positiva, como se puede ver en los resultados que se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 2

Evaluación del impacto del proyecto en opinión de los trabajadores sociales/psicólogos clínicos

Motivación para aprender	55 %
Confianza en sí mismo	42 %
Sentido de pertenencia hacia la escuela	43 %
Habilidad para manejar la agresividad	43 %
Habilidades sociales	42 %
Reducción de la conducta antisocial	39 %
Auto-imagen positiva	48 %
Expectativas académicas	40 %
Manejo adecuado de la ansiedad	50 %
Confianza	48 %

Fuente: Valero *et al.* (2016, p. 7)

Desde la perspectiva de los encargados de la terapia de los alumnos, tanto la motivación para aprender como el manejo adecuado de la ansiedad fueron las áreas que exhibieron la mayor muestra de mejora.

Si bien en términos absolutos puede parecer que la mejora en el bienestar socioemocional es más limitada que la mejora en lo académico, es importante reconocer que la terapia requiere tiempo y constancia para mostrar efectos.

Otro hecho importante es que los profesores, los trabajadores sociales y los psicólogos clínicos coincidieron en cuáles estudiantes mostraron la mayor mejora. Esto sugiere que los estudiantes que mejoraron en sus habilidades socioemocionales también mejoraron su rendimiento académico.

Guías o directrices para futuros programas socioemocionales en los centros educativos

Uno de los aspectos fundamentales que emergió en las reuniones de coordinación fue la necesidad de articular el trabajo de los profesores con el de los terapeutas. En este sentido, el primer rol fundamental es el del profesor, pues este puede identificar las necesidades de los alumnos, dada su posición y su cercanía con ellos. Como ya se ha señalado, hay que tener en cuenta la autonomía que tienen los centros educativos, por lo que en el proyecto se dieron dos tipos de derivación en función de los medios de los que estos disponían.

Proceso A: los profesores derivaban al SPI a aquellos alumnos que consideraban que podían beneficiarse del programa. A los estudiantes se les explicó en qué consistía la actividad y se les solicitó el consentimiento de los padres. En los casos en que estos aceptaron, se llevó a cabo una evaluación psicosocial individual y se estableció el plan de intervención, que podía consistir en sesiones grupales o individuales.

Proceso B: en los centros en los que se disponía de un equipo de apoyo al estudiante (EAA), era este equipo o el grupo de profesores el que proponía la participación en el programa; se realizaron sesiones grupales durante 3 meses (12 sesiones). La coordinadora de familias del EAA era la encargada de presentar la opción sobre los talleres al estudiante y si este estaba interesado, se informaba a su familia, para que dieran su consentimiento.

Durante las entrevistas con los coordinadores terapéuticos, todos ellos abogaron por la expansión de la opción de terapia de grupo como una forma de apoyar a más estudiantes en los próximos años.

Igualmente, es necesario destacar algunos aspectos que emergieron durante las reuniones de coordinación sobre las dificultades en la puesta en marcha del proyecto. Entre ellos, se destaca la necesidad de establecer expectativas escolares claras al comienzo del año y un plan para abordar el objetivo

planteado, pues al ser este un proyecto piloto, las escuelas no tenían una idea específica de lo que necesitaban.

La mayoría de las dificultades se deben a la autonomía que tienen los centros en el distrito educativo, pues los procedimientos, la documentación, etc., son únicos y propios de cada escuela. En este sentido, una vez establecido el objetivo de la escuela, es deseable un plan de presentación para los profesores, el personal escolar, los estudiantes y las familias con el fin de darles a conocer la SPI, quiénes son y qué hacen; además de definir un sistema de derivación adecuado y conocido por todo el personal de la escuela. Este plan no estaba disponible en ninguna de las escuelas, y la falta de este protocolo generó dificultades para los responsables del proyecto con la gestión del tiempo y con el manejo de la información de los estudiantes, ya que los casos debían pasar de una persona a otra antes de llegar al responsable, y esto generaba la pérdida de confidencialidad. Igualmente, aunque prescindible, utilizar documentación estandarizada (historial social, nota de derivación, etc.) por parte de la institución, para que la digitalización de esto facilite el seguimiento del alumno, en caso de que cambie de centro escolar.

Finalmente, si bien el trabajo individual fue muy eficaz, como se mostró en las secciones anteriores, es importante establecer un buen sistema de clasificación para decidir si el estudiante puede beneficiarse más de una sesión grupal. Como se describe en el primer objetivo de este proyecto, hay muchos estudiantes que están lidiando con los mismos problemas, por eso puede ser más eficiente para las escuelas desarrollar sesiones grupales.

Discusión y conclusiones

El proyecto ha constatado lo ya señalado por otros autores sobre los estudiantes inmigrantes, que se enfrentan a muchos retos que influyen negativamente en su salud mental y, en consecuencia, en su rendimiento escolar (Fletcher, 2008; Perreira & Ornelas, 2011; Smokowski *et al.*, 2009; Talleyrand & Vojtech, 2019). Entre los problemas más comunes destacan los familiares y los derivados de la aculturación, lo que coincide tanto con los resultados obtenidos en el proyecto SIFE, como con investigaciones similares (Patel *et al.*, 2016; Perreira & Ornelas, 2011; Wright & Levitt, 2014). Con todo, la mayoría de los jóvenes no reciben apoyo para superar estas dificultades y, si lo hacen, suele ser a través de proveedores externos de salud; sin embargo, con la implementación de este proyecto, se ha visto cómo el centro educativo emerge como un espacio ideal para proveer el apoyo necesario por medio de profesionales que puedan ayudar con una gran variedad de problemas. Sin embargo, para que el centro educativo sea ese espacio seguro en el que los alumnos trabajen, es imprescindible que exista una buena articulación entre lo terapéutico y

lo educativo. Así, uno de los aspectos más importantes es la derivación; en este caso, se ha constatado que los profesores son los primeros conocedores de las necesidades de los estudiantes y, al mismo tiempo, los que tienen una mayor relación con el alumnado, por lo que son un aliado de valor en proyectos de este tipo. La implicación del profesorado no debe ser puntual o únicamente para la derivación, su participación a lo largo de todo el proceso permite medir de una manera más eficaz cuál es el impacto educativo del tratamiento y mejora la opinión que se tiene sobre el manejo de la salud mental, pues si se identifica dentro del centro educativo, se evitan reticencias por parte de la familia, especialmente los padres que, en ocasiones, son reacios a admitir la necesidad de que sus hijos sean atendidos por salud mental. Otro aspecto a tener en cuenta es que la situación administrativa irregular de algunas familias puede generar inseguridad a la hora de acudir a determinados servicios, por lo que incluir la atención en salud mental dentro del centro educativo, un espacio considerado como seguro, puede resultar una opción especialmente interesante.

Específicamente respecto a los resultados del proyecto, los terapeutas destacan la motivación por aprender sobre el manejo de la ansiedad. La motivación es uno de los aspectos destacados por la investigación (OCDE, 2019) y es fundamental para lograr el éxito educativo. Para los profesores, la mejora de la convivencia es el aspecto más valorado. La convivencia es también fundamental, ya que influye en el sentido de pertenencia hacia la escuela, que es el mayor espacio de socialización para los jóvenes (Chiu *et al.*, 2012), y como se ha demostrado, influye en su rendimiento académico. Además, las investigaciones previas señalan que los jóvenes inmigrantes tienen un menor sentido de pertenencia y presentan dificultades en el relacionamiento en la escuela, siendo más susceptibles de sufrir acoso escolar (PISA, 2017), por esta razón, mejorar la convivencia en la escuela resulta muy importante. Un aspecto que puede resultar contradictorio para el proyecto es que, aunque la convivencia es el factor más valorado por el profesorado, la conducta antisocial es uno de los aspectos que menos avances ha presentado, según los terapeutas. Esta diferencia de perspectiva la atribuimos a que los terapeutas no trabajan con el alumnado en el contexto del aula, por lo que su valoración de este aspecto es diferente, pues tienen menor acceso a esta información. En un futuro, sería interesante profundizar en el mejoramiento de la convivencia, pues una convivencia positiva permite desarrollar relaciones de apoyo fundamentales para que los estudiantes inmigrantes mejoren su rendimiento educativo, tal y como han demostrado investigaciones previas. Siguiendo a Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2009), podríamos considerar que programas como la SPI, para el alumnado inmigrante, permiten establecer relaciones de apoyo y, al mismo tiempo, asisten la labor del profesorado,

que en muchas ocasiones se ve sobrepasado y no puede abordar al mismo tiempo las necesidades educativas y las emocionales de los estudiantes. No obstante, una debilidad generalizada de todos los proyectos que se ha repetido en esta investigación es la necesidad de mejorar la evaluación para valorar con rigor la eficacia y la efectividad en las intervenciones. Para ello, se requiere consolidar los proyectos y establecer la medición del impacto social a lo largo de todo el proceso y no únicamente *a posteriori* (p.e. Allison & Ferreira, 2017; Bal & Perzigian, 2013; Beehler *et al.*, 2012).

Tanto en la realización del proyecto como en su evaluación nos hemos enfrentado algunas limitaciones, la más importante ha sido la restricción temporal a un único curso escolar y la de la autonomía de los centros a la hora de decidir cómo se debe prestar el apoyo socioemocional. Respecto a la primera, la limitación de esta iniciativa a un curso escolar ha resultado muy importante a la hora de valorar los resultados, ya que el proceso educativo y terapéutico tiene impacto a medio y largo plazo, y la puesta en marcha del proyecto y la derivación de los estudiantes ya supuso un tiempo importante. En este sentido, se recomienda para futuras iniciativas prever que el tiempo requerido por los profesores para conocer a los estudiantes y derivarlos a un programa de este tipo es más amplio, especialmente con estudiantes nuevos en el centro. A esto se debe añadir el proceso necesario para establecer la suficiente confianza con los propios estudiantes y con los padres para que acepten su participación en el programa. Por esta razón, es preciso dedicar suficiente tiempo a los estudiantes, para no asumir ni generalizar los problemas a los que puede enfrentarse esta población. El alumnado inmigrante es un grupo altamente heterogéneo (Valero & Platja, 2017) Sin embargo, la limitación más importante del proyecto fue la postura de los centros educativos a la hora de decidir si la atención debía ser individual o grupal, esto causó importantes dificultades a la hora de comparar resultados y de establecer prácticas comunes, especialmente trabajando con datos agregados. No obstante, pese a esta dificultad, ha sido positivo este proyecto para los participantes, pues no todos los estudiantes inmigrantes enfrentan problemas socioemocionales y, en el caso de que lo hagan, no siempre son los mismos. Siendo la diversidad en este ámbito importante, es necesario también que los centros puedan adaptar la atención a las situaciones de los estudiantes y ofrecer atención grupal o individual en función del criterio terapéutico para cada caso. Finalmente, una limitación señalada por los coordinadores en los centros fue la necesidad de documentar todo el proceso en un periodo tan corto, sin embargo, resulta imprescindible para poder realizar una evaluación de los resultados obtenidos, lo más objetiva posible, que se utilicen modelos más robustos para probar la efectividad y eficacia de la intervención.

Pese a las limitaciones de esta experiencia piloto, consideramos que los resultados obtenidos, aunque descriptivos, constituyen una evidencia más sobre la importancia de tener en cuenta cómo los factores socioemocionales influyen en el rendimiento educativo del alumnado y, especialmente, cómo haciendo intervenciones sobre ellos podemos mejorar los resultados de los estudiantes. Es importante continuar con esta línea de investigación para reforzar la necesidad de incorporar estos programas en los propios centros escolares; para ello, sería también de interés investigar el perfil de estudiantes migrantes en situación de vulnerabilidad psicosocial con buen rendimiento académico ya que, como hemos señalado, no todo el alumnado inmigrante se enfrenta a problemas socioemocionales similares y, poder identificar los factores protectores o transformadores, supone una línea de investigación prioritaria.

Sobre los autores

Diana Valero-Errazu es doctora en Sociología de las Políticas Públicas y Sociales por la Universidad de Zaragoza, España. Es profesora e investigadora en el área de Trabajo Social. Ha publicado varios artículos en revistas internacionales y nacionales sobre el tema de la educación inclusiva y tiene numerosas participaciones en conferencias nacionales e internacionales. Sus temas de investigación son: la inclusión social, minorías, migraciones y transformación social a través de la educación.

Carmen Elboj-Saso es profesora catedrática de Sociología de la Universidad de Zaragoza, España. Ha dirigido proyectos del Plan nacional I+D+i y de la Unión Europea relacionados con grupos vulnerables y educación. Además, ha publicado numerosos artículos en revistas de primer nivel.

Ariadna Munté-Pascual es profesora contratada en la Universidad de Barcelona, España. Ha participado en diferentes proyectos y convenios de investigación relacionados con minorías culturales, especialmente con la población gitana, desde el área del trabajo social educativo. Los resultados de sus investigaciones han dado lugar a numerosas publicaciones de impacto.

Referencias

- Acevedo-García, D., Bates, L. M., Osypuk, T. L., & McArdle, N. (2010). The effect of immigrant generation and duration on self-rated health among US adults 2003–2007. *Social science & medicine*, 71(6), 1161–1172. 10.1016/j.socscimed.2010.05.034
- Allison, A. C., & Ferreira, R. J. (2017). Implementing cognitive behavioral intervention for trauma in schools (CBITS) with Latino youth. *Child and adolescent social work journal*, 34(2), 181–189. <https://doi.org/10.1007/s10560-016-0486-9>

- Arzubiaga, A., Noguerón, S.C., & Sullivan, A.L. (2009). The Education of Children in Im/migrant Families. *Review of Research in Education*, 33(1), 246–271. <https://doi.org/10.3102/0091732X08328243>
- Bal, A., & Perzigian, A. B. (2013). Evidence-based interventions for immigrant students experiencing behavioral and academic problems: A systematic review of the literature. *Education and Treatment of Children*, 36(4), 5–28. http://crpbis.org/documents/Behavioral%20and%20Academic%20Interventions%20for%20Immigrant%20students_Bal&Perzigian_2013.pdf
- Ballatore, R. M., Fort, M., & Ichino, A. (2018). Tower of Babel in the classroom: immigrants and natives in Italian schools. *Journal of Labor Economics*, 36(4), 885–921. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/697524>
- Beehler, S., Birman, D., & Campbell, R. (2012). The effectiveness of cultural adjustment and trauma services (CATS): Generating practice-based evidence on a comprehensive, school-based mental health intervention for immigrant youth. *American Journal of Community Psychology*, 50(1-2), 155–168. <https://doi.org/10.1007/s10464-011-9486-2>
- Birman, D., Weinstein, T., Chan, W., & Beehler, S. (2007). Immigrant youth in U.S. schools: Opportunities for prevention. *The Prevention Researcher*, 14(4), 14-17.
- Cedeño, L. F., Martínez-Arias, R., & Bueno, J. A. (2016). Implications of Socio-economic Status on Academic Competence: A Perspective for Teachers. *International Education Studies*, 9(4), 257–267. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v9n4p257>
- Cha, B. S., Enriquez, L. E., & Ro, A. (2019). Beyond access: Psychosocial barriers to undocumented students' use of mental health services. *Social Science & Medicine*, 233, 193–200. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2019.06.003>
- Chiu, M. M., Pong, S. L., Mori, I., & Chow, B. W. Y. (2012). Immigrant students' emotional and cognitive engagement at school: A multilevel analysis of students in 41 countries. *Journal of youth and adolescence*, 41(11), 1409–1425. [10.1007/s10964-012-9763-x](https://doi.org/10.1007/s10964-012-9763-x)
- Chun, H., & Mobley, M. (2014). The “immigrant paradox” phenomenon: Assessing problem behaviors and risk factors among immigrant and native adolescents. *The journal of primary prevention*, 35(5), 339–356. [10.1007/s10935-014-0359-y](https://doi.org/10.1007/s10935-014-0359-y)
- Crooks, C. V., Hoover, S., & Smith, A. C. (2020). Feasibility trial of the school-based STRONG intervention to promote resilience among newcomer youth. *Psychology in the Schools*, 57, 1815–1829. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/pits.22366>
- Crooks, C. V., Smith, A. C., Robinson-Link, N., Orenstein, S., & Hoover, S. (2020). Psychosocial interventions in schools with newcomers: A structured conceptualization of system, design, and individual needs. *Children and Youth Services Review*, 112, 104894. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104894>
- De Paola, M., & Brunello, G. (2016). *Education as a Tool for the Economic Integration of Migrants*. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/46295>
- Dustmann, C., Frattini, T., & Lanzara, G. (2012). Educational achievement of second generation immigrants: an international comparison. *Economic Policy*, 27(69), 143–185. <https://www.jstor.org/stable/41428848>

- Enriquez, L. E., Hernandez, M. M., & Ro, A. (2018). Deconstructing immigrant illegality: a mixed-methods investigation of stress and health among undocumented college students. *Race and Social Problems*, 10(3), 193–208. <https://doi.org/10.1007/s12552-018-9242-4>
- Fawzi, M. C. S., Betancourt, T. S., Marcelin, L., Klopner, M., Munir, K., Muriel, A. C., Oswald, C., & Mukherjee, J. S. (2009). Depression and post-traumatic stress disorder among Haitian immigrant students: implications for access to mental health services and educational programming. *BMC Public Health*, 9(1), 482. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-9-482>
- Filion, N., Fenelon, A., & Boudreaux, M. (2018). Immigration, citizenship, and the mental health of adolescents. *PLoS one*, 13(5), e0196859. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0196859>
- Fletcher, J. M. (2008). Adolescent Depression: Diagnosis, Treatment, and Educational Attainment. *Health Economics*, 17(11), 1215–1235. <https://doi.org/10.1002/hec.1319>
- García-Carrión, R., Padrós, M., Álvarez, P., & Flecha, A. (2020). Teacher Induction in Schools as Learning Communities: Successful Pathways to Teachers' Professional Development in a Diverse School Serving Students Living in Poverty. *Sustainability*, 12(17), 7146. <https://doi.org/10.3390/su12177146>
- Gilbert, L. R., Spears Brown, C., & Mistry, R. S. (2017). Latino immigrant parents' financial stress, depression, and academic involvement predicting child academic success. *Psychology in the Schools*, 54(9), 1202–1215. <https://doi.org/10.1002/pits.22067>
- Gómez, A. (2019). Science With and for Society Through Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 10–16. <https://doi.org/10.1177/1077800419863006>
- Hippe, R., & Jakubowski, M. (2018). *Immigrant background and expected early school leaving in Europe: evidence from PISA*. Publications Office of the European Union
- Jaycox, L. H., Kataoka, S. H., Stein, B. D., Langley, A. K., & Wong, M. (2012). Cognitive behavioral intervention for trauma in schools. *Journal of Applied School Psychology*, 28(3), 239–255. <https://www.nctsn.org/interventions/cognitive-behavioral-intervention-trauma-schools>
- Landale, N. S., Hardie, J. H., Oropesa, R. S., & Hillemeier, M. M. (2015). Behavioral functioning among Mexican-origin children: does parental legal status matter? *Journal of health and social behavior*, 56(1), 2–18. <https://doi.org/10.1177/0022146514567896>
- Noah, A. J., & Landale, N. S. (2017). Behavioral functioning among Mexican-origin children: The roles of parental legal status and the neighborhood context. En *Health and Health Care Concerns among Women and Racial and Ethnic Minorities* (pp. 231–248). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S0275-495920170000035012>
- Organisation for Economic Co-Operation and Development [OECD]. (2017). *PISA 2015 Results (Vol. III): Students' Well-Being*. OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- Organisation for Economic Co-Operation and Development [OECD]. (2019). *PISA 2018 results (volume III): What school life means for students' lives PISA*. OECD. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>

- Patel, S. G., Barrera, A. Z., Strambler, M. J., Muñoz, R. F., & Macciomei, E. (2016). The achievement gap among newcomer immigrant adolescents: Life stressors hinder Latina/o academic success. *Journal of Latinos and Education, 15*(2), 121–133. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1093660>
- Patel, S. G., Clarke, A. V., Eltareb, F., Macciomei, E. E., & Wickham, R. E. (2016). Newcomer immigrant adolescents: A mixed-methods examination of family stressors and school outcomes. *School psychology quarterly, 31*(2), 163–180. <https://doi.org/10.1037/spq0000140>
- Perreira, K. M., & Ornelas, I. J. (2011). The physical and psychological well-being of immigrant children. *The Future of Children, 19*5–218. <https://doi.org/10.1353/foc.2011.0002>
- Potochnick S. R., & Perreira K. M. (2010) Depression and Anxiety among First-Generation Immigrant Latino Youth: Key Correlates and Implications for Future Research. *Journal of Nervous and Mental Disease, 198*(7), 470–477. <https://doi.org/10.1097%2FNMD.0b013e3181e4ce24>
- Redondo, G., Díez-Palomar, J., Campdepadrós, R., & Morlà, T. (2020). Communicative Methodology: Contributions to Social Impact Assessment in Psychological Research. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00286>
- Rodríguez, S., Valle, A., Gironelli, L. M., Guerrero, E., Regueiro, B., & Estévez, I. (2020). Performance and well-being of native and immigrant students. Comparative analysis based on PISA 2018. *Journal of Adolescence, 85*, 96–105. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.10.001>
- Rolfesnes, E. S., & Idsoe, T. (2011). School-based intervention programs for PTSD symptoms: A review and meta-analysis. *Journal of Traumatic Stress, 24*(2), 155–165. <https://doi.org/10.1002/jts.20622>
- Sordé-Martí, T., Flecha, R., Rodríguez, J. A., & Bosch, J. L. C. (2020). Qualitative Inquiry: A Key Element for Assessing the Social Impact of Research. *Qualitative Inquiry*. <https://doi.org/10.1177/1077800420938117>
- Spörlein, C., & Schlueter, E. (2018). How education systems shape cross-national ethnic inequality in math competence scores: Moving beyond mean differences. *PloS one, 13*(3), e0193738. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0193738>
- Suárez-Orozco, C., Pimentel, A., & Martin, M. (2009). The significance of relationships: Academic engagement and achievement among newcomer immigrant youth. *Teachers College Record, 111*(3), 712–749. <https://psycnet.apa.org/record/2010-26190-004>
- Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. M. (2009). *Children of immigration*. Harvard University Press.
- Talleyrand, R. M., & Vojtech, J. T. G. (2019). Potential stressors of undocumented Latinx youth: Implications and recommendations for school counselors. *Professional School Counseling, 22*(1), 2156759X19847168. <https://doi.org/10.1177/2156759X19847168>
- Taylor, L. K., Goldberg, M. G., & Tran, M. H. D. (2019). Promoting student success: how do we best support child and youth survivors of catastrophic events? *Current psychiatry reports, 21*(9), 82. <https://doi.org/10.1007/s11920-019-1067-3>

- Valero, D., Romea, A. C., Bahillo, C., & Elboj, C. (Julio 2016). El Apoyo Socioemocional A Través Del Trabajo Social En Las Escuelas: Resultados E Impacto Educativo De Un Proyecto Piloto Para Estudiantes Inmigrantes. En *Libro de actas CIMIE16 de AMIE*. http://amieedu.org/actascimie16/wp-content/uploads/2016/06/345_A13.pdf
- Valero, D. (2017). *Prácticas educativas de éxito en la inclusión de estudiantes inmigrantes: el caso de estudiantes con escolaridad formal limitada o interrumpida* [Tesis de doctorado no publicada, Universidad de Zaragoza]
- Valero, D., & Platja, T. (2017). Educación Inclusiva del Alumnado Inmigrante: Lecciones desde Estados Unidos, Canadá y Australia. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 7(3), 316–338. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6139580>
- Valls, R., Avramov, D., Macías-Aranda, F., & Plaja, T. (2020). The Best Diagnosis Is the Autopsy, But It Comes Too Late. *Qualitative Inquiry* <https://doi.org/10.1177/1077800420938681>
- Wright, C. L., & Levitt, M. J. (2014). Parental absence, academic competence, and expectations in Latino immigrant youth. *Journal of Family Issues*, 35(13), 1754–1779. <https://doi.org/10.1177/0192513X13482126>